

MAURÍCIO CARLOS DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO CONJUNTA DO CONHECIMENTO: UMA ANÁLISE DA  
FALA-EM-INTERAÇÃO EM SALA DE AULA A PARTIR DA  
ORGANIZAÇÃO SEQUENCIAL DE PERGUNTAS E RESPOSTAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA  
MINAS GERAIS – BRASIL  
2014

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e  
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

S586c  
2014

Silva, Maurício Carlos da, 1979-  
A construção conjunta do conhecimento : uma análise da  
fala-em-interação em sala de aula a partir da organização  
sequencial de perguntas e respostas / Maurício Carlos da Silva. –  
Viçosa, MG, 2014.  
x, 142f. : il. ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Wânia Terezinha Ladeira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.97-102.

1. Construtivismo (Educação). 2. Sociolinguística.  
3. Etnometodológica. 4. Conhecimento - Aprendizagem.  
I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras.  
Programa de Pós-graduação em Letras. II. Título.

CDD 22.ed.306.43

MAURÍCIO CARLOS DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO CONJUNTA DO CONHECIMENTO: UMA ANÁLISE DA  
FALA-EM-INTERAÇÃO EM SALA DE AULA A PARTIR DA  
ORGANIZAÇÃO SEQUENCIAL DE PERGUNTAS E RESPOSTAS**

Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências para a obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 26 de março de 2014.

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Maria Ferreira Barcelos  
Universidade Federal de Viçosa

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Amitza Torres Vieira  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Wânia Terezinha Ladeira – Orientadora  
Universidade Federal de Viçosa

Dedico a Pedro, Maria, Cláudia, Ângela,  
Marcos, Camila, P. Júnior, João Pedro, Clara,  
Caio Vitor, Luisa e Raphael, minha família.

## AGRADECIMENTOS

Para realizar este trabalho contei com pessoas muito especiais durante todo o percurso desta pesquisa. Por isso agradeço:

A Deus pelo dom da vida, e à Maria pela intercessão em todos os momentos.

À Wânia Terezinha Ladeira, minha orientadora, que me acolheu como orientando e confiou em meu trabalho.

Ao professor participante desta pesquisa, que gentilmente permitiu a observação e gravação de suas aulas, o que tornou possível este trabalho.

Aos alunos participantes, que me acolheram e respeitaram meu trabalho enquanto pesquisador.

Aos membros da banca de defesa, Amitza Torres Vieira e Ana Maria Ferreira Barcelos, pela leitura criteriosa e pelas contribuições que muito enriqueceram este trabalho.

À Ana Luisa Borba Gediel, presidente da banca de defesa, pelo apoio e companhia nesse momento tão importante.

À Elaine Luzia da Silva, pela convivência durante as aulas e por ter me apresentado a Análise da Conversa Etnometodológica.

À minha turma do mestrado pelos ricos momentos de discussões e diversão em sala. De forma especial à Cristiane de Paula Bouzada, pela companhia e longas conversas na estrada, o que nos tornou bons amigos.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós Graduação em Letras da UFV, pelo convívio e construção conjunta do conhecimento.

Aos meus amigos Elayne Silva de Souza, Ofélia Maria Imaculada e Igor Oliveira Costa, pela leitura e cuidado com o meu texto.

À minha amiga, Janaína de Assis Rufino, por dividir comigo o universo encantador da Letras.

Ao Educandário dos Sagrados Corações de Jesus e Maria, onde me descobri professor. E ao IF Sudeste MG, por me permitir ser professor.

Ao Rapha pela companhia e cuidado.

A todos os meus familiares e amigos pelo apoio e incentivo.

E, por fim, aos meus queridos alunos, que diariamente se aventuram comigo na co-construção do conhecimento.

## SUMÁRIO

LISTAGEM DAS SIGLAS E ÍNDICE DAS TABELAS E EXCERTOS .....	
RESUMO .....	
ABSTRACT.....	
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	6
1.1 A Análise da Conversa Etnometodológica.....	6
1.2 A Organização da Fala-em-Interação .....	11
1.2.1 Sequencialidade, Organização e Troca de Turnos .....	11
1.2.2 Os Pares Adjacentes .....	13
1.2.2.1 O Par Adjacente: Pergunta-Resposta .....	15
1.2.3 As Ps e Rs na Fala-em-Interação da Sala de Aula .....	20
1.3 A Co-Construção do Conhecimento .....	26
1.4 A Sociolinguística Interacional .....	29
1.4.1 O Conceito de Face.....	30
1.4.1 Enquadre, <i>Footing</i> , Alinhamento .....	32
<b>2. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS</b> .....	35
2.1 A Pesquisa Qualitativa .....	35
2.1.1 A Pesquisa Qualitativa e a Análise da Conversa Etnometodológica ...	38
2.2 Descrição do Trabalho de Campo .....	39

2.2.1 A Observação Participante .....	40
2.2.2 O Curso .....	42
2.2.3 Os Participantes .....	43
2.2.4 A Aula.....	45
2.3 Geração dos Dados.....	47
2.4 Métodos de Análises .....	51
2.4 Questões Éticas.....	52
<b>3. ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>55</b>
3.1 O que Conhecem os Alunos .....	57
3.1.1 O Desenvolvimento Sustentável .....	57
3.1.1 Agrocombustíveis .....	66
3.2 A Construção Conjunta do Conhecimento .....	74
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>91</b>
1. Resumo das Proposições e Resultados dos Dados .....	91
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>97</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>103</b>
Cartas de Consentimento Livre e Esclarecido .....	104
Parecer Consubstanciado do CEP .....	110
Transcrição das Aulas .....	112

## **LISTAGEM DAS SIGLAS E ÍNDICE DAS TABELAS E EXCERTOS**

### **Siglas**

**ACE** – Análise da conversa Etnometodológica

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**UCT** – Unidade de Construção de Turno

**LRT** – Local Relevante para a Transição de Turno

**PPP** – Primeira Parte do Par

**SPP** – Segunda Parte do Par

**P** – Pergunta

**R** – Resposta

**Ps** – Perguntas

**Rs** – Respostas

**SI** – Sociolinguística Interacional

**PROCON** – Fundação de Proteção e Defesa do Consumidor

**IRA** – Iniciação, Resposta, Avaliação

**ISE** – Interação Social e Etnografia

**PROEJA** – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

**PPC** – Projeto Pedagógico do Curso

**CONEP** – Comissão de Ética em Pesquisa

**CNS** – Conselho Nacional de Saúde

**CEP/UFV** – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa

### **Tabela**

Tabela 1: Sinais de transcrição utilizados nesta pesquisa ..... 49

## **Excertos**

Excerto 01: .....	55
Excerto 02: .....	56
Excerto 03: .....	58
Excerto 04: .....	59
Excerto 05: .....	61
Excerto 06: .....	63
Excerto 07: .....	67
Excerto 08: .....	67
Excerto 09: .....	68
Excerto 10: .....	70
Excerto 11: .....	71
Excerto 12: .....	74
Excerto 13: .....	75
Excerto 14: .....	76
Excerto 15: .....	78
Excerto 16: .....	81
Excerto 17: .....	83
Excerto 18: .....	84
Excerto 19: .....	85
Excerto 20: .....	86
Excerto 21: .....	87

## RESUMO

SILVA, Maurício Carlos da, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2014. **A construção conjunta do conhecimento: uma análise da fala-em-interação em sala de aula a partir da organização sequencial de perguntas e respostas.** Orientadora: Wânia Terezinha Ladeira.

Esta pesquisa, fundamentada principalmente na teoria da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), investiga a co-construção do conhecimento através do par adjacente pergunta-resposta na interação entre professor e alunos em sala de aula. Os dados foram coletados através da observação participante e da gravação em áudio da fala-em-interação de uma turma do Ensino Médio de um curso Técnico Integrado em Agroecologia de uma Instituição Federal do Interior de Minas Gerais. Após a coleta dos dados, as gravações foram transcritas e analisadas a partir de uma perspectiva êmica, como sugerem Sacks, Schegloff, Jefferson (1994) e Garcez (2008) para quem este tipo de trabalho consiste na “descrição da ação social humana pela observação de dados de ocorrência natural dessa ação mediante o uso da linguagem” (GARCEZ, 2008, p. 22). A análise dos dados foi dividida em duas seções de acordo com a atividade interacional executada pelo docente e pelos estudantes. A primeira seção foi subdividida em dois momentos, o primeiro referente à interação entre o professor e o grupo de alunos que apresentou o seminário sobre *Desenvolvimento Sustentável*, já o segundo momento corresponde à interação entre o docente e o segundo grupo que apresentou um trabalho sobre o tema *Agrocombustíveis*. A segunda seção consiste na análise da fala interacional entre o professor e toda a turma, momento que denominamos *Co-Construção do Conhecimento*. Com as análises foi possível perceber que o uso de perguntas e respostas na interação entre professor e aluno é algo frequente e não acontece de forma despreziosa, mas articulada e, em algumas situações, estrategicamente direcionada para a produção e interpretação de um discurso significativo comum. O que permite, diante do objetivo desta pesquisa, reafirmar a importância do estudo desse par dialógico para compreender como a fala-em-interação na sala de aula é organizada para a construção conjunta do conhecimento.

## ABSTRACT

SILVA, Maurício Carlos da, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, march, 2014. **The joint construction of knowledge: an analysis of talk-in-interaction in the classroom from the sequential organization of questions and answers.** Advisor: Wânia Terezinha Ladeira.

This research, based mainly on the Ethnomethodological Conversation Analysis, investigates the co-construction of knowledge through the adjacent pair question-answer interaction between teacher and students in classroom. Data were collected through participant observation and audio recording of the talk-in-interaction in a class of the Technical Course in Agroecology integrated to high school, in a Federal Institution from Minas Gerais. After collecting the data, the recordings were transcribed and analyzed from an emic perspective, as suggested by Sacks, Schegloff, Jefferson (1994) and Garcez (2008) for whom this type of work is the "description of human social action by the observation data of natural occurrence of this action through the use of language" (GARCEZ 2008, p. 22). The data analysis was divided into two sections considering the activities performed by the teacher and the students. The first section was divided into two stages, the first one refers to the interaction between the teacher and the group of students who did a presentation on Sustainable Development, and the second moment corresponds to the interaction between the teacher and the group who presented about Biofuels. The second section is an analysis of interactional talk between the teacher and the whole class, which was called Co-Construction of Knowledge. The analysis revealed that the use of questions and answers on the interaction between teacher and students is very frequent and it does not happen unpretentiously, on the contrary, it happens articulately and, in some situations, is strategically directed to the production and interpretation of a common meaningful discourse. Considering the objective of this research, it corroborates the importance of studying this dialogic pair to understand how the talk- in-interaction is organized in the classroom for the joint construction of knowledge.

## INTRODUÇÃO

*“Ensinar não é transferir conhecimento,  
mas criar possibilidades para a sua  
produção ou construção”.*

**Paulo Freire**

No período em que passei em sala de aula como aluno, o que totaliza quase três décadas, pude observar e viver diferentes mudanças teóricas ligadas ao âmbito cognitivo que buscavam uma melhor forma de ensinar e aprender os conteúdos curriculares. No entanto, nos últimos dez anos em que ocupei a sala de aula, como professor, percebo que as teorias cognitivistas não são as únicas responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar. Isso se deve também ao tipo de relação que é construída nesse ambiente, ou seja, a qualidade da interação interfere no processo ensino-aprendizagem. Diante disso, surgiu nossa inquietação que se tornou uma das grandes questões dessa pesquisa: como o conhecimento pode ser co-construído na interação entre o professor e os alunos dentro do espaço sala de aula.

Acreditamos que o processo ensino-aprendizagem não deve ser reduzido a um monólogo, no qual o aluno se porta como mero espectador da atuação do professor como único possuidor e guardião do conhecimento, mas deve acontecer de forma crítica e participativa. Cada pessoa deve ter sua perspectiva da verdade respeitada, visto que cada um ocupa um lugar diferente no universo, portanto, tem um ponto de vista distinto sobre a mesma questão. Dessa forma, o que conhece o aluno deve ser levado em conta no momento da aprendizagem para que a passagem da crença, da opinião subjetiva para o conhecimento intersubjetivo, não aconteça de forma brusca, mas que seja, de fato, um processo percorrido pelo aluno.

Um dos mais antigos métodos pela busca do conhecimento verdadeiro, levando em conta a interação com o outro, é a maiêutica socrática. Sócrates, grande filósofo grego, se julgava ignorante e, portanto, não se colocava em condições de transmitir nenhum saber aos outros. Usando de metáfora, dizia que somente aquele que possuía a alma grávida pela verdade poderia alcançá-la. Porém, assim como a mulher grávida no corpo tem necessidade da parteira para dar à luz, também o discípulo que tem a alma grávida pela verdade tem necessidade de uma espécie de obstetra que o ajude a parir o conhecimento, o que seria possível, segundo nosso filósofo, no contato com o outro, na

interação mediada pela linguagem, de forma específica, através de uma sequência de perguntas e, tomando como ponto de partida uma ideia que é colocada em dúvida. Em Reale e Antiseri (1990) encontramos esta máxima Socrática:

(...) a minha arte obstétrica se assemelha à das parteiras (...). E minha maior capacidade é que, através dela eu consigo discernir se a alma do jovem está parindo fantasmas e mentiras ou a alguma coisa vital e real. Pois algo eu tenho em comum com as parteiras: também sou estéril (...) de sabedoria. E a reprovação que tantos já me fizeram, de que eu interrogo os outros, mas, eu próprio, nunca manifesto meu pensamento sobre nenhuma questão, ignorante que sou, é uma reprovação muito verdadeira (REALE & ANTISERI, 1990, p. 99).

Essa capacidade de levar o outro a parir o conhecimento é a função social do professor, que não deve, simplesmente, transmitir o que sabe, ou aquilo que está no material didático, mas deve conduzir o aluno a refletir sobre sua realidade, a questionar o seu próprio conhecimento rompendo com falsas ideologias, passando de um conhecimento amparado no senso comum para um saber racional livre de elementos afetivos e subjetivos.

Acreditamos que essa aquisição de um conhecimento sólido, crítico e reflexivo só é possível através da interação, do contato com o outro através da linguagem, que deve ser tomada não só como uma atividade verbal, mas principalmente como uma ação social, pois ela atravessa todas as situações particularidades da vida das pessoas. Como diria Bakhtin (2003), o homem é um ser essencialmente dialógico,

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Através do diálogo, ou seja, através da Fala-em-Interação, utilizando o termo próprio da Análise da Conversa Etnometodológica (doravante ACE), teoria que utilizaremos como referencial em nossa pesquisa e sobre a qual discutiremos mais adiante, professor e aluno em ambiente escolar podem co-construir o conhecimento e assim transformar sua maneira de estar no mundo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam que para a formação do aluno, o processo de ensino e aprendizagem tem que focalizar na interação, ou seja, no diálogo entre o professor e aluno:

Buscar a plena formação do aluno para participar do convívio social de maneira crítica, a partir de competências e habilidades que estruturam o trabalho com a linguagem, pois, sendo esta uma herança social, reprodutora de sentidos e possibilitadora da interação entre os sujeitos, através do discurso, constitui-se numa das práticas sociais (BRASIL, 1999, pg.125).

A forma mais comum de interação entre professor e aluno dentro da sala de aula acontece através de perguntas e respostas, sejam para sanar dúvidas, para avaliar a aprendizagem ou para motivar uma reflexão, por isso, entender como essas atividades acontecem dentro do espaço educacional é fundamental para compreender também o processo de construção do conhecimento.

Portanto, acreditando que a aprendizagem se dá na prática social e é instanciada por meio da interação, e que a organização da fala-em-interação em sala de aula pode ser determinante na formação dos alunos, me propus, enquanto professor de Línguas, estudar a fala-em-interação na relação professor-aluno, de forma específica, a organização sequencial pergunta-resposta desses atores sociais no ambiente sala de aula. Nossa intenção principal é investigar como o conhecimento é co-construído na interação entre professor e alunos, através da organização sequencial pergunta-resposta dentro da sala de aula. Perceber se o conhecimento é tomado como algo em construção conjunta ou como algo dado e acabado e, portanto, reproduzido.

Como objetivos específicos, nos propusemos:

- Descrever a organização da fala-em-interação em sala de aula, de forma específica, do par adjacente pergunta-resposta de professor e alunos;
- Verificar se a sala de aula estudada se constitui como um espaço democrático, com uma relação simétrica, na qual todos têm acesso ao direito de falar;
- Descrever os tipos de perguntas e repostas que surgem no espaço interacional sala de aula.
- Observar as funções discursivas e interacionais de perguntas em sala de aula.

Para isso, procuramos nos embasar nas perspectivas da Análise da Conversa Etnometodológica como método de análise e suporte teórico que serviram de base para que os objetivos deste trabalho fossem alcançados. De forma específica nos filiamos às

orientações de Sacks, Schegloff e Jefferson, adotadas aqui no Brasil, por Gago, Garcez, Loder, Osterman dentre outros<sup>1</sup>. Para a materialização dos dados a serem analisados, utilizamos a observação participante e a gravação em áudio da fala-em-interação de uma turma do Ensino Médio de um curso Técnico Integrado em Agroecologia de uma Escola Federal do interior de Minas Gerais. Depois dos dados coletados e transcritos, foram analisados levando em conta o ponto de vista do participante no momento da interação e não a percepção do analista no momento da análise. Sobre isso Garcez (2008) vai dizer que:

Essa tendência [de analisar os dados do ponto de vista do analista], aparentemente natural humana, precisa ser levada em conta se queremos mesmo buscar a perspectiva dos participantes, mas certamente precisa ser posta em cheque e superada para nos aproximarmos da ótica êmica, desde a *situação dos participantes*, aquela em que eles estavam engajados, e não nós no momento da análise (GARCEZ, 2008, p. 34).

Outras pesquisas já se dedicaram a estudar a co-construção do conhecimento no ambiente sala de aula: GARCEZ (2006); FREITAS (2006); SCHULZ (2007); CONCEIÇÃO (2008); FRANK (2010); GARCEZ, FRANK, KANITZ (2012); entre outros. No entanto, essas investigações não se dedicaram de forma específica à sequência interacional pergunta-resposta. Por isso, esta pesquisa se torna relevante, pois tem como proposta (re)pensar a educação a partir dela mesma, oferecer novos dados relativos à interação da comunidade educativa, de forma a levar as pessoas envolvidas no processo educacional a refletirem sobre o ensino-aprendizagem e não permanecerem paralisadas diante da realidade dada, pois de acordo com Garcez (2006), a partir da sua estrutura, a organização da fala-em-interação pode ter funções que variam entre o “controle social, a reprodução de conhecimento e a construção conjunta de conhecimento” GARCEZ (2006, p. 68).

Esta dissertação está dividida em três capítulos, além dessa introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, apresentamos o *Referencial Teórico* que sustenta nossa pesquisa. Em seguida, apresentamos os *Pressupostos Metodológicos*, onde detalhamos o caminho percorrido para que os objetivos deste estudo fossem

---

<sup>1</sup> Atualmente, no Brasil, temos três vertentes de trabalhos ligados à ACE: o primeiro grupo com o qual nos identificamos está representado por Gago, Garcez, Loder e Osterman que seguem as mesmas orientações de Garfinkel, Sacks, Schegloff e Jefferson. Outra linha representada pelo grupo de pesquisa da PUC-RIO - Carmo, Graça e Liliana e pelo da UFJF – Sonia e Torres que tentam aliar conceitos da ACE à perspectiva sociointeracional. Por fim temos outra vertente representada por Marcuschi e Fávero, denominada Análise da Conversação, nesse último caso não há uma preocupação com a etnometodologia.

alcançados. Já no terceiro capítulo, fazemos a *Análise dos Dados*, onde procuramos descrever a fala-em-interação entre o professor e os alunos na sala de aula, dando ênfase às ocorrências de perguntas e respostas, percebendo sua forma e função no processo de construção do conhecimento.

## 1. REFERENCIAL TEÓRICO

No presente capítulo, apresentamos os subsídios teóricos que fundamentam esta pesquisa. Iniciamos fazendo uma abordagem sobre a Análise da Conversa Etnometodológica, especificando sua origem, seus autores e seus principais pressupostos teóricos. Depois discorremos sobre sequencialidade, organização e troca de turnos, enquanto elementos estruturantes da maquinaria da conversa. Passamos para os pares adjacentes e, de forma específica, tratamos mais detalhadamente sobre as Perguntas e as Respostas, conceitos chave para nosso estudo. Na sequência, fazemos uma apresentação das perguntas e respostas relacionadas à organização da fala-em-interação da sala de aula. Retomamos brevemente alguns conceitos da Sociolinguística Interacional, utilizados em nosso trabalho. E, por fim, concluímos o capítulo com uma revisão de trabalhos relacionados à co-construção do conhecimento, o que nos permitiu definir nossa visão sobre o assunto.

### 1.1 - A Análise da Conversa Etnometodológica (ACE)

A ACE surgiu como uma das ramificações da Etnometodologia. Criada na década de 60, a Etnometodologia ganhou notoriedade a partir da publicação de *Studies in ethnomethodology*, em 1967, por Harold Garfinkel, tendo como ponto central “questões conceituais da Sociologia, como a teoria da ação social, a natureza da intersubjetividade e a constituição da ação social do conhecimento” (HERITAGE, 1999, p. 323).

De acordo com o próprio Garfinkel (1967), essa nova corrente toma como objeto de estudo empírico as atividades, as circunstâncias práticas e as situações de raciocínio sociológico prático, dando às atividades do dia a dia a mesma importância que, geralmente, é atribuída aos fenômenos extraordinários.

Com isso, um novo campo de investigação sociológica é estabelecido: a análise da ação social a partir de situações da vida cotidiana. A atenção volta-se para a apreensão da forma com que os atores sociais “criam, reúnem, produzem e reproduzem as estruturas práticas para as quais se orientam” (HERITAGE, 1999, p. 333). Ela busca compreender os procedimentos que esses atores adotam para dar sentido à sua conduta e

para ordenar suas ações cotidianas, se ocupando em investigar como, em suas atividades práticas, os indivíduos constroem e significam o seu estar-no-mundo.

No tratamento dessas questões, a Etnometodologia contesta os, então, tradicionais métodos utilizados pela Sociologia para investigar a organização da sociedade, provocando com isso uma mudança paradigmática de “um paradigma normativo para um paradigma interpretativo” (COULON, 1995, p. 10), na medida em que recusa explicações *a priori* das práticas sociais, que consideram apenas os aspectos exteriores à ação. Na perspectiva dos etnometodólogos, é imprescindível o olhar dos participantes para entender o que eles estão fazendo. As suas interações e o modo como eles tratam as suas ações e as ações dos outros são relevantes no processo de análise, enquanto que para os sociólogos, o que pensam os atores sociais no exercício das atividades cotidianas não é relevante.

Como indica Coulon (1995), a Etnometodologia percebe que, de forma geral,

(...) os sociólogos supõem *a priori* que um sistema estável de normas e significações partilhadas pelos atores governa todo o sistema social. Os conceitos da sociologia, assim como as normas, as regras, as estruturas, provêm do fato que a construção do dispositivo sociológico pressupõe a existência de um mundo significante exterior e independente das interações sociais. Para a sociologia essas hipóteses se tornam de fato, recursos implícitos (COULON, 1995, 31).

Rejeitando essa abordagem, a Etnometodologia busca apreender a realidade social como um construto, como um processo dinâmico mantido e elaborado pelos atores sociais em suas práticas rotineiras. Ou seja, não são as regras e recursos externos ao momento da interação que poderão explicar as ações, mas os procedimentos através dos quais os atores atualizam essas regras e esses recursos, para organizar o seu modo de agir e interpretar o mundo. Em suma, a Etnometodologia aponta que a organização das condutas dos atores sociais durante a interação é algo continuamente construído no curso da ação. Trata-se, pois, de um processo no qual a intervenção dos participantes é constituída na própria interação, em decorrência do contato com o outro e com as peculiaridades situacionais.

A partir dos anos de 1970, a Etnometodologia passou por uma significativa divisão, de um lado, os Sociólogos Etnometodólogos que se mantinham ligados às preocupações da sociologia tradicional, e por outro, os Analistas da Conversa que se dedicavam a descrever e explicar as ações empreendidas pelos atores sociais ao se engajarem num processo de interação mediado pela linguagem. Alguns teóricos,

inclusive, consideram essa última como um campo independente, porque se afasta das questões sociológicas defendidas pela Etnometodologia. Seus expoentes mais importantes são Sacks, Schegloff e Jefferson, que mesmo sendo sociólogos conseguiram atrair o interesse não só dos estudiosos da linguagem, como também de várias áreas do conhecimento ao propor um modo de pesquisa que contemplava, segundo Garcez (2008), o falante de carne e osso, contrariando o momento intelectual<sup>2</sup> da época, e afirmando que a conversa, o uso da linguagem em seu cenário mais corriqueiro e universal, não era caótico, mas sim organizado e passível de análise e descrição.

De acordo com Garcez (2008), a ACE dedica-se ao estudo da atividade humana mediante a linguagem e seu principal objetivo é descrever e explicar as ações empreendidas pelos atores sociais ao se engajarem num processo de interação social. Dessa forma, o foco de interesse da ACE não é o estudo da linguagem em si, mas a descrição das ações sociais praticadas pelos agentes sociais, a partir da linguagem. Isso significa que esta deixa de ser vista apenas como uma ação verbal e passa a ser assumida como uma ação social.

Para Heritage e Atkinson (1984):

O objetivo central de pesquisas em Análise da Conversa é a descrição e a explicação das competências que os falantes comuns usam e de que se valem para participar de interações inteligíveis e socialmente organizadas. Em sua forma mais básica, esse objetivo é descrever os procedimentos por meio dos quais os participantes produzem seus próprios comportamentos e entendimentos e por meio dos quais lidam com o comportamento dos outros. Uma concepção básica é a proposta de Garfinkel (1967:1) de que essas atividades – produzir comportamento e entendimento e lidar com isso – são realizadas como produtos de um conjunto de procedimentos passíveis de serem explicados. (HERITAGE; ATKINSON, 1984, p. 1).<sup>3</sup>

O sociólogo Harvey Sacks foi quem introduziu a conversa enquanto objeto de investigação, ao analisar trechos de gravações de pessoas que ligavam para um centro de apoio a suicidas em potencial, Sacks descreveu, ainda com seu então colega

---

<sup>2</sup> O momento intelectual que é tratado aqui corresponde às ideias chomskianas que propunham uma ciência da linguagem que não contemplava o sujeito falante em situações reais de fala.

<sup>3</sup> Tradução de: “The central goal of conversation analytic research is the description and explication of the competences that ordinary speakers use and rely on in participating in intelligible, socially organized interaction. At its most basic, this objective is one of describing the procedures by which conversationalists produce their own behavior and understand and deal with the behavior of others. A basic assumption throughout is Garfinkel’s (1967: 1) proposal that these activities - producing conduct and understanding and dealing with it -are accomplished as the accountable products of common sets of procedures.”

Garfinkel, os métodos que as pessoas comuns utilizam para realizar ações no mundo através da fala-em-interação. Com a morte prematura de Sacks, em 1975, os estudos foram interrompidos, mas suas aulas foram transformadas em uma obra chamada *Lectures on Conversation*, organizada por Gail Jefferson com texto introdutório de Emanuel Schegloff. Na verdade, foi principalmente pelo empenho desses dois últimos que as propostas de Sacks foram perpetuadas.

Em 1974, um ano antes de sua morte, Sacks, juntamente com Schegloff e Jefferson, publicaram o artigo *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation*, cujo objetivo principal era demonstrar que a conversa não é uma ação caótica como parece e que as pessoas se organizam socialmente, mesmo que de forma inconsciente, através da fala. Dentre as observações feitas pelos autores, estão:

1. A troca de falante se repete, ou pelo menos ocorre;
2. Na grande maioria dos casos, fala um de cada vez;
3. Ocorrências de mais de um falante por vez são comuns, mas breves;
4. Transições (de um turno para o próximo) sem intervalos e sem sobreposições são comuns. Junto com as transições caracterizadas por breves intervalos ou ligeiras sobreposições, elas perfazem a grande maioria das transições;
5. A ordem dos turnos não é fixa, mas variável;
6. O tamanho dos turnos não é fixo, mas variável;
7. A extensão da conversa não é previamente especificada;
8. O que cada um diz não é previamente especificado;
9. A distribuição relativa dos turnos não é previamente especificada;
10. O número de participantes pode variar;
11. A fala pode ser contínua ou descontínua;
12. Técnicas de alocação de turno são obviamente usadas. Um falante corrente pode selecionar um falante seguinte (como, por exemplo, quando dirige uma pergunta à outra parte) ou as partes podem se autosselecionar para começar a falar;
13. Várias 'unidades de construção de turnos' são empregadas; por exemplo, os turnos podem ser projetadamente a 'extensão de uma palavra' ou podem ter a extensão de uma sentença;
14. Mecanismos de reparo existem para lidar com erros e violações da tomada de turnos; por exemplo, se duas partes encontram-se falando ao mesmo tempo, uma delas irá parar prematuramente, reparando, assim, o problema. (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003/1974).

Essas observações não têm caráter prescritivo, mas descritivos dos métodos que os interagentes utilizam para organizar suas interações, ainda que nunca tenham parado para pensar sobre isso. Essas mesmas regras, observadas em contexto de conversa cotidiana, podem ser aplicadas também em contextos institucionais como, por exemplo, em um júri, em uma sala de aula, em uma consulta médica. Contudo, a fala-em-interação em contextos institucionais pode apresentar outras especificidades. Sobre isso discutiremos mais adiante.

A análise da conversa conduz suas investigações para as ações sociais cotidianas nas quais os sujeitos se inserem em processos de troca conversacional. A preocupação central dessa corrente de estudos é desvendar as competências utilizadas pelos atores sociais enquanto desempenham seus diversos papéis na sociedade, ou seja, “os procedimentos e as expectativas pelos quais a interação é produzida e compreendida” (HERITAGE, 1999, p. 371).

Outro aspecto metodológico importante dentro da ACE é a pesquisa feita a partir de uma perspectiva êmica, que privilegia o ponto de vista dos membros da comunidade sob o ponto de vista do pesquisador, o que só é possível pela observação rigorosa do que os participantes demonstram uns para os outros, para Pike (1971) “o ponto de vista êmico resulta estudar o comportamento como se fosse do lado de dentro de um sistema” (PIKE, 1971, p. 37). É aí que temos acesso à ação social enquanto unidade analítica, ação essa que deve ser avaliada e explicada para que a realidade construída seja comum a todos. No entanto, é preciso que o analista limite-se àquilo que pode ser observado no comportamento dos participantes no momento da interação, e não no momento da análise, como coloca Garcez (2008), é preciso superar a visão ética e aproximarmos da ótica êmica. Quando se fala em perspectiva ética refere-se a afirmações generalizadas sobre os fatos a partir de um conhecimento exterior, fora do contexto situacional onde a ação aconteceu, enquanto que a visão êmica é feita de dentro do sistema, no aqui e agora da interação.

Essa ideia de analisar a linguagem tomando-a a partir da sua situação de produção, também é defendida por Ladeira (2011) quando afirma que

Não se deve considerar a linguagem em abstrato, em sua estrutura formal, mas sempre em relação a uma situação na qual faz sentido o uso de tal expressão. Quando se analisa a linguagem, a finalidade não deve ser apenas analisá-la enquanto tal, ou seja, a sua estrutura, mas também analisar o contexto social e cultural no qual é usada, as práticas sociais, paradigmas e valores, enfim, toda a “racionalidade” de uma comunidade em comunicação (LADEIRA, 2011, p. 45).

Toda essa proposta da ACE em estudar a fala-em-interação em contexto natural de uso, a partir do ponto de vista do participante contraria o que inicialmente pregava a própria Linguística, isso é perceptível já no estruturalismo saussuriano que acreditava que a fala, enquanto uso individual da língua, não poderia ser objeto de estudo da Linguística enquanto conhecimento científico. Fato desmistificado pelas pesquisas em ACE que demonstram que estudar a fala-em-interação é uma oportunidade de olhar para uma situação social de forma microscópica, tendo acesso a uma gama de informações

geradas pelos indivíduos envolvidos. Em outras palavras, a ACE não acredita que as ações sociais possam ser tomadas como fatos pré-concebidos exteriores à situação interacional, pelo contrário, elas só podem ser explicadas pela observância rigorosa da interação entre os participantes e como estes significam, através da linguagem, o que está acontecendo naquele exato momento.

Sabemos, então, que a preocupação da ACE é com o estudo da ação humana mediante a linguagem, e que a fala-em-interação não acontece de forma arbitrária, mas organizada de modo a garantir um entendimento comum entre os sujeitos envolvidos na conversa. Passaremos então a descrever o funcionamento do processo conversacional, priorizando os aspectos que julgamos mais relevantes para o nosso trabalho.

## **1.2. A Organização da Fala-em-Interação**

Os primeiros estudos em ACE se concentraram em desvendar a chamada *maquinaria da conversa* (Sacks, 1992), ou seja, preocupava-se em descrever como a conversa se estrutura e se organiza. Com isso, importantes considerações foram feitas, dando origem à descrição de um aparato teórico-metodológico muito abrangente, aqui abordaremos apenas os conceitos mais importantes para esta pesquisa.

### **1.2.1 – Sequencialidade, Organização e Troca de Turnos**

A noção de *sequencialidade* é fundamental para compreender os estudos de fala-em-interação, pois ela sugere que, quando uma pessoa fala, ela está levando em consideração o que foi dito anteriormente por outra. Conforme Loder; Salimen; Müller (2008), outras ideias são agregadas a essa noção: (a) os participantes estão sempre evidenciando uns para os outros a inteligibilidade da interação; (b) o que se diz a cada turno tem uma configuração sequencial e não são elementos estanques que têm o mesmo valor e que realizam as mesmas ações onde quer que sejam produzidos; (c) os participantes alternam-se nos papéis de falante e ouvinte.

Essa organização sequencial é fundamental para o desenrolar das ações por meio da fala-em-interação, pois é ela que garante o caráter responsivo da interação, ou seja, é

devido a ela que um participante tem a oportunidade de demonstrar que o que ele está dizendo ou fazendo é uma resposta ao que foi dito ou feito anteriormente por outro.

No entanto, para que a sequencialidade na interação ocorra é preciso haver uma distribuição ordenada de oportunidades que permita que cada participante tenha acesso à fala. Esse gerenciamento organizacional é descrito dentro da ACE como a *organização da tomada de turno*. Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), partindo do princípio de que: (a) a troca de turnos ocorre; (b) apenas um falante tende a falar por vez e (c) os turnos são tomados com o mínimo de espaço ou sobreposição de fala possível, os autores perceberam que um turno de fala pode variar em termos de forma, conteúdo e duração. Dessa observação nasceu o que se considera a descrição sistemática de como os participantes de uma interação se organizam para se entenderem e manterem uma conversa.

De acordo com Schegloff (1992b), *apud* Freitas; Machado (2008), os turnos são sequências de fala de um participante da conversa, são segmentos construídos a partir de Unidades de Construção de Turno (UCTs), que podem corresponder, de maneira geral, a unidades como sentenças, orações, palavras isoladas, locuções frasais ou mesmo recursos prosódicos. As UCTs, enquanto unidades básicas da organização dos turnos na fala interacional, têm como uma de suas propriedades a capacidade da *projetabilidade*, que “se refere ao fato de que os participantes podem prever, no curso da UCT, que tipo de unidade está sendo produzida pelo interlocutor e, onde, provavelmente, o turno pode vir a terminar” (FREITAS; MACHADO, 2008, p. 63-64).

Tendo em vista a noção de sequencialidade, isto é, um turno deve ser seguido por outro, Sacks, Schegloff, e Jefferson (1974/2005) defendem que a *troca de turnos* não ocorre aleatoriamente, mas de forma organizada, obedecendo os momentos próprios oferecidos pelo falante corrente, como denomina a ACE, nos Locais Relevantes para Transição dos Turnos (LRT), que são os lugares em que os falantes identificam uma possível completude de uma UCT e a possibilidade de ocorrer a troca de turno, o que pode ser sinalizado pela completude de um sintagma, pela entonação, pelo prolongamento de som, por um tempo de silêncio etc.

As observações feitas pelos autores de toda essa arquitetura que envolve a organização de tomada dos turnos permitiram a elaboração de duas regras que, também, não possuem caráter prescritivo, mas descritivo:

Regra 1- Para qualquer turno, no lugar relevante para transição (LRT) de uma unidade de construção de turno (UCT): (a) Se o falante corrente identificou ou selecionou um próximo falante em particular, então o falante selecionado deve tomar o turno nesse momento. (b) Se o falante corrente não selecionou o próximo falante antes do final da UCT, então qualquer próximo falante pode (mas não necessariamente precisa) se autosselecionar nesse ponto. Se ocorrer autosseleção, então o primeiro falante a se autosselecionar tem direito ao turno. (c) Se nenhum próximo falante se autosselecionou, então o falante corrente pode (mas não necessariamente precisa) continuar a falar com uma nova UCT. [...]

Regra 2: Se o falante corrente não identificou ou selecionou um próximo falante em particular (1(a) acima) ou se, ao final da UCT, um próximo falante não tiver se autosselecionado (1(b) acima), então as regras 1(a)-(c) passam a valer novamente para o próximo LRT e assim recursivamente até que a transição de turnos se realize (FREITAS; MACHADO, 2008, p. 66-69).

O sistema de tomada de turnos foi, originalmente, pensado para descrever a conversa cotidiana, de acordo com Sacks; Schegloff; Jefferson (1974) e, somente depois adaptado para compreender a organização da fala-em-interação em contexto institucional.

É importante notar que toda essa organização conversacional de que se valem os participantes no momento da interação tem como objetivo central a manutenção do entendimento mútuo. De acordo com Schegloff (1991), os procedimentos utilizados ao longo da conversa não ocorrem de forma acidental e automática. Pelo contrário, eles existem como métodos que estão à disposição dos participantes para a produção e manutenção de um entendimento comum, que a ACE vai chamar de *intersubjetividade*.

Para que esse entendimento seja compartilhado pelos participantes é preciso que suas ações aconteçam de forma conjunta, que haja uma sincronia entre o turno anterior e os seguintes. Observando o caráter sequencial e a ocorrência da intersubjetividade na fala-em-interação, os pesquisadores da ACE perceberam a existência de elocuições que se organizam sempre aos pares, os denominados pares adjacentes, elementos importantes para o nosso trabalho e sobre os quais discutiremos a seguir.

### **1.2.2- Os Pares Adjacentes**

Os pares adjacentes, outro conceito importante para o entendimento da estrutura conversacional, consiste em intervenções pareadas, tais quais perguntas e respostas, saudações ou despedidas; convite e aceite ou recusa, etc., atos que formam uma sequência ordenada. Conforme Schegloff e Sacks *apud* Levinson (2007), os pares de

adjacência são sequências de duas enunciações que são: adjacentes, produzidas por falantes diferentes; ordenadas, como primeira e segunda parte; e tipificadas, de modo que uma primeira parte do par (PPP) específica exige uma segunda parte do par (SPP) também específica, pois a pronúncia de uma PPP por um dos interagentes provoca o seu interlocutor a oferecer um tipo de resposta de formato mais ou menos previsível, ou seja, uma vez que o primeiro elemento de um par adjacente foi manifesto, o segundo é esperado.

Desse modo, os pares adjacentes funcionam como mecanismo a partir do qual a compreensão intersubjetiva é construída e mantida durante a interação. Como sugere Heritage (1999), a SPP adjacente

manifesta uma compreensão pública da declaração anterior à qual se dirige, e essa compreensão é disponível para a confirmação, o comentário, a correção, etc. da primeira vez pelo produtor da primeira parte do par. Desse modo o posicionamento adjacente proporciona um recurso para a contínua atualização das compreensões intersubjetivas (HERITAGE, 1999, p. 373).

A produção da SPP adjacente indica como foi o processamento de interpretação realizada pelo agente respondente. A sequência dos posicionamentos adjacentes permite aos participantes reconhecer fracassos interacionais, bem como reorientar, quando necessário, o curso da conversa, de modo a garantir o estabelecimento de uma reciprocidade de compreensão necessária.

Para Levinson (1983) a questão fundamental dos pares adjacentes é a noção de *relevância condicional* e não a imediata sequencialidade do par. Apoiado nas ideias apresentadas por Schegloff (1972), de que a adjacência rigorosamente imediata é um requisito muito forte, sugerindo então que possam existir sequências inseridas entre os pares adjacentes. Levinson (1983) acredita que o que garante a adjacência de um par elocucional não é uma regra de formação do tipo que especifica que uma pergunta precisa de uma resposta para que conte como um discurso bem formado, mas sim a existência de expectativas específicas que devem ser atendidas pela SPP a partir do que foi dito pela PPP.

Loder, Salminen e Müller (2008) também apontam a relevância condicional como uma das importantes características dos pares adjacentes. Para as autoras, além do ordenamento entre as elocuições do par, há ainda uma relação necessária entre as duas elocuições, visto que, dada a PPP, não se segue uma SPP qualquer, mas apenas algumas são aceitáveis. Assim, a ocorrência de uma determinada PPP cria a expectativa da

ocorrência, em seguida, de uma determinada SPP ou de um leque de possibilidades de SPP.

Relacionada com as possíveis alternativas para a SPP está a noção de *preferência e despreferência*, outra característica importante dos pares adjacentes, que merece atenção. Levinson (1983) ressalta que há segundas partes que são preferidas e outras que são despreferidas. Destaca, ainda, que as elocuições preferidas são normalmente mais breves e produzidas tão logo quanto possível; enquanto as elocuições despreferidas são normalmente produzidas com atrasos, prefácios, hesitações, justificativas etc., exigindo um trabalho interacional maior por parte do falante.

Outros estudos da Análise da Conversa, entre eles, o trabalho de Brown & Levinson (1987) também tratam do conceito de preferência associando marcas linguísticas como pausas e mitigadores a formas não-preferidas e o texto não-marcado a forma preferida, ou seja, um texto direto com menos material linguístico. A essa noção, Taylor e Cameron (1987), a partir da observação de algumas pesquisas como Owen (1983) e Heritage (1984), acrescentam que a diferença entre sequências preferidas e despreferidas não pode ser reduzida, simplesmente, à suas formas estruturais, mas deve levar em conta, também, os aspectos funcionais.

Diante disso, acreditamos que o que difere um ato preferido de um despreferido não é algo tão simplista, pois é necessário que se leve em consideração o caráter situacional da interação. Tendo em vista que a organização conversacional envolve duas partes, aquele que profere a PPP e o outro que é responsável pela SPP, cabendo a este último uma análise cuidadosa daquilo que seria a expectativa de seu ouvinte. E seu enunciado só poderá ser dado como preferido ou despreferido após a reação do ouvinte, o que nos permite dizer que a ação preferida só poderá ser conhecida na observação da fala-em-interação.

A seguir abordamos questões referentes ao par pergunta e resposta, principais elementos interacionais analisados em nossa pesquisa.

### **1.2.2.1- O Par Adjacente: Pergunta (P) – Resposta (R)**

A prática de perguntar é uma das ações mais comuns em interações institucionais. De acordo com Tracy e Robles (2009), as perguntas são um modo fundamental através do qual é possível acessar informações, verificar e negociar

entendimentos, confirmar dados etc. Perguntar é “um mecanismo central para a construção e a reflexão de mundos sociais comuns.”<sup>4</sup> (TRACY e ROBLES, 2009, p. 131). Ou seja, por meio de perguntas (Ps) e respostas (Rs) os interagentes constroem e mantêm um entendimento comum no percurso interacional.

Para a ACE, as Ps e Rs são classificadas como pares adjacentes, já que ao se proferir uma P, a PPP, uma R, a SPP, é esperada. Há, portanto, uma relação de dependência da PPP com a SPP, não podendo tomar uma parte isoladamente, pois seu significado só poderá ser conhecido dentro da sequência conversacional. Qualquer elocução produzida na fala-em-interação deverá ser tomada pelos participantes em seu ambiente sequencial, pois nenhuma elocução ocorre de forma isolada, no vácuo, mas dentro de um lugar socialmente marcado e, portanto, carregada de pressupostos e expectativas do enunciador o que torna relevante uma ação já esperada.

Fávero, Andrade e Aquino (2006) também discutem a relação entre P e R sobre esse mesmo prisma, porém usam a terminologia de pares dialógicos. Para essas autoras um par dialógico necessariamente deve ser

Adjacente; produzido por falantes diferentes; ordenado, isto é, uma primeira parte é seguida de uma segunda parte; formado de duas partes: cada primeira parte tem uma segunda específica; e, por fim, deve ser governado por uma regra conversacional, ou seja, produzindo a primeira parte do par, o falante corrente para de falar e o próximo falante deve produzir, naquele instante, a segunda parte do mesmo par (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2006, p.468).

Outro fator que determina dependência da P à sequência conversacional é quanto à definição se a elocução proferida configura-se como uma P ou não. De acordo com Gago e Silveira (2006), tradicionalmente, o ato de perguntar é tratado como uma forma de ação social destinada a buscar informações, realizado por meio de uma sintaxe interrogativa. No entanto, esta tentativa de relacionar forma e função tem sido contestada. Schegloff (1984), por exemplo, argumenta que devemos olhar para a posição ocupada pelos interagentes nas sequências de conversa, pois pode ocorrer de uma elocução com forma linguística de interrogação assumir outra função, como é o caso de interrogativas que são concebidas para realizar atos de fala indiretos, ou para expressar indignação. Portanto, é por meio do que é dito antes e depois que se pode considerar determinada elocução com função própria de uma P ou não.

---

<sup>4</sup> Tradução de: A central vehicle for constructing social worlds and reflecting existing ones.

Para Levinson (1983), é possível que uma elocução não possuidora de forma linguística interrogativa funcione como tal. Esse é o caso das perguntas declarativas, cujo questionamento é marcado por meio de um aumento da entonação. Outro tipo de interrogativa, que nem sempre é entendida como questionamento, é a forma interrogativa negativa (por exemplo, a expressão - não é? – comumente usada para expressar um ponto de vista ou uma posição sobre determinado assunto). Há situações em que a elocução, apesar da estrutura de P, funcionalmente, pode ser um R. Desta forma as Ps devem ser tomadas como um elemento interacional, sendo que traços linguísticos não são suficientes para configurá-las como tal.

O par P-R serve como um indício de que existe compreensão no diálogo, isto é, após uma P tem-se uma R que é coerente à P elaborada e se encaixa dentro do padrão esperado de uma R. O que os participantes dizem ou fazem no turno seguinte evidencia o seu entendimento sobre a elocução produzida anteriormente. Há, portanto, uma relação de dependência entre as duas partes do par, pois “as Ps antecipam e restringem semanticamente as Rs e parecem depender destas, que, por sua vez, são ainda mais dependentes das primeiras” (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2006, p. 136).

Schegloff e Sacks (1973) também comungam com essa ideia de dependência entre as partes do par. Segundo eles, há duas atividades separadas – de quem pergunta e de quem responde. No entanto, quem pergunta deixa marcada a R preferida e, quem responde deveria atender a essa expectativa. Consideram-se Rs preferidas aquelas que levam à satisfação de ambos os interagentes. Caso a R seja a despreferida, deverá haver uma reformulação da P para que haja uma R adequada.

A respeito da adequação da R à P, Fávero, Andrade e Aquino (2006), através da ampliação das *Condições de Satisfação* elaboradas por Moeschler (1986), uma vez que essas atendiam apenas a perspectiva de um dos interlocutores, propõem a ideia do que seria uma resposta adequada<sup>5</sup>:

- 1) de manutenção do tópico – as Rs precisam estar relacionadas, implícitas ou explicitamente, com as Ps no que se refere ao tema;
- 2) de conteúdo proposicional – as Rs devem referir-se semanticamente às Ps, por meio de relações como paráfrase, implicação, oposição ou questionamento do conteúdo proposicional apresentado nas Ps;

---

<sup>5</sup> Não entendemos essa adequação do ponto de vista prescritivo e sim descritivo, em termos do que é mais frequente ocorrer, de modo que a não ocorrência é observada e gera inferências de significados diversos.

- 3) de função ilocucionária – as Rs precisam ser de um tipo ilocucionário compatível com as Ps, sem que haja questionamento de seu conteúdo proposicional;
- 4) de orientação argumentativa – as Rs precisam apresentar a mesma orientação argumentativa das Ps, desde que o seu conteúdo proposicional não seja questionado (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2006, p. 165).

Há que se pensar também, que vários fatores influenciam o falante a uma determinada R. Sua escolha vai depender, como colocam Fávero, Andrade e Aquino (2006), do sistema de negociação entre os participantes, tendo em vista as possibilidades de continuidade tópica, conhecimento partilhados, fatores de contextualização dentre outros. Em nossa pesquisa consideramos a seguinte definição de resposta

“R é qualquer enunciado que esteja relacionado coerentemente com a P formulada previamente. R pode constituir-se, dessa maneira, de outra P, de Rs parciais, de declarações de ignorância do assunto, de negação da relevância de P, de detalhamento da pressuposição de R etc.” (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2006, p. 138).

As Perguntas e Respostas podem ser estudadas quanto a seus aspectos formais, semânticos e pragmáticos. A ACE está interessada em perguntas e respostas, enquanto sequências interacionais e pela forma como organizam a conversa. Alguns estudiosos já se dedicaram a analisar as Ps e Rs sobre esse prisma, dentre os mais citados podemos destacar Harris (1984) que examinou a recorrência de Ps na fala-em-interação em ambiente judicial. A autora buscou perceber o significado social das Ps naquele contexto interacional investigando a relação entre forma e função.

Harris, pautando-se primeiramente na forma para classificar as Ps, não desprezou a natureza interacional das P no contexto em que são produzidas. E, valendo-se de métodos quantitativos e qualitativos analisou 188 perguntas. Algumas das questões destacadas através de seu estudo foram o modo como determinadas Ps podem ser altamente condutivas; o grande número de Ps que mesmo não sendo necessariamente condutivas exigem apenas uma R mínima sim/não; ressalta também como aquele que tem o direito de fazer Ps pode exercer poder e controlar o discurso a seu favor.

Outro estudo relevante sobre a mesma temática é o de Drew (1992) que pesquisou as Ps realizadas em interrogatórios judiciais. Uma das observações do autor é que o advogado usa de Ps para manipular o depoimento dos interrogados, causando inconsistência em suas colocações, interferindo na opinião do júri. No entanto, quando

aquele que responde toma consciência da intenção do advogado, as Rs passam a ser dadas de forma defensiva, buscando esquivar-se sem deixar-se conduzir por um discurso manipulado.

Luchjenbroers (1997) analisou sequências de Ps e Rs de advogados e testemunhas em um julgamento. De acordo com o autor a história é construída na interação, a partir de Ps e Rs, entre esses dois atores institucionais. Ele coloca que as Ps podem funcionar como ferramentas para testar ou comprovar afirmações das testemunhas.

Luchjenbroers codificou as Ps levantadas em sua pesquisa para discutir cada uma das três maiores classes de Ps de acordo com Quirk e Greenbaum (1972): sim/não; qu-; declarativas. E subtipos de Ps (*tag question*) e Ps polares. As interrogativas caem em duas categorias gerais: Ps restritivas e Ps abertas.

Em relação às Rs, o autor classificou-as em cinco tipos: Rs mínimas; Rs elaboradas; situações em que não se responde tudo; não Rs; Rs evasiva. Luchjenbroers destaca também o poder que os advogados têm de manipular, através de Ps, a narrativa das testemunhas.

Já Gruber (2001) trabalhou com Ps a partir de um talk-show. O autor analisou formas distintas de Ps e suas consequências interacionais para os endereçados. Um dos objetivos de seu estudo foi o de descrever os diferentes tipos de Ps que podem ser usadas estrategicamente. A partir de suas observações Gruber vai dizer que o lugar sequencial de uma elocução pode influenciar o seu significado dentro da interação. Assim como os autores acima também acredita que as Ps são um indicativo de poder. Para ele todos os formatos de Ps indicam que o participante tenta exercer poder sobre o outro.

Os estudos de Heritage (2002) tratam das Ps negativas em entrevistas. Para o autor esse tipo de P funciona como condutores de asserções, e frequentemente, tem a função de mostrar ponto de vista. Quanto ao formato as Ps negativas se passam por Ps neutras com o objetivo de buscar informações, no entanto, tratam-se de questões altamente condutivas, servindo para projetar uma R esperada ou preferida.

Gago e Silveira (2006) analisam Ps em entrevistas com candidatos políticos à presidência e em audiência de conciliação do PROCON. Os autores comparam o ato de fazer Ps nesses espaços interacionais, pois acreditam que o estudo de Ps e Rs pode revelar ações relacionadas com tais práticas em diferentes cenários e podem também revelar algo sobre o mandato institucional dos participantes. Os autores recuperam

importantes questões sobre os estudos das Ps e Rs, dentre elas os estudos de Heritage e Roth (1995), que revisaram uma das maiores classes de Ps identificadas por Quirk et al. (1985), que podem ser encontradas em entrevistas. Eles identificaram cinco tipos de Ps: sim/não; *tag question*; declarativas; qu-; alternativas. E observando os dados analisados apontaram como ponto de encontro a condutividade encontradas tanto nas Ps do entrevistador como na do mediador. Em relação ao mandato institucional e os objetivos de cada situação interacional há diferenças. O mandato institucional dos entrevistadores era esclarecer a opinião pública, já os mediadores na conciliação pretendiam solucionar de forma legal o caso em questão.

Apesar dos estudos apresentados aqui partirem de contextos analíticos diferentes do nosso, as tipologias propostas foram utilizadas em nossas análises, de forma específica trabalhamos com Gago e Silveira (2006) e Heritage (2002), pois as classes de Ps e Rs encontradas nesses autores atendem nosso objetivo que é verificar as formas e funções das Ps e Rs ocorridas na interação entre professor e alunos no espaço institucional sala de aula. Na sequência abordamos as perguntas e respostas nesse espaço interacional.

### **1.2.3 As Ps e Rs na Fala-em-Interação da Sala de Aula**

A conversa cotidiana é considerada por muitos a “pedra sociológica fundamental” (SACKS, SCHEGLOFF & JEFFERSON, 1974), sendo a conversa institucional um desdobramento convencionalizado dela. Schegloff (1987) afirma que, “em geral, parece que os outros sistemas de troca de falas, e suas organizações da tomada de turnos, são produtos de transformações ou modificações do sistema da conversa comum, que é a organização primordial da Fala-em-Interação” (SCHEGLOFF (1987) *apud* GARCEZ, 2002, p. 56). E para podermos transitar por distintos espaços sociais devemos conhecer essas diferenças conversacionais e também comportamentais que definem o que poderíamos chamar de competência interacional.

Drew & Heritage (1992) chamam a atenção para a questão de que a fala-em-interação institucional acontece, principalmente, pelo fato de que a identidade institucional ou profissional dos participantes de alguma forma se faz relevante para as atividades de trabalho nas quais eles estão engajados, ou seja, o ambiente e a identidade profissional determinam e restringem o tipo de interação aceitável para aquele

momento. Ainda segundo os autores, a conversa institucional define-se nos seguintes termos:

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 ser associada a arcabouços inferenciais e procedimentos que são peculiares a contextos institucionais específicos (Drew & Heritage (1992), *apud* GARCEZ, 2002, p. 57).

Dessa forma, a fala-em-interação institucional não é definida pelo local em que ocorre, sala de aula, escritório, delegacia, mas pelas identidades dos participantes que são negociadas na interação. Por exemplo, um professor e um aluno podem conversar na sala de aula sobre qualquer fato que fuja ao processo ensino-aprendizagem, como conversar sobre um jogo de futebol. Mas, podem também, professor e aluno conversando, em um bar, produzir ações e assumir identidades institucionais, pois conforme coloca Corona (2009) o que caracteriza uma interação como institucional não é o ambiente físico em que essa se realiza, mas os objetivos a cumprir. Sendo assim, as interações institucionais são pautadas pela necessidade de realização de uma tarefa institucional, por isso tendem a desenvolver formatos organizacionais para o cumprimento dessa tarefa.

Diante disso é válido afirmar que a fala-em-interação institucional e a conversa cotidiana envolvem questões identitárias. No entanto, a fala-em-interação institucional, de forma especial, abrange propósitos específicos. Por exemplo, atendimento médico, quando existe um objetivo que visa fazer exame em um paciente, então, a identidade de médico e a identidade de paciente vão sendo demonstradas, bem como a conversa se voltará para esta tarefa, independentemente do local onde ocorre essa interação. O lugar não determina, necessariamente, o tipo de situação social. Ela é definida quando dois indivíduos se encontram e agem de modo específico direcionado a determinado fim comum.

No local, sala de aula, quando estão presentes professor e alunos, interagindo face a face, tem-se uma situação social, que pode ou não ser fala-em-interação institucional. Uma interação institucional e, mais especificamente, interação de sala de aula, envolve de acordo com Drew & Heritage (1992) *apud* Corona (2009):

1. 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;

2. Limites particulares específicos ao tipo de evento, no caso os limites particulares da escola e da sala de aula;

3. Procedimentos peculiares, também convencionalmente associados à instituição em questão, sala de aula.

Aqui outra diferença entre conversa cotidiana e fala-em-interação institucional pode ser inferida, para a primeira, seus participantes podem ter objetivos a cumprir, mas estes não são pré-estabelecidos, enquanto que para a segunda, as ações são produzidas com fins característicos.

Pensando em nosso contexto de pesquisa, a sala de aula, cabe ressaltar que a fala-em-interação não é algo previamente determinado por alguém. Em outras palavras, não é somente o professor ou os alunos que devem ditar as condições de interação, mas ambos, professor e alunos co-construïrem a interação por meio de ações que são direcionadas por finalidades específicas, neste caso o ensino e a aprendizagem.

Neste sentido, a forma da relação estabelecida entre o professor e os alunos, ou melhor, a qualidade da interação presente no processo ensino-aprendizagem, será determinante no tipo de sujeito que será formado. A esse respeito Garcez (2006) vai dizer que, a interação em sala de aula pode ser instrumento de *controle social*, quando as ações realizadas em sala, estariam basicamente a serviço da manutenção da disciplina; pode ser também para a *reprodução do conhecimento*, a partir do momento que o professor se coloca como único detentor do saber e percebe o aluno como desprovido de conhecimento e, portanto, deve receber passivamente o que lhe é transmitido; por fim, a interação em sala pode promover a *construção conjunta do conhecimento*, quando a interação se volta para a formação de cidadãos participantes e críticos. Essa última vai ao encontro de nossa pesquisa, que tem o objetivo de investigar como a co-construção do conhecimento acontece a partir da interação entre professor e aluno, na sala de aula, através do par dialógico P e R.

Segundo Garcez (2006), a sala de aula pode ser vista como uma “arena micropolítica” onde a relação entre professor e aluno é estabelecida pela diferença de funções, que é percebida pelos participantes como diferença de poder. Sob esse ponto de vista, o professor é quem detém o poder, enquanto cabe ao aluno uma das duas alternativas: submeter-se a esse poder ou resistir a ele. É nesse quadro que se insere a

forma mais comum de organização da fala-em-interação na sala: a sequência *Iniciação – Resposta – Avaliação* (IRA). Essa sequência, descrita inicialmente por Sinclair e Coulthard (1975), destaca-se da conversa espontânea por apresentar características peculiares, como, por exemplo, o fato de o iniciador saber de antemão a resposta daquilo que é perguntado.

Outros estudiosos do assunto como Candela (1999), Cazden (2001), Hall e Walsh (2002) e Garcez (2006) concordam que a estrutura sequencial IRA, caracteriza-se como uma sequência tradicional do discurso de sala de aula convencional, na qual a Iniciação é sempre feita pelo professor, que aloca o próximo turno; a Resposta é dada por um aluno ou mais, de acordo com a determinação do professor; e a Avaliação, que sempre é feita pelo professor. Podemos observar o papel centralizador que o professor tem na interação dentro deste modelo de organização da fala-em-interação de sala de aula, uma vez que ele define a pergunta de *iniciação*, seleciona o próximo falante na sequência interacional e, principalmente, *avalia a resposta*.

Em relação às funções da estrutura sequencial IRA, o autor complementa, afirmando que “a sequência de ações definidora do fazer da sala de aula convencional é uma sequência de avaliação” (GARCEZ, 2006, p. 69). Cabe ao professor, nesse tipo convencional de aula, a prerrogativa de avaliar a resposta do aluno, pois a ele é dado o poder de decisão entre o que pode ser considerado como certo ou errado. No entanto, é importante que o professor utilize a sequência IRA como instrumento de avaliação da aprendizagem e não apenas como elemento para se impor perante à turma.

Esse modelo de interação em sala de aula explica o comportamento de muitos alunos, que veem esse espaço como um local em que o professor detém o comando. Por isso tendem a não julgar necessária qualquer participação, na verdade, ele é amplamente estimulado a assumir esse papel. Nessa arena, seu modo de agir pode variar da atitude passiva, em que ele espera que tudo venha do professor – comandos, ações, cabendo a ele apenas reagir, ou nem isso, ou ainda assumir uma atitude de revolta contra o poder do outro.

(...) se é verdade que a sequência IRA é um método altamente eficaz e econômico de apresentar informação nova aos alunos e/ou de verificar em que medida eles dispõem de certas informações e assim por diante, também é verdade que se trata de um modo eficaz e econômico de reproduzir conhecimento, não exigindo necessariamente um engajamento dos participantes que produzem os turnos em segunda posição na efetiva construção do conhecimento em pauta, ao menos não no sentido de torná-lo seu (GARCEZ, 2006, p. 69).

Ao priorizar a sequência conversacional IRA na sala de aula, como método de ensino, o professor compromete a formação de seus alunos que tenderão a se tornar sujeitos acríticos, que apenas reproduzirão os conhecimentos que foram transmitidos. Essa é a crítica mais recorrente a este tipo de interação, pois faz da sala de aula um lugar, no qual somente o professor que determina o que deve conhecer o aluno, que é testado através de Ps e Rs direcionadas, expondo o seu conhecimento ou a sua ignorância a respeito das informações selecionadas previamente pelo docente como sendo as relevantes no aprendizado.

Nesse tipo de interação fica evidente a sala de aula como sendo um espaço autoritário e assimétrico<sup>6</sup>, tendo o professor como o único com direito de julgar quem sabe e quem não sabe. Porém, esse não é o único sistema de fala-em-interação em sala de aula. Existem outras possibilidades que ocorrem nesse ambiente fazendo dele um emaranhado de sistemas de troca de fala. Isso implica que mesmo que a sequência IRA seja a forma mais tradicional nesse cenário interacional, outras alternativas de organização de fala-em-interação podem ser encontradas devido às diferentes atividades realizadas nesse espaço.

A interação na sala de aula também pode acontecer fora do padrão IRA. O'Connor e Michaels (1996) *apud* Garcez, (2006) descrevem uma prática alternativa e apresentam o *Revozeamento*, que consiste em “um redizer do turno anterior para reexame pelo seu produtor, que recebe crédito pela autoria da articulação que produziu da questão cognitiva sob exame do grupo” (GARCEZ 2006, p. 72). Neste modelo, o professor incita todos os alunos a falarem, quando rediz o turno de um aluno para exame do próprio aluno que disse e para exame dos outros alunos ouvintes-participantes da interação.

A organização sequencial de Revozeamento apresenta características e funções que podem ser definidas, no que concerne às características, como perguntas abertas, proporcionando a reflexão sobre a informação dada, diferentemente da sequência IRA, com a utilização de perguntas de informação conhecida. Outra característica importante é a possibilidade de múltiplas vozes na fala-em-interação de sala de aula, o que não se

---

<sup>6</sup> Atualmente, alguns estudos (Conceição, 2008 e Stein, 2009) têm demonstrado que a sequência IRA também pode ser utilizada para promover a inclusão dos participantes na fala-em-interação de sala de aula. Nós, porém, acreditamos que a avaliação feita nesse tipo de interação, quando for negativa poderá prejudicar ainda mais a inclusão dos alunos pouco participativos, pois terão suas faces expostas.

verifica, em geral, na sequência IRA. A função principal, por sua vez, pode ser caracterizada como a produção conjunta de conhecimento, o que, em geral, não se observa na outra sequência, onde seu uso pode servir para reprodução de conhecimento e/ou para a promoção de disciplina.

Outras formas de organização interacional em sala de aula são possíveis, a partir da compreensão das diferentes possibilidades de participação no processo de ensino-aprendizagem. Alguns pesquisadores vêm se dedicando ao estudo de atividades dentro do cenário educacional com a intenção de perceber como a fala-em-interação está organizada de forma a promover a construção do conhecimento.

Cazden (2001), por exemplo, afirma que a organização da fala-em-interação na sala de aula, tem passado por transformações socioculturais e pedagógicas devido às novas exigências do mercado de trabalho, assim como novos currículos e métodos de ensino e aprendizagem buscando o desenvolvimento de sujeitos mais críticos e participativos. Por isso, aponta a autora, a importância das perguntas feitas pelo professor na sala de aula como estratégia para incentivar a participação de todos na construção de conceitos, na circulação de ideias e, conseqüentemente, no posicionamento crítico dos alunos, levando-os a pensar e a refletir, tornando-se assim sujeitos participantes da construção de conhecimento.

As pesquisas de Rampton (2006) procuram mostrar a situação da interação na sala de aula atual, para o autor há uma nova ordem comunicativa que conjuga a falta de compromisso de aprendizagem e a falta de ordem tradicional aliados a um currículo que está em crise. A sala de aula contemporânea possui conversas paralelas e alunos que falam de músicas, televisão, internet, dentre outros. Segundo Amaral e Frank (2009):

Esta nova organização estaria substituindo a ordem tradicional na qual o professor dispunha de poder para determinar quando, onde e sobre o que os alunos teriam o direito de falar – isso quando a eles era franqueado esse direito – por uma organização em que os alunos também tomam a iniciativa e estabelecem suas preferências em relação ao que acontece na sala de aula. (AMARAL; FRANK, 2009, p. 56)

Os alunos, no cenário educacional atual, não se rendem ao silêncio repressor tradicional, mas se posicionam em relação aos temas tratados, fazendo relação com o que vivem ou conhecem sobre o assunto, também não se limitam a responder as perguntas feitas a eles e tomam o turno da conversa mesmo quando não são selecionados, sobrepõe suas falas à voz do professor e, em alguns casos, até o corrige.

De acordo com Rampton (2006) para que a interação em sala de aula aconteça de forma eficaz dentro deste novo cenário, é preciso que haja uma negociação entre professores e alunos levando em conta a individualidade de cada um e a influência tecnológica pela qual passamos. O professor deve estar atento a este contexto interacional fazendo deste tipo de participação uma oportunidade para que o conhecimento seja construído.

Outro estudo relevante sobre a organização da fala-em-interação em sala de aula é de Schulz (2007). A autora procurou perceber, dentre outras coisas, o papel das Ps feitas pelos professores nesse processo interacional. A pesquisa de Schulz verificou que as perguntas não funcionavam apenas para controlar e avaliar os alunos, mas como pistas para que os alunos pudessem relacionar informações e elaborar respostas satisfatórias às perguntas feitas pelo professor, fazendo do aluno um participante ativo no processo ensino-aprendizagem. A autora concluiu com seu trabalho que a aprendizagem e a participação são processos inseparáveis, uma vez que “só se aprende quando se faz parte de algo, em um envolvimento ativo com o processo de construção de conhecimento.” (SCHULZ, 2007, p. 117).

Tomando por base tudo que foi exposto até aqui estamos certos da importância e da complexidade da interação sequencial através de P e R entre professor e alunos na sala de aula, queremos, a partir de agora, perceber como está organizado esse par dialógico no processo ensino-aprendizagem para que o conhecimento seja de fato co-construído pelos sujeitos envolvidos no contexto interacional.

### **1.3 A Co-Contrução do Conhecimento**

Nesta seção queremos esclarecer o que entendemos por co-construção do conhecimento, a partir da fala-em-interação em sala de aula entre professor e aluno. Para isso recorreremos a importantes trabalhos que tratam direta ou indiretamente sobre essa temática.

Um dos estudos mais recentes sobre esse tema e do qual retomamos algumas questões é o texto *Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula*, escrito por Garcez, Frank e Kanitz (2012). Nessa obra, os autores discutem o conceito de

construção conjunta do conhecimento a partir de trabalhos desenvolvidos entre 2006 a 2010 no âmbito do Grupo de Pesquisa ISE – Interação Social e Etnografia.

Garcez, Frank e Kanitz (2012) destacam como uma das primeiras definições para a construção conjunta do conhecimento sua diferenciação da atividade de reprodução do conhecimento. Essa definição é compreendida a partir do momento que consideramos a forma como a fala-em-interação em sala de aula é organizada e gerenciada e, ainda, o modo como os participantes dessa interação, em nosso caso o professor e os alunos, se relacionam com o conhecimento.

Como já mencionado anteriormente, uma das formas de interação mais tradicionais na sala de aula é a sequência IRA. Essa organização se caracteriza por ter na figura do professor o centralizador de toda a interação, bem como de todo o conhecimento que será transmitido, a partir da reprodução do que é sabido pelo docente.

Garcez (2006), em seu texto *A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução, construção conjunta de conhecimento*, já discutia essa relação entre a reprodução e construção conjunta de conhecimento. Para o autor, o tipo de interação da sala de aula tradicional visa, geralmente, a promoção da disciplina e a reprodução do conhecimento:

A fala-em-interação de sala de aula marcada por recorrências de sequências IRA pode muito bem estar a serviço de apresentar, testar e impor informações e padrões de comportamento, atividades orientadas para metas-fim que dificilmente parecem resultar na formação de cidadãos participativos e críticos. (GARCEZ, 2006, p. 69)

Através da afirmação acima, o autor, além de diferenciar reprodução de construção conjunta do conhecimento, destaca também como característica de um ensino pautado na co-construção do conhecimento o desenvolvimento do cidadão crítico e participativo.

Outro elemento apontado por Garcez (2006) diz respeito ao próprio conhecimento do professor, que permanece estagnado e previsível, pois nenhum elemento inovador, que agregue informações novas de forma inesperada é autorizado a acontecer. Aqui encontramos outra diferença entre reprodução e construção conjunta do conhecimento, pois enquanto nesta situação ações inesperadas e inovadoras são legítimas, naquela espera-se que ocorra somente o que é programado e esperado.

Um dos trabalhos usados por Garcez, Frank e Kanitz (2012) e que retomamos aqui é a pesquisa de Schulz (2007), para quem a construção conjunta do conhecimento

se dá na participação, no envolvimento na situação interacional. A autora, que analisa estruturas de participação encontradas na fala-em-interação em sala de aula, observou que a relação entre participação e aprendizagem construída por meio das ações dos educadores mostra que, para que a sala de aula seja um espaço de aprendizagem para todos, é fundamental ter a participação de cada um, fazendo com que o aprendizado seja resultado de um envolvimento permanente de todos no processo. Nas palavras da própria autora “Os sujeitos aqui envolvidos aprendem participando, e participam aprendendo” (SCHULZ, 2007, p. 135).

Ingrid Frank (2010) também trata da construção do conhecimento em seu trabalho no qual estudou a construção e a trajetória sequencial de momentos desconfortáveis na fala-em-interação em sala de aula. A autora usa o termo convites à participação, para se referir às práticas pedagógicas em que há abertura do espaço da sala de aula para a participação e a construção de conhecimento pelos alunos. Frank percebeu que, quando os participantes conseguem corresponder aos convites à participação propostos, o momento desconfortável se transforma e dá lugar a um maior alinhamento entre as ações dos participantes, bem como uma maior autonomia de todos no que diz respeito à produção conjunta do conhecimento. A autora diz ainda que mesmo que um dos participantes conheça a resposta das perguntas isso não impede que aconteça a construção conjunta do conhecimento, pois o que determina a ocorrência desse fenômeno é o engajamento dos participantes no processo de aprendizagem.

Outro trabalho relevante dentro desse assunto é a pesquisa de Conceição (2008), que analisa, de forma específica, a organização de duas estruturas de participação observadas na fala-em-interação de sala de aula. O objetivo da autora é discutir a natureza da construção conjunta de conhecimento que os participantes estão fazendo em cada momento. Conceição, sem fazer nenhuma oposição direta entre reprodução e construção de conhecimento, vai dizer que, de acordo com as observações de seus dados, a construção conjunta do conhecimento pode ser de natureza reprodutiva, quando a organização da fala interacional da sala de aula se refere à sequência de perguntas de informações já conhecidas, como o que ocorre em uma aula de revisão, em que o conhecimento foi construído anteriormente. A outra forma de acontecer a co-construção do conhecimento é de natureza emergente, e se dá quando a organização da fala-em-interação permite que os participantes se apresentem como potenciais aprendizes de um novo conhecimento.

Considerando a relação entre a estrutura de participação e a natureza da construção do conhecimento, Conceição (2008) afirma que na construção de conhecimento de natureza reprodutiva, a estrutura de participação foi mais restrita, com recorrência da sequência interacional IRA, enquanto que na construção de conhecimento de natureza emergente, a estrutura de participação foi mais aberta, semelhante ao revozeamento.

Freitas (2006), em seu trabalho sobre o reparo levado a cabo por um terceiro participante na sala de aula, mostra que a participação de um outro para auxiliar em possíveis dificuldades ligadas seja com a produção ou com o entendimento relacionados ao tópico conversacional, se configura como construção conjunta do conhecimento. A autora chega à conclusão de que o reparo levado a cabo por um terceiro, que auxilia na solução de problemas interacionais, pode resultar em aprendizagem configurando, assim, uma forma de construção conjunta de conhecimento.

Outro trabalho que merece destaque é o de Abeledo (2008) para quem a construção conjunta do conhecimento é assumida como sinônimo de produção de conhecimento compartilhado. Sua pesquisa buscou apontar para uma compreensão Etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação em sala de aula. A autora, a partir da descrição dos métodos utilizados pelos alunos para buscarem um saber comum, chega à conclusão de que construir conhecimento conjuntamente significa alcançar entendimentos compartilhados através da interação.

Os trabalhos apresentados aqui revelam elementos importantes relacionados à noção de co-construção do conhecimento, como, por exemplo, sua oposição à reprodução de conhecimento, sua relação com a noção de participação na aprendizagem em atividades conjuntas, assim como, sua associação à produção de conhecimento compartilhado. Neste trabalho partimos da perspectiva que, para que ocorra a co-construção do conhecimento de forma efetiva, é preciso que os participantes estejam envolvidos ativamente no processo de aprendizagem e que esse envolvimento provoque um movimento em direção a um entendimento comum ou a múltiplos entendimentos.

#### **1.4 A Sociolinguística Interacional**

De acordo com Garcez (2002) a Sociolinguística Interacional (SI) tem sua origem na Antropologia, na Sociologia e na Linguística, sendo John Gumperz e Erving

Goffman os principais nomes dessa área de estudos que está preocupada, assim como a ACE, em estudar o uso da linguagem na interação social. Como coloca Ribeiro e Garcez (1998), a SI “propõe o estudo da organização social do discurso em interação, ressaltando a natureza dialógica da comunicação humana e o intenso trabalho social e linguístico implícito na construção do significado.” Buscando responder questões como “o que está acontecendo aqui nessa interação?” e “como os participantes dessa interação a desenvolvem?” (RIBEIRO E GARCEZ, 1998, p. 08).

Ao dedicarem-se a essa área de investigação, Goffman e Gumperz desenvolveram importantes conceitos, alguns deles utilizamos em nosso trabalho, como pistas de contextualização (Gumperz) já abordado anteriormente, e o conceito de face, enquadre e *footing* (Goffman) que estão descritos na continuidade.

Vale ressaltar que nossa pesquisa não se configura como um estudo sociointeracionista, no entanto, optamos por manter a mesmas terminologias das pesquisas em SI, pois elas permitem configurar aspectos relevantes da interação entre o professor e o aluno através da linguagem, sendo possível, desse modo, descrever de que forma esses agentes sociais afirmam seus papéis dentro do ensino, informação importante para as nossas análises. A seguir fazemos uma breve retomada desses termos.

#### **1.4.1 O Conceito de Face**

Nossos encontros sociais são orientados por uma linha, definida por Goffman (1980), como padrão de atos verbais e não-verbais através dos quais expressamos nossa visão da situação e, através disso, nossa avaliação dos participantes e de nós mesmos. Essa linha guiará todo o processo interativo entre os participantes. A partir dessa perspectiva surge a noção do termo *face*:

Valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico. Face é uma imagem do *self* delineada em termos de atributos sociais aprovados (GOFFMAN, 1980, p. 77).

Seguindo esse mesmo raciocínio Silveira (1998, p. 44) vai dizer que, face é “um construto social” e enquanto tal é pública; portanto, ela diz respeito não ao que um ser

pensa de si, mas à maneira como os outros o veem. Em qualquer estratégia de construção de face, não há como ignorar o outro, o ponto de vista deste outro. Assim, sempre se ganha ou perde a face diante de uma testemunha. Por isso, se difere de construtos como a autoestima e o orgulho. É também “uma imagem projetada”, uma extensão do *self* que não necessariamente corresponderá à “avaliação que é feita do *self* real”. Logo, no ato de reivindicar a face, o que importa não é a verdadeira opinião das pessoas, mas a opinião que elas demonstram umas para as outras.

Face seria ainda algo variável socialmente, visto que cada grupo possui seu conjunto de valores socialmente aceitáveis, de modo que um atributo positivo em uma determinada comunidade pode não o ser em outra, portanto para manter a face durante uma interação é necessário levar em conta o lugar ocupado no mundo social mais amplo, do contrário a pessoa pode assumir uma face errada, a qual terá dificuldades para manter e sentir-se-á constantemente ameaçada.

Ao assumir uma face a pessoa deve satisfazer expectativas e assegurar a manutenção de uma ordem expressiva específica que garanta a sustentação da sua face, que tem caráter social e por isso pode ser-lhe retirada caso não seja digna de merecimento. Essa vulnerabilidade torna qualquer membro de um grupo responsável não só por sua face como também pela face do outro.

O efeito combinado da regra de auto-respeito e da regra de consideração é a tendência a se conduzir durante um encontro de forma a manter tanto a própria face quanto a face dos outros participantes. (...) É estabelecido um tipo de estado no qual cada um aceita temporariamente a linha do outro. Este tipo de aceitação mútua parece ser uma característica estrutural básica de interação, especialmente a interação de conversa face a face. (GOFFMAN, 1980, p. 81).

A elaboração da face para Goffman (1980) é, portanto, as ações através das quais uma pessoa é capaz de tornar qualquer coisa que esteja fazendo consistente com a face, o *aplomb*, capacidade de suprimir ou evitar tendências de ficar envergonhado, é um tipo de elaboração de face. E a capacidade de elaborar faces é o que determina a eficácia na variação da habilidade social.

Quanto aos tipos básicos de elaboração de face temos o processo de evitação, que consiste em evitar situações e contatos que coloquem em risco a própria face, ou ainda, agir de tal maneira que seja possível ignorar a ocorrência de qualquer tipo de ameaça à face.

Outro processo de elaboração de face é o processo corretivo que pode ocorrer quando fica detectada a dificuldade de se ignorar a ocorrência de um ato ameaçador, diante disso é necessário restabelecer o equilíbrio ritual, o que Goffman (1980) chama de intercâmbio. Além dessa prática outros movimentos podem ser acionados como meio de salvamento da face: o desafio, os participantes tomam a responsabilidade de chamar a atenção para a conduta desviada; oferenda, chance de corrigir uma ofensa; aceitação consiste na aceitação da reparação por parte do ofendido; agradecimento, a pessoa perdoada agradece pela oportunidade de se redimir.

Toda prática de salvar a face que consegue neutralizar uma ameaça específica abre a possibilidade de a ameaça ser introduzida pelos benefícios que pode trazer. Essa visão torna o movimento de elaboração da face em um lugar no qual se desenrola um concurso ou uma competição, onde a ordem é introduzir fatos lisonjeiros sobre si mesmo e fatos desfavoráveis sobre os outros.

A escolha da elaboração de face que seja apropriada para o momento também pode causar desconforto nos participantes da interação, pois quando ocorre um incidente, a pessoa cuja face é ameaçada pode tentar restabelecer a ordem ritual através de um tipo de estratégia, enquanto os outros participantes podem estar desejando ou esperando o emprego de uma prática diferente.

No entanto, sempre que ocorrer uma ameaça à face, todos os envolvidos são co-responsáveis pelo restabelecimento do equilíbrio ritual. Ou seja, cada participante em uma situação de interação está preocupado em salvar a própria face e a face dos outros, independentemente da motivação, isso gera uma cooperação mútua na elaboração da face.

#### **1.4.2 Enquadre, *Footing* e Alinhamento**

O conceito de Enquadre com o qual trabalhamos é decorrente das ideias de Goffman (1974). Para o autor esse termo diz respeito a um conjunto de instruções para que o ouvinte possa compreender determinada mensagem. É o enquadre que nos orienta para reconhecermos o tipo de situação interacional em que nos encontramos e como devemos interpretar esse momento (uma brincadeira, uma ironia, uma acusação, um convite, uma piada, etc), para que o discurso em questão seja, de fato, significativo. Por

isso é comum questionamentos como “o que está se passando aqui?” e “qual o significado do que está acontecendo aqui?”.

De acordo com Ribeiro e Garcez (2002)

Uma noção fundamental para a compreensão do discurso oral e para a análise da interação se encontra no conceito de enquadre, introduzido por Gregory Bateson e desenvolvido por Erving Goffman no seu extenso estudo intitulado *Análise de enquadres*, publicado em 1974. O enquadre situa a metamsagem contida em todo enunciado, sinalizando o que dizemos ou fazemos, ou como interpretamos o que é dito e feito. Em outras palavras, o enquadre formula a metamsagem a partir da qual situamos o sentido implícito da mensagem enquanto ação. Goffman afirma que, em qualquer encontro face a face, os participantes estão permanentemente propondo ou mantendo enquadres que organizam o discurso e os orientam com relação à situação interacional (Ribeiro e Garcez, 2002, p. 107).

O enquadre, dessa forma, está relacionado à estrutura conversacional e ao contexto interacional. Através dele é possível identificar que tipo de interação está sendo construída, e, portanto, como a mensagem recebida deve ser interpretada.

A partir da ideia de enquadre, Goffman (1979) elabora a noção de *footing*, que, como apontam Ribeiro e Garcez (2002)

representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção. Passa, portanto, a caracterizar o aspecto dinâmico dos enquadres e, sobretudo, a sua natureza discursiva. Em qualquer situação face a face, os “*footings*” dos participantes são sinalizados na maneira como eles gerenciam a produção ou a recepção das elocuições (RIBEIRO E GARCEZ, 2002, p. 107).

O termo *footing* se refere ao alinhamento, à mudança de comportamento, vinculada às práticas mediadas pela linguagem. Tal conceito diz respeito, portanto, à maneira como os participantes de uma interação administram suas participações, seja com relação à produção, seja com relação à recepção de um enunciado do discurso.

Como os papéis dos participantes se alteram e são constantemente negociados nos encontros face a face, as mudanças de *footings* são frequentes, e ocorrem sempre que o falante e/ou o ouvinte realizam diferentes projeções em relação ao discurso. Essas projeções, algumas vezes, refletem aspectos pessoais, como características da fala, do tom de voz e das intenções do participante; ou também sinalizam relações construídas socialmente (relações hierárquicas, por exemplo, entre aluno e professor); ainda podem caracterizar papéis elaborados no discurso (papel de falante, de ouvinte ou de

animador). De qualquer forma, as modificações de *footings* se manifestam através de algumas pistas linguísticas aparentes no discurso.

Uma mudança do footing acarreta uma mudança no alinhamento assumido pelos interagentes, expressa na maneira como conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução, por isso, ao detectarmos uma mudança de *footing*, encontramos também uma mudança no enquadre.

Em suma, cada enquadre interativo faz com que o interagente estabeleça um *footing* distinto, isto é, os participantes de uma interação procuram um alinhamento para si e para os outros participantes, conforme o enquadre estabelecido. Se houver uma mudança de enquadre, esses participantes precisam se alinhar, de acordo com a nova situação discursiva, ou seja, assumem um novo *footing*.

Após a apresentação da teoria e dos principais conceitos com os quais trabalhamos, passamos para a descrição metodológica na qual descrevemos os caminhos trilhados por nós para que esta pesquisa se concretizasse.

## 2. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho seguimos os caminhos de uma pesquisa de cunho qualitativo, pautando-nos nos pressupostos da ACE, para a qual a interpretação dos dados aconteceu a partir de uma visão êmica, em que o ponto de vista dos participantes se sobrepõe ao do analista, sendo que as afirmações do pesquisador devem acontecer de dentro do sistema, onde a interação acontece.

A partir desses pressupostos básicos, faremos algumas considerações sobre pesquisa qualitativa e relacionamos a pesquisa qualitativa com a análise da conversa Etnometodológica. Na sequência, descrevemos o trabalho de campo, apresentando a observação participante, o curso, os participantes e a aula. Além disso, fazemos uma explanação sobre a geração dos dados e os métodos de análise. Por fim, abordamos algumas questões éticas relacionadas com nossa pesquisa.

### 2.1. A Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa se consolidou enquanto método de saber investigativo a partir dos anos 70, com a retomada das ideias weberianas. Segundo Guerra (2007):

Max Weber, mergulhado numa Alemanha atravessada por apaixonados debates sobre a questão dos métodos que confrontam as ciências da natureza e as ciências da cultura, irá defender uma nova perspectiva, fazendo da actividade social o fulcro do interesse sociológico. A análise sociológica deveria estar centrada no sentido que lhe é dado pelo(s) actor(es) que orienta(m) os seus comportamentos num contexto de racionalidades em interação com os outros, (...), distinguindo-se assim claramente de um tipo de análise que visa descobrir as leis da regularidade do funcionamento societal (GUERRA, 2006, p. 7).

Com isso, ocorre, no final do século XX, uma mudança de paradigma dentro das pesquisas sociais. De acordo com Groulx (1997) *apud* Guerra (2006), a busca pelas leis do funcionamento da sociedade dá lugar aos sentidos sociais tomados a partir das ações dos atores sociais. Muda-se com isso o foco do objeto de pesquisa: da centralidade nas instituições sociais estabilizadas para a busca do sentido da ação social de sujeitos concretos, o que pensa o ator social se sobrepõe à visão do pesquisador.

Passa a coexistir dois modos de fazer pesquisa sobre a vida cotidiana, a pesquisa quantitativa, para quem a ação social “só poderia ser interpretada à luz das (...)

determinações estruturais de que ela era, em grande parte, um reflexo”; e a pesquisa qualitativa, que acredita que a vida cotidiana possui uma “lógica própria” (GUERRA, 2006, p. 14).

Outro diferencial relevante consiste no fato de que os estudos quantitativos, geralmente, procuram seguir um plano previamente estabelecido e são baseados em hipóteses estabelecidas *a priori*, enquanto que a pesquisa qualitativa pretende identificar as lógicas e as racionalidades da ação social desde o início até o final da pesquisa, através da utilização do método de indução analítica, o qual parte de questões particulares a fim de chegar a formulações universais. Segundo Deslaurier (1977): “a indução analítica é um método de pesquisa sociológica, qualitativa e não experimental que faz apelo ao estudo de caso para chegar à formulação de explicações causais universais” (DESLAURIER, 1977 *apud* GUERRA 2006, p. 23).

Além disso, a pesquisa qualitativa, geralmente, não utiliza dados estatísticos na análise, isso ocorre através da descrição dos dados obtidos pelo contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo. Nesse tipo de investigação é comum que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada.

Denzin & Lincoln (2006) afirmam que a pesquisa qualitativa pretende, atualmente, ser um eficiente método de conhecimento em qualquer comunidade onde haja pessoas interagindo em cenários naturais. Com isso, ela ganhou espaço em diversas outras áreas além da sociologia, como a educação, a saúde, os campos de estudo da linguagem, a psicologia, etc. Para esses autores, a pesquisa qualitativa é:

(...) um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

Angrosino (2009) destaca algumas características comuns identificadas nos diferentes enfoques teóricos, epistemológicos e metodológicos da pesquisa qualitativa:

1. A pesquisa qualitativa é desenvolvida em cenários naturais;

2. Não há formulação de hipóteses para serem testadas, ao contrário, os conceitos e hipóteses são desenvolvidos no decorrer no processo de pesquisa;
3. Os métodos e a teoria devem ser adequados ao que se está investigando, caso contrário, eles precisam ser adaptados ou novos métodos deverão ser desenvolvidos;
4. O pesquisador tem importância fundamental no processo de pesquisa, tanto pela sua presença como pesquisador, quanto pela sua experiência no campo;
5. O contexto e os casos são importantes para se entender uma questão em estudo – um grande número de pesquisas qualitativas tem sido desenvolvidas como estudo de casos e o caso é importante para entender o que está sendo estudado;
6. A transformação de situações sociais complexas em textos transcritos para análise tem sido uma preocupação central da pesquisa qualitativa;
7. As abordagens de definição e avaliação da pesquisa qualitativa devem ser discutidas de forma particular à abordagem específica utilizada.

O autor acredita também que a pesquisa qualitativa pretende entender e explicar os fenômenos sociais a partir dos contextos naturais onde eles acontecem. Por isso esse tipo de investigação é marcada pela profunda preocupação com a compreensão do que os atores sociais estão fazendo ou dizendo no momento da interação.

No universo escolar, a pesquisa qualitativa deve ser tomada como um estudo voltado para questões que buscam refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Lüdke e André (1986), numa investigação educacional, o pesquisador não deve levantar hipóteses de forma *a priori*, mas deve buscar compreender o problema na própria situação estudada. Deve também manter contato direto e suficiente com o campo de investigação, para que possa conhecer a realidade do grupo pesquisado. Pode, também, nesse período, utilizar de técnicas como: a observação, a entrevista, a história de vida, a análise de documentos, gravações, fotos, testes psicológicos, dentre outros, para obter uma visão mais completa da vida do grupo estudado.

### 2.1.1 - A Pesquisa Qualitativa e a Análise da Conversa Etnometodológica

Na pesquisa qualitativa, o trabalho de campo é parte importante do processo, incluindo a observação do ambiente, já que ele vai ser descrito e analisado indutivamente, articulado com significados sociais construídos pelos participantes da pesquisa. Erickson (1989) emprega o termo “interpretativo” para a pesquisa qualitativa e aponta características para o trabalho de campo dessa modalidade:

A pesquisa de campo implica: a) participação intensiva e em longo prazo no contexto de campo (definição de campo); b) cuidadoso registro do que acontece no contexto mediante a redação de notas de campo e a coleta de outros tipos de documentos (por exemplo, notificações, gravações, mostras de trabalhos estudantis, fitas de vídeo), e c) posterior reflexão analítica sobre o registro documental obtido no campo e elaboração de um informe mediante uma descrição detalhada, utilizando fragmentos narrativos e fitas textuais extraídas das entrevistas, assim como uma descrição mais geral na forma de diagramas analíticos, quadros sinópticos e estatísticas descritivas<sup>7</sup> (ERICKSON, 1989, p. 199).

Desta forma fica claro o cuidado com que se deve fazer um trabalho de campo e também com a organização dos dados, pois isso refletirá na descrição, interpretação e, principalmente, no resultado final da análise.

Como já mencionado anteriormente, uma das características de uma pesquisa qualitativa dentro da perspectiva da ACE é a busca da visão êmica. Portanto, ao desenvolver este estudo, levaremos em consideração o ponto de vista dos participantes envolvidos na análise, pois, na pesquisa qualitativa e na perspectiva da ACE, há uma preocupação em buscar significados a partir do ponto de vista daqueles que estão envolvidos no processo, no aqui e agora da ação social.

Em outras palavras, almeja-se uma investigação de situações que ocorrem no dia a dia e de maneira natural. Atkinson e Heritage (1984), como já mencionados no capítulo anterior, acrescentam que trabalhar com dados naturalísticos implica esclarecer que há a preocupação, por parte do analista, com a não manipulação, seleção ou

---

<sup>7</sup> Tradução de: La investigación de campo implica: a) participación intensiva y de largo plazo en un contexto de campo (*field setting*); b) cuidadoso registro de lo que sucede en el contexto mediante la redacción de notas de campo y la recopilación de otros tipos de documentos (por ejemplo, notificaciones, grabaciones, muestras de trabajos estudiantiles, cintas de vídeo), y c) posterior reflexión analítica sobre el registro documental obtenido en el campo y elaboración de un informe mediante una descripción detallada, utilizando fragmentos narrativos y citas textuales extraídas de las entrevistas, así como una descripción más general en forma de diagramas analíticos, cuadros sinópticos y estadísticas descriptivas.

reconstrução dos dados baseados em noções pré-concebidas daquilo que é provável ou importante.

A principal maneira de se obter dados naturalísticos é gravar as conversas dos participantes em áudio e/ou em vídeo e fazer posterior transcrição das conversas. Essa prática permite capturar interações espontâneas e assim dá credibilidade à pesquisa. Além de armazenar detalhes que podem ser vistos e revistos várias vezes pelo próprio pesquisador ou outros estudiosos. Portanto, as gravações e outras tecnologias como programas de transcrição e as anotações de campo contribuem para a riqueza analítica de toda a situação observada. Por isso a necessidade e cuidado com a amplitude e registro das informações sobre o evento a ser analisado.

## **2.2 Descrição do Trabalho de Campo**

A pesquisa de natureza qualitativa pode ter como procedimento para a coleta de dados diferentes técnicas. De acordo como Creswell (2007), os recursos para a coleta envolvem quatro tipos principais, a saber:

1. *Observação*, quando o pesquisador toma notas de campo sobre as atividades desempenhadas pelos sujeitos da pesquisa;
2. *Entrevista*, através da qual o pesquisador conhece melhor o participante, suas visões e opiniões;
3. *Coleta de Documentos*, os quais podem ser públicos ou privados, dependendo dos objetivos da pesquisa;
4. Materiais *audiovisuais* como fotos, objetos de arte, fitas de áudio ou de vídeo.

Dentre todas essas possibilidades a observação é o ponto inicial para a análise do pesquisador, pois o contexto interacional será descrito e analisado de forma indutiva. Em nosso estudo, utilizamos principalmente a observação, gravação e transcrição dos dados, como recursos para a materialização dos dados a serem analisados. Nesta seção procuramos descrever como aconteceu esse processo.

Para Triviños (1987), as notas de campo são as responsáveis pelo desenvolvimento da pesquisa, por isso devem acompanhar todo o processo. Conforme o autor, a exatidão das descrições é essencial para a pesquisa, por isso o pesquisador deve estar sempre atento aos acontecimentos, pois as informações coletadas em campo devem ser parte integrante das interpretações dos dados. Outro fator importante nessa pesquisa é a gravação e posterior transcrição da interação como ferramenta para a análise, pois ela possibilita o registro com maior exatidão das ocorrências na sala de aula.

Nosso trabalho de campo aconteceu com base em pesquisas de natureza etnográfica, porém não podemos classificá-la como um trabalho etnográfico, pois isso exigiria uma participação por um longo prazo de tempo em campo e, no caso deste estudo, a pesquisa de campo foi feita entre os meses de agosto e setembro de dois mil e treze. Durante esse período uma das principais técnicas que recorreremos para a coleta dos dados foi a observação participante.

### **2.2.1 A Observação Participante**

De acordo com Angrosino (2009), a observação participante, na verdade, não é, por si mesma, um método de pesquisa, mas uma postura pessoal adotada pelo pesquisador em campo para sua coleta de dados. Ainda segundo o autor, a observação participante não é um fenômeno isolado, mas se constitui em uma série de passos que envolvem, entre outras coisas, (a) a seleção do local onde acontecerá a investigação; (b) o acesso à comunidade; (c) o treinamento de colaboradores, quando necessário; (d) o registro das notas em campo; (e) definições de padrões de análise; (f) o alcance da saturação teórica, que acontece quando os novos dados apenas repetem os dados pré-existentes.

A observação exige do pesquisador um contato com as pessoas observadas, esse contato pode acontecer de forma intensa ou superficial. Sobre isso encontramos em Gold (1958) citado por Agrosino (2009), a distinção do observador em quatro tipos de categorias, dependendo do seu envolvimento em campo:

1. *Observador invisível* – o pesquisador fica o mais afastado possível do campo de estudo;

2. *Observador-como-participante* – o pesquisador interage por um breve período de tempo. Ele é conhecido e reconhecido, mas se relaciona com os participantes apenas como pesquisador;

3. *Participante-como-observador* – o pesquisador está bem integrado ao grupo, há um certo envolvimento com as pessoas, porém suas atividades de pesquisa ainda são reconhecidas;

4. *Participante totalmente envolvido* – o pesquisador desaparece no cenário de pesquisa e fica completamente envolvido com os participantes; estes não o veem como pesquisador, mas como um integrante do grupo.

Dentro desta proposta procurei durante meu trabalho de campo assumir uma postura que se enquadra como observador-como-participante, pois busquei permanecer o mais neutro possível dentro do ambiente interacional, mas minha presença era notada pelo grupo, ainda que me vissem como pesquisador. No entanto, tive a preocupação de buscar um equilíbrio entre o distanciamento necessário para não interferir na relação do grupo, ou para interferir o mínimo, com uma certa aproximação que me permitisse perceber com mais clareza a reação dos participantes no momento da interação, como sugere a perspectiva êmica. Para isso procurei ocupar um ponto estratégico, como sugere Duranti (2000), um lugar onde permanecia despercebido.

Se o que estuda é uma sala de aula, poderia ser uma carteira que lhe permita escapar do foco visual da maioria dos estudantes, e buscaria um lugar longe do quadro negro onde escreve o professor, ou do pequeno estrado em que sobem os alunos para apresentar seus trabalhos de classe<sup>8</sup> (DURANTI, 2000, p. 146).

Tanto o lugar como a postura do pesquisador devem favorecer um certo grau de neutralidade para que sua presença no espaço interacional não produza interferências nas ações dos participantes. Desta forma se alguma ocorrência causar algum estranhamento para o pesquisador, este não deve em nenhuma hipótese demonstrar sua reação, mas deve estar atento à reação dos participantes diante do fato ocorrido, pois para a pesquisa o que têm valor é exatamente a resposta dos participantes aos acontecimentos interacionais e não o que pensa o pesquisador sobre o que está se passando naquele momento. De acordo com Loder (2008)

---

<sup>8</sup> Tradução de: si lo que estudia es una clase, podría ser una silla que le permita escapar al foco visual de la mayoría de los estudiantes, y buscaría un lugar alejado de la pizarra donde escribe el profesor, o del pequeño estrado al que suben los niños para presentar sus trabajos de clase.

Fundamentalmente, é na observação de interações situadas, de ocorrências naturais, mediadas pelo uso da linguagem que a ACE encontra fontes de evidências para suas análises e explicações sociais. Isso quer dizer que o objeto de interesse não são interações experimentais. Forjadas para atender aos propósitos da análise de uma dada pesquisa ou para provocar a produção de determinados fenômenos ou padrões de comportamento. A busca é, na verdade, por encontros que ocorrem naturalmente, sem serem motivados pelo pesquisador, e o ideal é tornar a tarefa de observação minimamente invasiva (LODER, 2008, p. 127).

Este tipo de pesquisa exige, desta forma, que o pesquisador mantenha um cuidado rigoroso com a situação social na qual está envolvido para que possa, como em nosso caso, descrever, interpretar e explicar a sala de aula, o tipo de interação estabelecido e o que as pessoas demonstravam umas para as outras, quando estão em interação.

Como campo de estudo optei por uma instituição federal na qual eu trabalho, localizada em uma cidade do interior de Minas Gerais, devido ao fator tempo e à oportunidade de estabelecer um contato mais intenso com os participantes. Nesse período, observei aulas dos professores de Geografia e de Filosofia nas turmas do terceiro ano do curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio e no quarto período do curso Técnico em Orientação Comunitária (módulo PROEJA). A opção por estas disciplinas se deve aos seguintes critérios: a) garantir um maior distanciamento do objeto de estudo; b) compatibilidade de horários; c) boa recepção dos professores em relação à pesquisa em sala de aula; d) boa interação entre os professores e os alunos durante as aulas. Usando como critério o nível de interação entre o professor e os alunos, elegi a disciplina de Geografia e a turma do terceiro ano do Técnico em Agroecologia. Na continuidade abordarei mais detidamente sobre o curso, a aula e a turma estudada.

### **2.2.2 – O Curso**

De acordo com o seu Projeto Pedagógico (PPC), o curso Técnico em Agroecologia<sup>9</sup> faz parte da modalidade integrada, que apresenta como principal

---

<sup>9</sup> A Agroecologia enquanto ciência pretende fornecer, de acordo com ALTIERI (1998), os princípios básicos para o estudo, o planejamento e o manejo de agroecossistemas, considerando não somente os aspectos ambientais/ecológicos, mas também econômicos, sociais e culturais da agricultura. Estes princípios visam a construção de um novo pensamento dentro da agricultura, transformando os

característica a integração dos conteúdos básicos da matriz curricular do Ensino Médio aos conteúdos da formação profissional em Agroecologia, buscando articular os conhecimentos, de forma que os discentes visualizem a articulação entre os conteúdos básicos do Ensino Médio com a parte específica da profissão de técnicos em Agroecologia.

O curso é ofertado na modalidade presencial, sendo disponibilizadas quarenta vagas anualmente, e está estruturado em períodos anuais, com a matriz curricular dividida em três períodos de 1600 horas, perfazendo um total de 4800 horas de formação teórico-prática, acrescida de 240 horas de estágio supervisionado.

O público-alvo são os jovens, que já tenham concluído o Ensino Fundamental, oriundos de áreas rurais onde predomina o modo familiar de produção agrícola. O curso é planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino.

O objetivo do Curso é formar profissionais para atuar na área de Agroecologia, para isso além de uma formação técnica específica, o objetivo do curso é fornecer também ao aluno uma formação integral humanista, como propõe o Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, do Ministério da Educação.

### **2.2.3 – Os Participantes**

O número total de participantes desta pesquisa são vinte e uma pessoas, desses, vinte são alunos pertencentes à turma do terceiro ano do curso Técnico Integrado em Agroecologia e um professor da disciplina de Geografia.

A escolha por esta turma se deu pelos seguintes motivos: primeiramente, pelo alto nível de interação com o professor, depois pela boa recepção para a realização da pesquisa e, ainda, por ser uma turma para qual eu leciono, o que favoreceu no momento da pesquisa de campo, pois minha presença não era estranha.

---

agroecossistemas convencionais em sistemas sustentáveis, os quais gerem renda e equidade social para os agricultores, sem comprometer a qualidade do ambiente. A Agroecologia traz em seus princípios uma proposta de produção sustentável, respeitando os limites do ambiente local e procurando otimizar as propriedades rurais em todos os sentidos: ambiental, social, econômico, ético, cultural e político.

Os alunos dessa turma têm idade que variam entre dezesseis e dezoito anos, todos moradores da área urbana, sendo, somente dois oriundos da zona rural. Do número total de discentes, treze deles são do sexo feminino e sete do sexo masculino.

Quanto ao poder econômico, os alunos pertencem à classe média e nenhum deles pretende seguir a profissão de agroecólogo, mas buscam carreiras como medicina, administração, direito, arquitetura, engenharias, ciências biológicas, agronomia, engenharia florestal, dentre outras. Devido ao poder aquisitivo e ao fato de que boa parte dos estudantes vêm de escolas particulares, pude perceber que eles não se enquadram ao perfil de aluno esperado para o curso, conforme disposto no PPC.

Na sala de aula não há uma preocupação quanto à disposição das carteiras. A maioria dos alunos senta-se em pequenos grupos espalhados nas laterais e no fundo da sala, outros permanecem sozinhos. Estes, geralmente, concentram-se no centro ou na frente, próximo ao professor. Há ocorrência de conversas paralelas, mas essas são muito comedidas e não atrapalham o andamento das aulas, por isso o professor poucas vezes chama a atenção ou pede silêncio.

Quanto ao professor, é graduado em História, especializado em Docência do Ensino Superior e, atualmente, cursa mestrado em Geografia. Possui treze anos de experiência profissional, tendo trabalhado nove anos na rede pública estadual de Minas Gerais e há quatro anos trabalha como professor efetivo de História e de Geografia no Instituto Federal onde foi realizada a pesquisa.

Para a turma pesquisada leciona a disciplina de Geografia desde o primeiro ano. É uma pessoa muito respeitada entre os alunos, sempre muito elogiado como professor. Tem uma preocupação muito forte com questões políticas e participa ativamente de alguns movimentos sociais, como, por exemplo, os atingidos por barragens. Isso é perceptível em seu posicionamento nas discussões em sala de aula.

Durante as aulas o professor permanece todo o tempo de pé à frente dos alunos. Segue um livro didático, mas não fica preso a ele, traz outras questões e critica algumas informações (ou ausência destas). Tem um bom relacionamento com a turma, não fica chamando a atenção durante a aula, mas aqueles alunos que não estão atentos ou que conversaram muito são submetidos, ao final da aula, a um pequeno teste escrito, que o professor denomina de “vapt-vupt” sobre questões discutidas naquele dia, parece que já é algo combinado entre eles, em algumas aulas o professor inicia fazendo uma ameaça, em tom de brincadeira, perguntando quem seriam os comtemplados com o “vapt-vupt” daquele dia.

Nas aulas assistidas por mim, percebi que há a preocupação do professor em fazer os alunos participarem, por isso recorre ao uso de perguntas para incitá-los a manifestarem seu ponto de vista sobre o assunto tratado. Não há forte controle na alocação de turnos, característico das aulas tradicionais, de modo que os alunos tomam a palavra sempre que desejam, configurando, assim, uma interação simétrica, na qual todos têm acesso ao direito de falar.

#### **2.2.4 - A Aula**

Dentro das dezesseis aulas gravadas, escolhemos para nosso *corpus* de análise duas, são aulas geminadas, com duração de cinquenta minutos cada. O que determinou a escolha foi a intensa interação entre o professor e os alunos através de perguntas e respostas. Em outras aulas também ocorreu a utilização deste tipo de sequência interacional, porém a dinâmica utilizada pelo professor para conduzir as discussões nessa aula nos chamou a atenção.

A aula iniciou com dez minutos de atraso devido a problemas com o datashow. Nesse interim os alunos conversavam entre si, faziam brincadeiras uns com os outros, das quais participava também o professor. Nesse dia aconteceu a apresentação de dois seminários pelos alunos. Assim que os aparelhos foram montados, o professor tomou a palavra para estabelecer a ordem na sala dando ao primeiro grupo a oportunidade de começar as apresentações.

O seminário do primeiro grupo, composto por cinco pessoas, tinha como tema o Desenvolvimento Sustentável, texto de Silva (2012) que faz uma breve análise histórica das discussões acerca da crise ambiental até o surgimento do conceito de desenvolvimento sustentável. Além disso, o autor tece críticas a documentos firmados entre vários países que adotam um discurso contraditório de combate à pobreza e de preservação ambiental, enquanto reafirma a necessidade do crescimento industrial e critica os países desenvolvidos. Alguns desses documentos, segundo o autor, propagam a ideia de que a superação do subdesenvolvimento dos países do terceiro mundo depende do crescimento contínuo dos países desenvolvidos. Recorrendo a Leff (1998), Silva (2012) vai dizer ainda que o desenvolvimento sustentável é uma estratégia do mercado global para se apropriar dos recursos naturais em nome do poder econômico.

Fazendo uso do discurso da sustentabilidade, os países capitalistas, querem diluir a contradição entre a proteção do meio ambiente e o crescimento econômico.

Durante a apresentação do seminário o professor permaneceu sentado à frente, ao lado direito da sala com a carteira virada para o grupo, não fez muitas intervenções, somente corrigindo algumas informações, pedindo esclarecimento de algo e fazendo brincadeiras com algumas colocações dos alunos. A maioria da turma se manteve atenta às apresentações, com exceção de dois alunos que estavam lendo livros durante as apresentações, outro que estava mexendo no celular e esporádicas conversas paralelas.

Após a apresentação do grupo, que durou cerca de doze minutos, o professor, do lugar onde estava, tomou o turno e levantou a seguinte P para o grupo – “O Desenvolvimento Sustentável é possível?” – A partir desta questão os alunos do grupo e o professor interagiram por, aproximadamente, nove minutos através de P e R, nesse momento o professor não expos suas ideias, apenas incitou os alunos a manifestarem os seus pontos de vista sobre o assunto, contrapondo-os com as ideias presentes no texto.

O segundo seminário teve como base o texto Agrocombustíveis, de Görden (2012). No texto o autor define agrocombustíveis como sendo “combustíveis líquidos ou gasosos, para motores à combustão, proveniente da agricultura” (GÖRGEN, 2012, p. 53). Na sequência, faz um levantamento detalhado dos tipos mais comuns de combustíveis, destacando os dois modelos antagônicos de produção de agrocombustíveis no Brasil, que são o agronegócio que consiste na produção em larga escala, no cultivo da monocultura de cana de açúcar e de soja; e a agricultura camponesa voltada para a soberania alimentar e energética das comunidades, combinando produção de alimento e energia com proteção ao meio ambiente, o sistema chamado de “Alimergia”. O autor também aborda os diferentes tipos de energias renováveis e alternativas como: eólica, solar, biomassa e biogás. Conclui dizendo que a proposta de produção de alimentos e de energia das elites capitalistas não condiz com a sustentabilidade, pois é centralizadora e controlada por grandes grupos econômicos, enquanto que o sistema da agricultura camponesa se assenta na organização de sistemas de industrialização de forma descentralizada.

O grupo, também formado por cinco integrantes, utilizou como recurso o Datashow e amostras de combustíveis para enriquecer a apresentação, que teve duração de vinte e sete minutos. Todos os membros do grupo abordaram uma parte do tema. O professor e a turma mantiveram a mesma postura que assumiram no grupo anterior.

Após a apresentação, o professor tomou a palavra, permanecendo no lugar onde estava, e levantou a seguinte P “Essas técnicas aí possibilitam corrigir os problemas do desenvolvimento sustentável?” E por durante sete minutos interagiu com o grupo através de P e R para que eles expusessem o que pensavam sobre o tema tratado. Outros alunos que não faziam parte do grupo de apresentação de trabalho participaram da discussão.

Na sequência o professor se levantou e assumiu a frente da sala pedindo aos alunos para voltarem para seus lugares, para “dar uma geral” como ele mesmo coloca. Nesse momento o docente fez uma rápida avaliação quanto ao desempenho e a postura dos grupos durante as apresentações e, logo em seguida, retomou os dois temas procurando fazer uma relação entre eles através de uma interação intensa que durou vinte e três minutos, conduzida pelo professor através, principalmente, de P e R com os alunos.

### **2.3 Gravação e Transcrição Dados**

Para coletar os dados pedi autorização a todos os participantes para que as aulas fossem gravadas e comuniquei que usaria como dado para minha pesquisa de mestrado, na qual analiso a fala-em-interação no espaço institucional. Não mencionei que trabalho especificamente com a sequência de P e R na co-construção do conhecimento para não induzir sua ocorrência durante a interação dos alunos com o professor.

A gravação aconteceu desde o primeiro contato com os participantes, com o intuito de que logo este procedimento deixasse de causar estranhamento e passasse a fazer parte da rotina da aula. No total foram gravadas dezesseis aulas, sendo que as primeiras foram desconsideradas, visto que a interação poderia estar condicionada à minha presença e ao procedimento de gravação.

Após gravarmos doze horas e quarenta e dois minutos de aula, o que consideramos um quantidade representativa para o objetivo de nossa pesquisa, passamos para a audição das gravações para a escolha das aulas a serem analisadas. Optamos por duas aulas geminadas, que somam uma hora e trinta e três minutos de gravação, devido a grande ocorrência de P e R na sequência interacional.

Sabemos que, como coloca Duranti (2000), a transcrição de uma conversa não é o mesmo que a conversa, do mesmo modo que a gravação da interação não é o mesmo

que a interação. No entanto, a transcrição possibilita registrar materialmente nosso entendimento de como os participantes utilizam a fala e outros recursos em suas interações.

A escolha do método de transcrição deve levar em conta, de acordo com Gago (2002), os parâmetros teóricos, objetivos e interesses específicos da área de pesquisa, não podendo ser tomada apenas como uma forma de transformar texto oral em documento escrito, uma vez que ela procura preservar uma série de elementos determinantes presentes no momento interacional. Por isso a transcrição deve ser tomada, também, como um procedimento analítico interpretativo. O autor coloca ainda que a transcrição é uma representação de um encontro que realmente ocorreu e por isso sujeito a problemas de representação geral, podendo ocorrer outras possibilidades de interpretação. Para o autor a transcrição

não é um produto final, acabado, perfeito e que permanecerá alterado ao longo do tempo. Uma vez que depende da audição humana, por natureza imperfeita, cada nova audição poderá corresponder a nova representação dos fenômenos. O efeito do tempo também poderá contribuir para adicionarmos mais camadas de entendimento dos fenômenos, tornando mais “espessa” nossa descrição deles (GAGO, 2002, p. 91).

Mesmo que a transcrição não represente com fidelidade todos os dados da interação, ela é fundamental, pois é o principal meio de registrar aspectos conversacionais importantes para a compreensão interacional como pausa, sobreposição de falas, entonação, aspiração ou expiração de ar durante a fala, entre outros que se mostrarem relevantes para que a fala-em-interação possa ser analisada. Por isso Sacks (1996) destaca a necessidade de o analista sempre voltar à fonte gravada para que mais detalhes sejam observados e, assim, a descrição dos dados seja o mais fiel possível à situação interacional.

Em Duranti (2000) encontramos pontos importantes relacionados à transcrição que podem nos ajudar a refletir sobre o modelo que adotamos neste trabalho.

- 1) A transcrição é um processo seletivo.
- 2) Não há uma transcrição perfeita que represente a interação de forma original, mas há transcrições melhores dependendo do objetivo do pesquisador.
- 3) Não há uma transcrição final, mas versões distintas de acordo com o propósito da pesquisa.
- 4) Transcrições são procedimentos analíticos.
- 5) As escolhas que fazemos para representar as informações devem ser bem

explicadas.

- 6) O método de transcrição varia de acordo com os objetivos do pesquisador.
- 7) É preciso ser consciente das questões teóricas, políticas e éticas que envolvem o processo de transcrição.

Para representar a conversa com o máximo de detalhes possível, optamos por utilizar como modelo de transcrição um sistema gráfico, convencionalmente, escolhido para marcar pausas, hesitações, interrupções, ênfases, etc., encontrado em Gago (2002), adaptado de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974)<sup>10</sup>. Apresentamos abaixo a tabela de convenções de transcrição utilizada nesta pesquisa.

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

<sup>10</sup> Os símbolos são praticamente os mesmos utilizados por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974).

th	Estalar de língua.
----	--------------------

Tabela 1: Sinais de transcrição utilizada nesta pesquisa.

Optamos por este modelo, que é o sistema adotado pela ACE, pois privilegia a fala-em-interação a partir de sua organização sequencial, importante para o objetivo de nossa pesquisa que é o estudo do par adjacente P e R na construção do conhecimento.

Para materializar graficamente o texto oral foi utilizado um sistema gráfico entendido, de acordo com Gago (2002), como um “conjunto de símbolos utilizados para se representar na escrita o discurso produzido originalmente na modalidade oral” (GAGO, 2002, p. 95). De acordo com o autor há duas formas de transcrição: a escrita-padrão e a escrita modificada. No primeiro, a fala é grafada em registro padrão culto, não no sentido empregado pela gramática normativa, mas como é empregada na prática efetiva e discutida por escritores contemporâneos; já no segundo caso, os detalhes de pronúncia do falante são fielmente incorporados à transcrição. Quanto a esta última forma de transcrição, Gago (2002) destaca possíveis problemas como tendência a rebaixar a classe social ou o nível de escolaridade a partir da grafia modificada, construindo, assim, uma imagem negativa dessas pessoas; os próprios participantes interpretam os fenômenos de linguagem oral como erro, falta de atenção, problemas de performance, avaliando de forma negativa sua competência comunicativa, dificuldade de leitura das transcrições sobrecarregadas de grafia modificada.

Em nossas transcrições decidimos por usar, predominantemente, a escrita-padrão, visto que a ortografia convencional é considerada mais acessível que a escrita modificada e o uso desta poderia acarretar a criação de estereótipos diante das falas dos participantes uma vez que trabalhamos a partir da perspectiva do falante.

Outro fator importante nos estudos em ACE é a forma de identificar os participantes da pesquisa. Em alguns casos opta-se por identificar os participantes utilizando letras, o que pode anonimizá-los. Outra forma é o uso de categoria social ou institucional, porém esta forma realça apenas uma das muitas identidades que podem estar no discurso. O uso mais recorrente é a utilização de pseudônimos. Escolhemos esta forma de identificação com o intuito de preservarmos a privacidade dos participantes e por privilegiarmos o princípio êmico, a esse respeito Loder (2008) vai dizer que,

(...) a identificação dos participantes a partir de categorias interacionais (...) ou institucionais (...) é criticada por evocar uma imposição de categorias *a priori* aos participantes. A preocupação dos críticos a essa opção é de não limitar, de início, as categorias que possam ser relevantes à análise posterior

nem negligenciar as múltiplas identidades relevantes ao longo de uma interação ou mesmo em um dado momento. A questão é que, se se está buscando aproximar a perspectiva êmica (...), seria necessário evidenciar que a categoria com a qual o participante está sendo identificado na transcrição é demonstravelmente relevante para os próprios participantes ao longo de toda a interação. Caso isso não seja possível (especialmente porque múltiplas identidades podem estar sendo simultaneamente relevantes para um mesmo participante num dado momento), atribuir uma dada categoria a priori a um participante seria uma imposição ética (em oposição a êmica) do transcritor (LODER, 2008, p. 148).

No entanto, a identificação por nomes fictícios não está livre de críticas, alguns estudiosos vão dizer que ao utilizar um nome próprio haverá sempre uma categoria que se sobressairá, por exemplo, a questão do gênero masculino e feminino, porém para os analistas da conversa, de acordo com Loder (2008), é a que poderia causar menor dano aos resultados analíticos.

## 2.4 - Métodos de Análise

Durante o processo de análise do nosso *corpus* de pesquisa, a fala-em-interação na sala de aula, consideramos as escolhas dos diferentes elementos linguísticos por parte dos participantes não como algo acidental ou como resultado de um fenômeno social, como sugere a Sociolinguística Variacionista, mas como uma ação estrategicamente intencional para o gerenciamento da interação. Como coloca Gumperz (2002)

(...) a diversidade linguística é mais do que uma questão de comportamento (...)  
(...) funciona como um recurso comunicativo nas interações verbais do dia a dia no sentido de que, numa conversa, os interlocutores – para categorizar eventos, inferir intenções e apreender expectativas sobre o que poderá ocorrer em seguida – se baseiam em conhecimentos e estereótipos relativos a diferentes maneiras de falar. Esse conjunto de informações internalizadas é crucial para a manutenção do envolvimento conversacional e para o uso eficaz de estratégias persuasivas (GUMPERZ, 2002, p. 150).

Por isso nos amparamos naquilo que os participantes demonstradamente revelam uns para os outros como evidência significativa dentro do processo interacional, sem nos limitar a interpretação do evento comunicativo à identificação *a priori* de categorias sociais, pois, de acordo com Gumperz (2002), a compreensão de uma elocução pode variar dependendo do enquadramento interacional daquele momento. Assim, “o tipo de atividade não determina o significado, mas restringe as interpretações, canalizando as inferências de forma a ressaltar ou tornar relevante certos aspectos do conhecimento

prévio e diminuir a importância de outros.” (GUMPERZ, 2002, p. 152).

O autor fala de pistas de contextualização, que são sinais presentes no interior do evento comunicativo que os falantes fazem uso para sinalizar ao seu ouvinte que tipo de atividade está acontecendo ali, para que ele possa alinhar-se àquele enquadre, podendo, dessa forma, acessar as informações necessárias para que a mensagem em curso seja significadamente.

No processo de análise, o pesquisador deve, portanto, tomar estas pistas a partir do processo e do contexto interacional, onde elas se deixam encontrar, pois “os significados das pistas de contextualização são implícitos” (GUMPERZ, 2002, p. 153). Por isso o pesquisador deve observar com rigor em suas transcrições tanto quanto possível, os aspectos fonéticos, prosódicos e interacionais, para que se possa entender o que está acontecendo, e dessa forma, poder analisar o que os participantes pretendem e como percebem a ação interacional.

Neste sentido, as pistas de contextualização têm papel fundamental, pois é através delas que temos acesso ao enquadre, elemento tão importante para a construção de sentido. Por isso, fizemos nosso percurso analítico a partir dos diferentes enquadramentos ocorridos durante a aula, para, assim, percebermos como o conhecimento é co-construído a partir da sequência conversacional P e R.

## **2.5 - Questões Éticas**

Os aspectos éticos ligados a pesquisas em Linguística Aplicada é algo que vem sendo bastante discutido por vários autores, aqui abordaremos apenas Celani (2005), Bygate (2004), que discutem pontos que julgamos relevantes para o tipo de estudo que fazemos.

Bygate (2004) nos chama a atenção quanto aos resultados das pesquisas em Linguística Aplicada, pois eles deveriam ajudar nas ações concretas na sala de aula. Segundo o autor, é preciso que o nosso objeto de estudo seja algo que realmente tenha importância para a sociedade, não uma questão que seja de interesse apenas do pesquisador. Concordamos com o autor que é dever de todo pesquisador, refletir sobre sua prática e sobre a realidade na qual está inserido para poder transformá-la. Por isso, nosso objetivo é (re)pensar a interação entre o professor e os alunos na sala de aula, enquanto espaço para a co-construção do conhecimento. Esperamos com isso oferecer

elementos para que o conhecimento possa ser construído de forma mais efetiva.

Já Celani (2005) fala da extrema importância do esclarecimento e do consentimento dos participantes envolvidos na pesquisa.

(...) é indispensável o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa. Esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa clara a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento (CELANI, 2005, p.110).

Quanto a estes aspectos, informamos verbalmente aos participantes sobre os objetivos de nosso estudo, preservando os aspectos relacionados à interação a partir de P e R, para não influenciar na relação entre os interagentes, tornando-a desse modo artificial. Utilizamos ainda o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>11</sup> direcionado ao professor, aos alunos maiores e aos pais dos alunos menores de idade, para garantir a eles, o direito de conhecer os riscos e os benefícios da pesquisa da qual está participando, bem como o direito de retirar sua participação quando desejar, sem que isso lhe acarrete qualquer dano.

Atendendo às exigências da Comissão de Ética em Pesquisa (CONEP) e do Conselho Nacional de Saúde (CNS), submetemos nosso projeto de estudo ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa (CEP/UFV) que tem como papel julgar os aspectos éticos das propostas de trabalho com seres humanos dessa instituição, com a finalidade de garantir a dignidade humana, o bem estar e os direitos dos participantes voluntários das pesquisas. Após análise dos riscos, dos benefícios, do termo de consentimento livre e esclarecido e outros dados de nosso estudo, o CEP/UFV emitiu parecer favorável com os seguintes comentários<sup>12</sup>:

- **Riscos e Benefícios:** Considerando a dinâmica proposta pelos avaliadores, não existem evidências de riscos de caráter físico, biológico, psicológico ou sociológico, podendo o estudo ser desenvolvido com segurança. Os benefícios estão bem descritos dentro de um contexto geral. Foram descritos os benefícios específicos para os integrantes do estudo.
- **Comentário sobre a Documentação obrigatória:** Foram apresentados todos os documentos exigidos. O projeto pode ser executado sem nenhum tipo de comprometimento ético.
- **Conclusão:** Em função dos documentos apresentados e as informações disponibilizadas pelos autores, considero que o projeto atende as

---

<sup>11</sup> Ver em anexo.

<sup>12</sup> Em anexo segue, na íntegra, o Parecer Consubstanciado emitido pelo CEP/UFV.

normativas éticas, podendo assim ser autorizado sua execução.

- **Situação do Parecer:** Aprovado

Uma de nossas principais preocupações é quanto à observação participante e à gravação da conversa como é o caso deste estudo, pois essa ação costuma ser um tanto intrusiva, uma vez que informações confidenciais podem surgir nas interações. Diante dessa realidade, os nomes dos participantes, bem como o nome da escola pesquisada, foram preservados a fim de proteger as identidades dos participantes.

### 3. ANÁLISE DOS DADOS

No presente capítulo, analisamos a fala-em-interação entre professor e alunos, de forma específica, como o conhecimento é co-construído por esses sujeitos institucionais através do par adjacente P e R. A aula selecionada para nossa análise, conforme descrito anteriormente, é da disciplina de Geografia, ministrada em uma turma do terceiro ano de um curso técnico em Agroecologia, integrado ao Ensino Médio, de uma escola pública federal localizada no interior de Minas Gerais. Trata-se de uma aula geminada, totalizando uma hora e trinta e dois minutos e quarenta e nove segundos de gravação.

Inicia-se a aula com o seguinte ambiente situacional: um grupo de alunos tenta montar os equipamentos para a apresentação dos trabalhos, enquanto isso, o professor, que ocupa uma das carteiras dos alunos, na fileira da frente, no canto direito da sala, virado para a turma, interage com alguns estudantes separadamente, tirando dúvidas sobre os trabalhos a serem apresentados no dia, faz piadas com a turma que ameaçam a face de alguns, tendo, também, sua face ameaçada com brincadeiras por parte dos estudantes. Essa atitude cria um ambiente descontraído onde todos riem e conversam muito (linhas 1 a 116). Em determinado momento da interação, o professor demonstra não ter conhecimento dos temas que serão apresentados naquela aula.

#### Excerto 1:

```
9   Pedro   >°O seu qual é?°<
10                (0.8)
11  João    °É: o: desenvolvimento sustentável.°
```

A P do tipo qu- (linha 9), por parte do professor, tem o objetivo de se informar sobre algo, mas deixa claro que ele não tem controle do que vai acontecer ali, portanto, a aula será construída no momento da interação. O tom rápido e baixo de voz usado pelo professor revela que ele não quer que os demais alunos percebam seu desconhecimento. Após oito décimos de segundo, o aluno João responde á P com o mesmo tom baixo de voz, mostrando com isso estar alinhado ao professor, a fim de evitar uma situação de perda de face do professor por não ter o controle do planejamento da aula.

Um novo enquadre (linhas 117 a 128) se configura quando o professor se posiciona de pé, à frente da turma, chama a atenção de todos para o início dos seminários. Através das pistas de contextualização, como do tom de voz e da orientação

corporal do professor, os alunos percebem que houve mudanças na interação, por isso voltam para seus lugares, se alinham a esse novo comando e assumem o *footing* de ouvintes.

Para a apresentação dos seminários (linhas 129 a 318 e linhas 668 a 1038), cada grupo composto por cinco membros utilizou como recurso didático slides projetados em datashow. Os temas dos trabalhos foram “Desenvolvimento Sustentável” e “Agrocombustíveis”, respectivamente. Durante as apresentações, a interação verbal com os demais colegas da turma não aconteceu, apenas algumas conversas paralelas e intervenções do professor ora fazendo piada sobre algo dito, ora acrescentando uma informação ou ainda pedindo esclarecimento sobre algum termo, como no caso abaixo.

### **Excerto 2:**

```
193 Pedro =Ele aferrece?
194 João Oi?
195 Pedro °Você falou que ele:??°
196 João Aferrece.
197 Pedro (°Não é apetece não?°)
198 João Afe- ah, sei LÁ
199 ((risos))
```

Nesse fragmento retirado da apresentação do primeiro seminário, temos um revozeamento de Pedro, o professor, em forma de P do tipo sim/não (linha 193), para que João faça um autorreparo do termo problemático. O aluno, por sua vez, não entendeu o pedido e, por isso, solicita a Pedro que repita o termo não compreendido (linha 194). O professor opta por iniciar o reparo que havia solicitado (linha 195), porém o aluno repete o item problemático (linha 196). Novamente o docente, através de uma P do tipo sim/não (linha 197), dá a oportunidade ao aluno de se corrigir, que não admite o erro e tenta salvar a própria face (linha 198). O riso dos colegas no turno seguinte deixa claro que a correção, mesmo atenuada pelo professor, fez o aluno perder a face perante a turma.

Após cada seminário, ocorreu o momento de interação entre o professor e os membros dos grupos. Como os alunos não se posicionaram criticamente sobre os assuntos tratados, limitaram-se apenas a transmitir o conteúdo do texto utilizado como base para o trabalho, o docente utilizou de uma sequência de Ps e Rs para buscar essa colocação crítica sobre o tema abordado. São esses os momentos que interessam a nossa pesquisa, pois são eles que possibilitam a construção conjunta de conhecimento.

Para uma melhor organização de nossa análise, dividimos esse capítulo em duas seções de acordo com as estruturas de participação apresentadas. Primeiro, temos a interação entre o professor e os membros do grupo; a essa seção, denominamos **O que conhecem os alunos**, pois as Ps feitas aqui, além de um caráter avaliativo, pretendem investigar o que os alunos pensam sobre o tema tratado. A segunda seção refere-se à interação do professor com toda a turma, e a ela intitulamos **A construção conjunta do conhecimento**, pois as Ps e Rs nesse momento pretendem não mais investigar e sim conduzir a um entendimento comum. Passamos, então, à análise das sequências de Ps e Rs mais relevantes de cada seção, observando qual o papel desse par dialógico para a co-construção do conhecimento.

### **3.1 O que Conhecem os Alunos**

Esta seção está dividida em duas outras subseções, assim nomeadas: *O Desenvolvimento Sustentável*, referente à interação entre o professor e o grupo I, e *Agrocombustíveis*, que corresponde à interação entre o professor e o grupo II. As falas transcritas aqui podem ser vistas na íntegra nos anexos.

#### **3.1.1 – O Desenvolvimento Sustentável**

Essa interação que tem como participante Pedro, o professor, e os alunos que apresentaram o seminário I, Ângela, Camila, Cláudia, Fátima e João, aconteceu após a apresentação, quando o professor direcionou Ps aos membros do grupo, primeiramente, com o intuito de avaliá-los; neste momento, Pedro permanece sentado assumindo o *footing* de avaliador, enquanto os alunos, de pé diante da turma, alinhados ao enquadre avaliação, assumem o *footing* de avaliados. Trata-se de uma situação desconfortável, pois eles têm suas faces expostas e ameaçadas; devido a isso, há tanta resistência em se posicionarem, os turnos são muito curtos, há longos períodos de silêncio entre um turno e outro, o que leva o professor a recorrer a reformulações para buscar a participação dos alunos. Veja o seguinte excerto:

### Excerto 3:

321 Pedro °(Então eu vou passar para as perguntas)°, eu vou  
322 perguntar pra vocês, (1.3)né? (1.2) Além da Cláudia,  
323 (1.9) a Cláudia tá fora da pergunta.  
324 (1.2)  
325 Ronaldo °(Ai que bom)°  
326 Pedro Certo? (0.4) O desenvolvimento sustentável é  
327 possível?  
328 (1.5)  
329 De acordo com o que vocês leram aí.  
330 1.2)  
331 [Sim- se sim], por quê? Se não, por quê?  
332 ????? [(Tosse)]  
333 (2.4)  
334 Pedro (Pra tudo que é bom tem- [                    ])]  
335 Ângela [Sim, se] todo mundo  
336 colaborar.  
337 Pedro É? (2.3) >Vamos ver o que vocês têm a me dizer ai<  
338 (3.5)  
339 Cláudia °Eu não posso falar não?°=  
340 Pedro =Nã:o, nã:õ  
341 (1.3)  
342 Você chama Cláudia?  
343 Cláudia ((a aluna confirma com a cabeça))  
344 ((risos))  
345 Pedro En(h)tão sos(h)se(h)ga.Você não tá valendo ainda  
346 não (.)agora os outros (.) podem .  
347 (0.6)  
348 Embolou a vida deles.  
349 (2.4)  
350 Pedro Vocês leram o texto todo ou cada um leu sua parte?  
351 João [°Texto todo°]  
352 ????? [°Todo°]  
353 [(risos e cochichos)]  
354 (4.6)  
355 Ângela (Não uai, é possível sim)

Na sequência interacional acima, o professor anuncia que irá fazer uma pergunta (linhas 321 a 323), e logo em seguida deixa claro que a aluna Cláudia está impedida de responder à questão, visto que a P está relacionada com a parte apresentada por ela durante o seminário. Trata-se de uma estratégia do professor para descobrir se os alunos estudaram sobre todo o assunto ou somente dividiram o texto e cada um explicou apenas sua parte. A fala de Ronaldo (linha 325), amigo de Cláudia, demonstra que esta investigação torna-se um momento desconfortável para eles.

Na continuidade (linha 326), Pedro inicia o turno com uma *tag question* para confirmar o acordo com os membros do grupo; em seguida, anuncia a P do tipo sim/não, que se tornará o grande tópico desse primeiro momento da aula, (linha 326) *O Desenvolvimento Sustentável é possível?* Após um segundo e cinco décimos sem ninguém tomar o turno, Pedro condiciona a questão ao texto lido pelos alunos (linha

329). Mais uma vez os alunos não se manifestam e o professor reformula a P pedindo que os alunos respondam sim ou não e justifiquem (linha 331). Depois de dois segundos e quatro décimos, o professor volta a assumir a fala que é sobreposta pela fala de Ângela, que se autosseleciona como próxima falante e contesta positivamente à P (linhas 335 e 336).

Não satisfeito com a R pontual da aluna, Pedro pede que Ângela confirme sua colocação com uma P do tipo sim/não (linha 337), no entanto seu pedido não é atendido e após dois segundos e três décimos, o professor reabre a questão selecionando todo o grupo como próximo falante. Passados três segundos e cinco décimos, Cláudia, numa tentativa de salvar a face do grupo que estava sendo ameaçada pelas Ps do professor, indaga se pode responder, mas é impedida (linhas 339 a 346).

Na linha 350, diante do não posicionamento do grupo ao tópico discursivo, Pedro, usando uma P alternativa (337) questiona se os alunos leram o texto todo ou se cada um leu apenas sua parte, reforçando o caráter investigativo e avaliativo da situação. Diante disso, o aluno João tenta proteger sua face e a dos colegas: com a fala sobreposta por outro aluno, responde com o volume baixo da voz, o que demonstra falta de convicção de que leram o texto todo. No entanto, os risos e cochichos da turma mostram que a colocação do professor fez os alunos perderem a face. Após quatro segundos e seis décimos, Ângela confirma de forma muito pontual (355) que é possível sim o desenvolvimento sustentável.

Frente à dificuldade do grupo em dar uma R satisfatória, o professor muda de estratégia e as perguntas que até então eram usadas com o objetivo de avaliação, passam a serem usadas como forma de conduzir os alunos à R preferida. Contudo, a configuração do enquadre situacional ainda é de avaliação, pois os participantes ainda ocupam as mesmas posições, questionador e contestador. Porém, o alinhamento do professor é mais colaborativo, conforme veremos a seguir:

#### **Excerto 4:**

356	Pedro	Eu quero que vocês respondam <u>sim</u> ou <u>não</u> . (.)
357		É possível? (1.6) >O desenvolvimento sustentável<
358		é possível?
359	Ângela	°É.°
400	Pedro	Agora, por quê?
401		(4.7)
402	Pedro	Ou <u>co:mo</u> ?
403		(2.4)
404	Ângela	<Sinceramente Pedro, se todo mundo colaborar com
405		isso principalmente as ( )>

406 só que:: tem outro problema que[eles quere:m=  
 407 Fátima [Eles querem lucrar]  
 408 Ângela =CRESCER economicamente e nã:o. °proteger o meio  
 409 ambiente.°  
 410 Pedro Eles quem?  
 411 (2.1)  
 412 Fátima Os: os- [os grandes]=  
 413 Ângela =[<Os Capita]listas>  
 414 Camila °É°=  
 415 Pedro =Quem são eles:?  
 416 Camila As grandes empresas.  
 417 [(conversa)]  
 418 [(Tosse)]  
 419 Pedro [Eles fazem isso porque eles são ruins, malvados?]  
 420 Ângela [Não, eles fazem isso porque eles querem crescer  
 421 economicamente.]  
 422 [ ( ) ]  
 423 Pedro Então, mas eu quero saber se isso é uma opção (.)  
 424 consci<sup>ente</sup>, pessoal, por exemplo, Jorge Bu:sh,  
 425 Obama: falam  
 426 (0.3)  
 427 "↑oh eu (.) vou assinar aqui o Protocolo de  
 428 Quioto:: porque (.) eu acho importan:te", ou "eu  
 429 não vou assinar porque (.) eu não acho import<sup>ante</sup>">  
 430 Isso é< uma opção (.) pessoal, ou tem mais coisa  
 431 por trás disso aí? E que coisas podem ser essas?  
 432 (4.7)

No seguimento acima, Pedro, tentando conduzir a discussão, delimita, antes de fazer a P, a R dos alunos a um sim ou não (linha 356); em seguida, retoma a P inicial (linhas 357 e 358). Ângela se autosseleciona como próxima falante e contesta positivamente com uma R mínima, porém seu tom de voz é baixo, o que demonstra falta de convicção. Após a confirmação, o docente expande o questionamento utilizando, agora, de uma P qu- (linha 400), que exige uma R mais elaborada. O intuito de Pedro é que a aluna possa aprofundar seu posicionamento anterior. Depois de quatro segundos e sete décimos sem nenhuma resposta, o professor reformula a questão com outro pronome interrogativo (linha 402). A resposta só acontece dois segundos e quatro décimos mais tarde, novamente, pela aluna Ângela (linhas 404 a 406) que é auxiliada pela participação da colega Fátima, através de uma sobreposição de fala, (linha 407). Ângela dá continuidade a seu turno justificando sua posição anterior, o que parece satisfazer a P do professor que na continuidade (linha 410), faz outra P do tipo qu-, desta vez direcionada à aluna Ângela e não mais ao grupo, para esclarecer a quem se refere o pronome pessoal eles, utilizado por ela na linha 406; após dois segundos e um décimo, Fátima toma o turno, mas sua fala é sobreposta pela participação de Ângela e logo em seguida com a confirmação em volume baixo de voz da aluna Camila (linhas 412 a 414)

que co-constroem a R. Pedro expande ainda mais a questão utilizando de uma P qu- (linha 415), recebendo imediatamente uma R pontual de Camila (linha 416). O professor direciona uma P sim/não (linha 419) para provocar o posicionamento crítico dos alunos sobre as grandes empresas e o capitalismo e Ângela responde negativamente e justifica sua R (linhas 420 e 421).

O turno seguinte é introduzido por duas conjunções, uma conclusiva “então”, que marca um concordância com a R anterior; no entanto, essa R ainda não é totalmente satisfatória, isso é perceptível pelo uso da expressão adversativa “mas”. Para resolver isso, Pedro faz outra P, agora, do tipo alternativa, que é expandida, logo em seguida, por outra P qu- com a função de pedir um maior detalhamento do tema (430 e 431). Nessa questão, o professor recorre ao discurso relatado, dando voz aos presidentes Bush e Obama. Trata-se de um recurso bastante persuasivo e foi usado com o intuito de provocar uma reflexão dos alunos. No entanto, nenhum aluno se autosseleciona e, mais uma vez, a P fica sem R.

No excerto seguinte, Pedro direciona agora as Ps para Cláudia, que ele acredita poder dar a R que ele considera correta, já que o assunto discutido até então foi retirado de sua parte no seminário.

### Excerto 5:

433 Pedro Vamos deixar a Cláudia falar, é pos- é possível  
 434 Cláudia? O que que é?  
 435 Cláudia É possível, mas tem que ser, >tipo assim< aprovada  
 436 pelo o gove:rno >tipo assim< tem que ser (.)  
 437 adotada des:de do:: th tem que ser uma <mercação>,  
 438 essa educação individualista, que tipo assim, que  
 439 (presta- na conscientização:o) de que cada um tem  
 440 que fazer a sua parte. É possível? É, mas acontece  
 441 que, tipo assim, com a ( ), no sistema  
 442 capitalista e eles não quererem: conviver com esse  
 443 sistema, acabam (vivendo) em competição, e que o  
 444 capitalismo, ele não- >tipo assim< ele não:: não dá  
 445 (.) tanta importâ:ncia para a destruição que nem  
 446 a:: ( ) nesse sistema de: (reduzidor) de  
 447 rodovias (.) acaba: acumulando riquezas, mas  
 448 porém:: porém melhora:ndo desde o princípio, por  
 449 isso para haver uma:: (.) pra haver, assim, um  
 450 desenvolvimento sustentável tem- precisa de um::  
 451 de uma: de um investimento. (1.4) de um  
 452 investimento °na educação°=  
 453 Pedro =Então você acha que é °possível°?  
 454 Cláudia Eu acho que é possível.  
 455 Pedro Então pelo que você me falou  
 456 (1.6)  
 457 tem o problema do capitalismo, não tem?

458 Cláudia °Tem°=  
459 Pedro =Tem (.) então, o que acontece é que pra ter esse  
460 investimento aí vai ter que controlar o  
461 capitalismo, (.) você acha que °é por aí°?  
462 Cláudia Tá, mas eu acho >tipo assim< essa união de ongs,  
463 empre:sas: transnacionais e: governos, tem que ser  
464 feita assim, porque:: (0.2) tem sido: >um assunto<  
465 bas- bastante:: divulgada >tipo assim< tem que  
466 haver uma união dessas (1.5) dessas empresas de  
467 grandes nomes <pra: have:r> a divulgação, >assim<  
468 disseminação entre a população.  
469 Pedro Então o problema é a população ou as grandes  
470 empresas?  
471 Cláudia <O proble:ma: é o pa(h)ís, Pe(h)dro> ((riso))  
472 Pedro Tá, é possível, >é isso que eu quero saber< (.)  
473 é possível[ser sustenta-?]  
474 Cláudia [Acho que é] ter o controle (.) desse uso  
475 (.) da matéria-prima do que eles necessitam pra:  
476 (0.5) industrializar (1.6) pode: >tipo assim< sim,  
477 pode:: acontecer o desenvolvimento sustentável,  
478 >então tipo assim< aqui no texto fala, acho que é  
479 °na parte da Camila° que >tipo assim< não é contra:  
480 não há contradição entre ele: o: desenvolvimento  
481 sustentável e o acúmulo de riquezas.  
482 (1.8)  
483 <Tá aí no texto no final do: da página::  
484 [( ) e nove>  
485 Pedro [(°Ai sim°)] (.) né?

Diante do silêncio do grupo no turno anterior, o professor seleciona a aluna Cláudia como próxima falante e na sequência, reformula a P do tipo sim/não que tem atravessado toda a discussão até agora. Pedro, antes de passar o turno para a aluna, ainda expande a questão com uma P do tipo qu- (linhas 433 e 434) para que a R possa ser melhor detalhada. A aluna constrói um turno muito longo para responder à questão (linhas 435 a 438), percebemos muita dificuldade na organização das ideias, há espaços de tempo intraturno, alongamento de vogais e outras marcas como falas rápidas ou arrastadas e uso excessivo da expressão coloquial “tipo assim”. Para tentar reorganizar a R, a aluna recorre a um P retórica (linha 439), que ela responde positivamente, mas ainda assim continua com dificuldades para organizar as ideias, percebemos que se trata de uma R trabalhosa com muito material linguístico.

Vendo a dificuldade da aluna em construir uma R satisfatória, Pedro engata sua fala à fala de Cláudia, revozeando parte da colocação da aluna, construindo seu turno com a seguinte estrutura: expressão conclusiva mais uma P sim/não (=Então você acha que é °possível°? - linha 453), para que a aluna tenha a oportunidade de confirmar sua R e leve os créditos pelo que foi concluído, o que acontece na linha 454. Na continuidade, Pedro recorre novamente a outro revozeamento de parte da colocação

anterior de Cláudia, mais uma vez utiliza de um elemento conclusivo para iniciar o turno, seguido de uma afirmação mais uma *tag question*, (linhas 455 a 457). A aluna responde positivamente à P do professor (linha 458). No turno corrente, o professor repete a R recebida prosseguindo com uma expressão conclusiva, uma afirmação e mais um P do tipo sim/não (linhas 459 a 461). As estruturas usadas por Pedro nesse turno têm como objetivo mostrar que compreendeu as colocações da aluna, ou seja, houve um entendimento comum, e ainda, deixar claro que Cláudia é a responsável pelo que está sendo dito.

A aluna mostra na linha 462 que está em conformidade com o professor e abre um novo subtópico falando da necessidade de divulgar informações para a população (linhas 462 a 468). Essa afirmação é questionada pelo professor através de uma P alternativa (linhas 469 e 470), mas não recebe uma resposta satisfatória da aluna (linha 471). Pedro toma o turno novamente e volta ao tópico principal, pontuando para a aluna o que ele deseja saber; em seguida, refaz o questionamento através de uma P do tipo sim/não (linhas 472 a 473), sua fala é sobreposta pela fala de Cláudia que dá uma R expandida com muito material linguístico, presença de tempo excessivo intraturno, alongamento de vogais e outras marcas conversacionais. No final de seu turno, a aluna utiliza de uma reformulação do texto apresentado para dar mais autoridade à sua colocação (linhas 474 a 484), levando o professor na linha seguinte (485) a aceitar, sem grande convicção, sua R.

Na sequência dessa interação, o professor faz uma citação do texto, referente à colocação anterior da aluna Cláudia; logo depois, passa a questionar sobre a visão que os alunos têm do texto lido, assim ele confronta a opinião dos alunos com as informações textuais. Veja o texto a seguir:

### **Exceto 6:**

531	Pedro	Seria o texto crítico em relação aos >problemas
532		sustentáveis< ou ele aceita?
533	Cláudia	Ele é crítico=
534	Pedro	=É crítico?
535		(2.6)
536	João	°(Quando fala que pra ser sustentável é preciso ser
537		renovável lá) (.) ele é crítico.°
538		(1.9)
539	Pedro	Então, eu quero saber (0.2) pelo texto (0.4) é

540 possível, então (.) ter um desenvolvimento  
541 sustentável?  
542 (2.9)  
543 >Existir isso?< Vocês disseram que sim. Agora eu  
544 quero saber, vocês vão voltar lá no texto. (0.4)  
545 O texto defende que é possível manter (.) um  
546 desenvolvimento sustentável?=  
547 Cláudia =Pelo texto não é possível por causa que: dessa  
548 questão de:: (.) contradição, °lá no texto°, da  
549 exploração:: de: (.) de matérias essenciais (.)  
550 para °o desenvolvimento econômico°  
551 (0.5)  
552 Pedro Mas vocês ainda acham que é possível, (2.1) né?  
553 E o texto (.) é crítico em relação a isso.  
554 Cláudia °Sim°  
555 Pedro Mas vocês: (0.4) acreditam que é possível? (2.5)  
556 Quero saber a opinião de vocês agora.  
557 Ângela Possível é (.) só que é muito [difícil]=  
558 Pedro [É possível?]  
559 Ângela =Pra- pros capitalistas quererem deixarem o lucro  
560 para poder (.) preservar o meio ambiente (.) (por  
561 isso que é muito complicado.)  
562 Camila °Eu acho [que assim°]  
563 Pedro [>ENTÃO vocês<] tá- então no final das  
564 contas vocês acham que é possível convencer os  
565 capitalistas disto?  
566 Ângela A:h Pedro (sei lá, hein?), é uma situação que tá,  
567 total[mente::]=  
568 Pedro [Hã?]  
569 Ângela =nas mão de (todos)=  
570 Pedro =>Tá, aí que eu vou dizer pra vocês, eu vou voltar  
571 naquela questão que eu- (.) (que eu já fiz pra  
572 vocês)<, eu vou voltar naquela questão, é uma  
573 questão meramente pessoal os capitalistas falarem  
574 assim "Eu fui o culpado, e agora então: (.) eu vou  
575 ser (0.4) a favor da sustentabilidade (0.7) ou tem  
576 mais coisa por trás disso?  
577 Ângela Tem muito mais coisa °por trás disso°  
578 Cláudia ô: Pedro >tipo assim< eu não acho assim: que  
579 precise: mudar totalmente, eu só acho, assim, que  
580 precisa de: de tomar algumas medidas pelo menos,  
581 algumas medidas pra: sem ↑lá, deixa:r (.) fica:r  
582 (.) menos pior. Entende?=  
583 Ângela =Um mundo totalmente sustentável (.) não existe,  
584 mas a forma como é: de a gente viver (.) de uma  
585 forma melhor=  
586 Camila =Reduzir o impacto=  
587 Ângela =É  
588 Camila Nã:o:: °acabar totalmente com o impacto, mas só  
589 reduzir°  
590 Cláudia Tem que minimizar, (ué)

Na sequência conversacional acima, o professor volta a interagir com todo o grupo. Nessa interação, ele deseja confrontar o posicionamento dos alunos sobre o desenvolvimento sustentável com a ideia defendida no texto, por isso faz uso de uma P alternativa (linhas 531 e 532), que prontamente é respondida por Cláudia de forma afirmativa (linha 533). No turno seguinte, o professor engata sua fala à R da aluna e revozeando com uma P do tipo sim/não à resposta recebida, dá oportunidade para que a aluna confirme sua R, o que não ocorre. Após dois segundos e seis décimos, João toma o turno e também confirma que o texto é crítico em relação ao desenvolvimento sustentável; ele expande sua R fazendo referência ao texto.

Passado um segundo e nove décimos, Pedro reformula a questão inicial com um P do tipo sim/não, colocando o texto como parâmetro para a R (linhas 539 a 546); depois de dois segundos e nove décimos sem ninguém tomar o turno, o professor prossegue sua fala fazendo outra P sim/não seguida de uma afirmação da posição dos alunos acompanhada de um advérbio de tempo, marcando, dessa forma, que houve mudança no ambiente sequencial. Novamente condiciona a R ao texto e por fim, encerra com uma P do tipo sim/não. Cláudia responde imediatamente que o texto não defende a possibilidade do desenvolvimento sustentável e justifica fazendo referência a colocações do texto (547 a 550). Depois de cinco décimos de segundo, o professor inicia um novo turno com a seguinte estrutura: expressão de adversidade mais afirmação do ponto de vista dos alunos mais *tag question* para confirmar a informação, mais afirmação da ideia defendida pelo texto (552 a 553). Com essa organização do turno, o professor deixa claro que há um antagonismo entre a postura do grupo e a ideia defendida no texto sobre o desenvolvimento sustentável.

Na sequência, Ângela se autosseleciona como próxima falante e reafirma o posicionamento do grupo (linha 557). Pedro sobrepõe sua fala à fala da aluna com uma P do tipo sim/não (linha 558) para que Ângela confirme e aprofunde sua colocação, no entanto, ela continua com uma R evasiva e pouco desenvolvida (linhas 559 a 561). Camila toma o turno, que é assaltado pelo professor que inicia sua fala com um elemento conclusivo mais uma P do tipo sim/não para que os alunos confirmem seu posicionamento. Essa insistência, por parte do professor, em pedir a confirmação dos alunos, é uma estratégia para mostrar que a R recebida ainda não é esperada por ele, portanto, esse retorno à mesma P funciona também como oportunidade para que o grupo possa se autorreparar até chegar à R esperada pelo docente.

Ângela dá outra R evasiva demonstrando incerteza sobre o que afirmara até então. A hesitação é visível pela presença, em excesso, de alongamento de vogais, característico de quem não tem uma segurança do que está sendo dito; outra marca que comprova essa dúvida é a expressão “sei lá, hein?” (linha 566). Na sequência, o professor sobrepõe sua fala à fala da aluna com a expressão interrogativa “hã” (linha 568), que mostra que ele está atento ao que está sendo dito, ao mesmo tempo em que pede prosseguimento da informação. No turno seguinte, o professor inicia prefaciando a questão que será levantada, prossegue com um discurso relatado, seguido de mais uma P alternativa (linhas 570 a 576). Novamente, Ângela toma a palavra optando por uma das alternativas dadas pelo professor (linha 577). Cláudia continua o próximo turno mostrando uma mudança de postura de acordo com suas colocações iniciais; aqui, ela admite que não é preciso mudar totalmente, mas tomar algumas medidas para melhorar (linhas 578 a 582). Na sequência, Ângela também assume esse novo posicionamento, de que o mundo totalmente sustentável não existe (583 a 585), ideia confirmada por Camila nos turnos seguintes. Na continuação, o professor encerra a discussão, aceitando a colocação das alunas e chama o próximo grupo.

Aqui, observamos que o professor, através de Ps e Rs conduziu os alunos a um percurso de reafirmação de uma ideia daquilo que eles pensavam sobre o tópico discursivo, e em seguida, confrontou essa colocação com o posicionamento do texto do seminário, provocando um conflito de ideias que gerou dúvida na postura inicial diante da questão outrora defendida. Apesar do enquadramento se configurar como uma avaliação, o professor em nenhum momento julgou, diretamente, incorreto o que foi exposto pelos alunos, pelo contrário, ele deu pistas e direcionou os estudantes, através de Ps e Rs, para que eles próprios se alinhassem a um entendimento comum ao seu e ao do texto lido.

### **3.1.2 - Agrocombustíveis**

Esta subseção se refere à interação entre Pedro e o grupo II formado pelos alunos Clara, Fernanda, Paula, Rafael e Renata que apresentaram o seminário sobre agrocombustíveis. Assim como aconteceu com o primeiro grupo, o professor, após a apresentação do trabalho, interagiu com os alunos através de Ps e Rs a fim de avaliar e buscar um posicionamento crítico dos alunos sobre o tema. O enquadre interacional

inicial ainda se configura como uma avaliação, principalmente pela disposição espacial e corporal ocupada pelos participantes, o professor ainda assume o *footing* de arguidor, sentado fazendo perguntas, e o grupo, o *footing* de arguido, de pé diante da turma, respondendo às questões.

Ao convidar o segundo grupo para iniciar a apresentação do trabalho, o professor demonstra, mais uma vez, desconhecer o tema a ser apresentado. Através de uma P do tipo qu- (linhas 594 e 595), Pedro indaga sobre o assunto que será apresentado. Na sequência, ele mesmo inicia a R que é concluída por Rafael e Clara nos turnos seguintes.

### Excerto 7:

594	Pedro	[Pode vir] o outro grupo. (1.8) >Sobre o que mesmo
595		o outro grupo mesmo? < Hoje é:: hoje é:
596	Rafael	[°(Agrocombustíveis)°]
597	Clara	[Agro]combustíveis
598	Pedro	Agrocombustíveis.

Na continuidade, o grupo se dedica à montagem do material para a apresentação do trabalho, o restante da turma interage entre si. Enquanto isso, a aluna Cláudia conversa isoladamente com o professor que se encontra sentado no canto direito da sala. No início do seminário, há muita brincadeira entre os alunos e o professor, algumas delas expõem a face dos membros do grupo que se sentem ameaçados pelos risos e cochichos dos colegas<sup>13</sup>.

Durante a apresentação do seminário, os alunos utilizaram como recurso slides projetados em datashow e amostras de produtos aos quais fizeram menção em suas explicações. Houve pequenos momentos de interação verbal entre o professor e o grupo, na maioria das vezes com um pedido de esclarecimento ou de reparo sobre alguma informação, como é o caso a seguir.

### Excerto 8:

829	Clara	No Brasil ( ) é beterraba, mas eu vou
830		falar especificamente da cana, que é o que mais se
831		usa aqui=
832	Pedro	=É o açúcar, né?
833	Clara	Oi?

---

<sup>13</sup> Ver em anexos (linhas 645 a 690).

834 Pedro É o açúcar, né?  
835 Clara É.

No excerto acima, o professor toma o turno através de uma fala engatada à fala de Clara fazendo um reparo da informação anterior dada pela aluna (linha 832), seguido de *uma tag question* que serve para atenuar a exposição da face da aluna, ou seja, serviu como um recurso de polidez, uma vez que Pedro oportuniza à aluna confirmar o reparo, tornando-a responsável pela correção. Clara não compreende o turno anterior de Pedro e solicita a ele que repita sua colocação (linha 833), que atende imediatamente a solicitação (linha 834), que é confirmada na sequência pela aluna (linha 835).

Após a exposição do grupo, o professor iniciou a interação através de Ps e Rs com o intuito de avaliar e aprofundar a discussão sobre o tema tratado.

### Excerto 9:

1039 Pedro =Então eu quero que vocês me digam o seguinte,  
1040 Clara Sim  
1041 Pedro o texto tem um viés aí, de apontar algumas  
1042 técnicas: (0.2) né? Medidas alternativas e °tudo  
1043 mais°=  
1044 Clara =Ah tá.  
1045 Pedro é possível (0.4) com essas técnicas (1.7) completar  
1046 (1.8) as falhas, ou o: que tá incompleto (1.5) do  
1047 abu- do do trabalho é::(1.8) do trabalho não, do  
1048 desenvolvimento sustentável?  
1049 Clara Assim, [assim, eu tô tentando entender]  
1050 Pedro [Com essas técnicas aí (.) é possível]  
1051 corrigir (0.2) os problemas do desenvolvimento  
1052 sustentável, [ajuda?]  
1053 Clara [Ô Pedro], você sabe qual que é o  
1054 problema? (.) O problema do desenvolvimento  
1055 sustentável não é (a produção de alimento), a gente  
1056 sabe que não é isso, não é: é: é::, (desculpa)  
1057 >tipo assim< se já tem (alimento suficiente) pra  
1058 todo mundo, eles não vão conseguir fazer o negócio  
1059 de: sustentar é: de bioenergia, problema do  
1060 desenvolvimento sustentável é um monte de de: é os  
1061 capitalistas visando (.) o lucro, então, tipo  
1062 assim, não vai é: distribuir o: alimento tanto pra:  
1063 pra: (0.3) nem vai distribuir o: o: combustível.  
1064 Então, sinceramente, eu acho que o >problema< do:  
1065 desenvolvimento sustentável não é questão de (2.4)  
1066 de: >tipo assim< de energia tip-que não seja fóssil  
1067 (.) é a- achar alguém (0.2) que vai: (1.3) investir  
1068 nisso (0.4) porque eles vã- é claro que eles vão  
1069 investir em petróleo: e:=  
1070 Pedro =Mas eles estão investindo, não estão não?  
1071 Rafael Por [isso (igual a cla-)]  
1072 Clara [Mas muito menos], (não dá nem) pra- olha o  
1073 quanto que eles investem em postos de petróleo pra  
1074 explorar pré-sal, e olha a quantidade eles investem  
1075 pra (0.2) fazer a energia solar.

1076       Rafael       Então, por isso, igual a Cláudia falou, vamos  
1077                    supor, precisa é: ter uma campanha de educação só  
1078                    que, >tipo assim< precisa é: a: o desenvolvimento  
1079                    sustentável a gente sabe que tá, por exemplo, com  
1080                    (água) suficiente, principalmente se a pessoa  
1081                    valoriza esse valor, só que, tipo assim.. a: é: é  
1082                    possível com esse: com esses °meios° corrigir e-  
1083                    esses erros, (pelo menos os excessos). É difícil,  
1084                    por que tem uma influência muito grande do  
1085                    capitalismo em cima do nosso mundo,  
1086       Paula       °É:° é igual o: Henrique ((aluna cita outro  
1087                    professor)) falou uma vez com a gente sobre a  
1088                    questão do:: preço, (o alto custo), tipo assim,  
1089                    aquelas placas (.) que são usadas porque são muito  
1090                    caras, então não é uma coisa assim tão acessível e  
1091                    também ninguém tá procurando investir nisto para  
1092                    tornar acessível, porque ninguém quer usu- ninguém  
1093                    quer- [ninguém acredita nisso]

No piso conversacional anterior, temos Pedro prefaciando uma pergunta (linha 1039), onde ele seleciona todo o grupo como próximo falante; no turno seguinte, a aluna Clara mostra estar alinhada ao professor que continua sua colocação fazendo uma reformulação resumida do trabalho dos alunos acompanhada de uma *tag question*, mais uma afirmação (linhas 1041 a 1043), que segue engatada pela fala de Clara concordando com a conclusão de Pedro. A *tag question* foi utilizada aqui para deixar claro que os alunos são responsáveis pelo que foi dito, o professor apenas retomou a ideia apresentada pelo grupo.

Na sequência, o professor inicia a P do tipo sim/não para que o grupo faça uma ligação com o primeiro tema *O desenvolvimento sustentável* (linhas 1045 a 1048). Durante a formulação da P, houve grande recorrência de tempo intraturno e alongamento de vogais que deixam claro que a P foi formulada naquele instante, o que reforça a ideia de que a aula está sendo construída no momento da interação, não é algo pronto, construído exteriormente ao contexto situacional. Na continuidade, Clara manifesta não ter entendido a P (linha 1049); Pedro, sobrepondo-se à fala da aluna, faz então uma reformulação da própria pergunta para, então, fazer outras duas Ps do tipo sim/não (linhas 1050 a 1052).

Clara, no turno seguinte, toma a palavra sobrepondo-se também à fala do professor, inicia o seu turno utilizando uma P retórica. Trata-se de um revozeamento da pergunta inicial feita por Pedro, que é respondida por ela em seguida. Embora a P do tipo sim/não exija uma R mínima, a aluna constrói sua R de forma expandida (linhas 1053 a 1069), concluindo que o problema do desenvolvimento sustentável é a falta de investimento nele. A essa colocação, Pedro engata sua fala com a seguinte estrutura:

expressão adversativa, que torna a P ainda mais incisiva, seguida de uma afirmação mais P sim/não com dupla negação (linha 1070). Esse formato de questão é altamente condutivo a um tipo de R.

Rafael inicia um novo turno, que é assaltado por Clara que responde à P de Pedro de forma satisfatória (linhas 1072 a 1075). Na sequência, Rafael retoma o direito de falar e constrói uma R ampla (linhas 1076 a 1085) para a questão colocada pelo professor. O aluno faz referência à fala de Cláudia, membro do grupo anterior, sobre a necessidade em se pensar em uma campanha de educação e coloca também a dificuldade de se concretizar o desenvolvimento sustentável devido à forte influência do capitalismo no mundo. Paula dá continuidade à interação citando uma colocação de outro professor sobre o alto custo das placas para captar energia solar (linhas 1086 a 1093). Com as colocações, os três alunos mostraram possuir um entendimento comum sobre o assunto.

Assim como o grupo anterior, os alunos do segundo seminário acreditam que o desenvolvimento sustentável seja possível, desde que o governo invista em produtos acessíveis, capazes de gerar energia renovável, promova campanhas educativas para que a população passe a viver de forma sustentável e os capitalistas deixem de pensar só no lucro. Essa ideia difere do posicionamento do professor, pois para ele o desenvolvimento sustentável é uma criação do próprio capitalista para lucrar ainda mais sobre as pessoas que vão preservar para que eles tenham recursos naturais para continuar explorando. Nos exemplos a seguir, veremos que o professor tenta desconstruir essa crença dos alunos.

### Excerto 10:

1100	Pedro	[Então tá, se o governo] juntar com essas empresas,
1101		juntarem com aquelas Sete Irmãs que existem (até
1102		hoje e estão por aí). Se elas se juntarem e falarem
1103		assim, "agora nós vamos produzir (.
1104		agrocombustível, vamos esquecer o petróleo, vamos
1105		produzir, por exemplo, biogás e (não sei o que
1106		lá) e tal". (0.7) o mundo fica sustentável [só
1107		deles proporem?]
1108	Clara	[Não]
1109	Rafael	[Não]
1110	Clara	[Não]
1111		((Alguns negam com a cabeça))
1112	Rafael	A gente falou da [questão lá da.. dos alimentos,
1113		( )]
1114	Clara	[(Igual a gente falou teve uma
1115		hora é alimergia [e tal)
1116	Pedro	[°(Não dá, fica mais caro)°]

1117 Clara [POR QUE (fica mais caro  
 1118 Pedro)?] Então tá Pedro deixa assim então.  
 1119 °Nos (h) sa Se (h) nho (h) ra°

Nos turnos anteriores a este fragmento, os alunos defendiam a possibilidade de acontecer o desenvolvimento sustentável se houvesse estímulo e investimento por parte do governo e dos capitalistas. Para desconstruir essa ideia, Pedro dá voz ao governo e às grandes empresas através de um discurso reportado, estratégia bastante persuasiva, acrescentando uma P do tipo sim/não (linhas 1100 a 1107) para que os alunos refletissem sobre suas Rs. Na continuação, os três alunos contestam negativamente com uma R mínima, enquanto outros apenas negam com a cabeça. Nos turnos seguintes, os alunos tentam justificar de forma evasiva suas Rs (1112 a 1115). Na continuidade, o professor reage às colocações dos alunos, e pela primeira vez faz uma colocação direta, dizendo que as propostas apresentadas ficam mais caras (linha 1116). Colocação que é questionada por Clara através de uma P do tipo qu-, mas a aluna não dá espaço para a R do professor e conclui tentando por fim à discussão. No final de seu turno a aluna utiliza a expressão “Nossa Senhora” (linha 1119), mostrando seu desalinhamento ao entendimento do professor e à situação discursiva.

Na sequência conversacional a seguir, temos a retomada deste conflito de ideias, configurando um novo enquadramento situacional de debate e não mais de avaliação, pois alunos que não fazem parte do grupo participam da discussão.

### Excerto 11:

1121 Rafael Aqui, tem outra questão, [tipo assim], se todos  
 1122 investirem em agrocombustíveis essas ques- dá pra  
 1123 resolver esses problemas aqui.  
 1124 Clara É, o país ( ) é: (0.3) ele tem a  
 1125 propriedade dele, ele não vai fazer um (negócio) na  
 1126 propriedade dele, >tipo assim< ele não vai:=  
 1127 Pedro =E se o cara fizer um negó- um é:: produzir soja  
 1128 (0.5) né? Pra:: (.) gerar energia (1.3) e ainda  
 1129 aproveita o farelo da soja (0.2) para alimentar  
 1130 po:rcos, e tal, tá produzindo alimento também. Então  
 1131 resolveu o problema todo, não resolveu não?  
 1132 Clara Não, °( )°  
 1133 Pedro [( )]  
 1134 Rafael [Não, (primeiro que tem a questão das água, as  
 1135 pessoas poluem os rios [com dejetos]=  
 1136 Clara [É, tem também]  
 1137 Rafael =as pessoas jogam entulho=  
 1138 Clara =Cachorro [e tudo]  
 1139 Rafael [Acaba] com a diversidade [(cultural)]=  
 1140 Clara [E: é-]  
 1141 Rafael =com a diversidade [ambiental]

1142 Clara [E é-] E ainda assim [vai acabar  
1143 com tudo.  
1144 Pedro [(Mas  
1145 resolveu, ué)]  
1146 Clara E ainda assim não vai é::, por exemplo, não vai:: é:  
1147 não vai é:: vai: continuar atrapalhando os pequeno  
1148 produtores=  
1149 Pedro =Por quê?  
1150 (0.4)  
1151 Clara Porque eles são os grandes pro(h)du(h)to(h)res.  
1152 ((risos))  
1153 Rafael [(Porque se acabar com biodiversidade toda fica uma  
1154 coisa uniforme [ )]  
1155 Clara [Ô Pedro, eu não tô entendendo o que  
1156 você quer da vida ( )]  
1157 ((risos))  
1158 Pedro Por que que não?=  
1159 Ângela =↑Ô Pedro é possível, tem tudo pra ser possível  
1160 (0.2) só que ninguém vai fazer isso, [nunca vai  
1161 acontecer isso]  
1162 Pedro [↑Uai,  
1163 por que que não?]  
1164 Ângela Porque↑ quem vai querer deixar a mordomia, o  
1165 dinheirinho bonitinho para poder cuidar lá dos  
1166 pobrezinhos (0.4) do- do mundo. Ninguém vai querer  
1167 pensar no futuro só no presente.  
1168 (.)  
1169 Pedro Será que isso mesmo?  
1170 Aline [Ô professo:r,]  
1171 Ângela [(Para de pensar assim], são os seus alunos  
1172 agroécólogos é que falam isso, °você tá sendo  
1173 chato°)  
1174 Aline [Pedro:]  
1175 Pedro ↑Ué, eu tô sendo chato, [mas o mundo vai ser mais  
1176 chato do que eu tô sendo com vocês].  
1177 ((*muita conversa entre os alunos*))

No excerto acima, Rafael, utilizando de um advérbio de lugar “Aqui”, se autosseleciona como próximo falante e retoma a discussão, dando uma R afirmativa, mas pouco detalhada à primeira P levantada pelo professor para o seu grupo (linhas 1121 a 1123). Na sequência, Clara tem seu turno interrompido (linhas 1124 a 1126) pela fala engatada de Pedro, que cria uma nova situação a partir de colocações anteriores dos alunos, e conclui com uma P do tipo sim/não estruturada com o seguinte formato: elemento conclusivo, mais afirmação, mais P com dupla negação (linhas 1127 a 1131). Aqui, o intuito do professor parece ser, através de Ps condutivas, fazer com que os alunos reflitam sobre os seus próprios argumentos.

Na continuidade, os alunos Clara e Rafael co-constroem uma R negativa à colocação de Pedro e tentam justificar esse posicionamento, o que acontece com sucessivas trocas de turnos com Rs mínimas e pontuais entre os dois (linhas 1132 a

1143). No turno seguinte, o professor inicia sua fala com uma expressão adversativa, marcando que as Rs recebidas não foram satisfatórias, por isso expande sua colocação anterior (linhas 1144 e 1145). Esse comentário é respondido negativamente por Clara que utiliza de excessivo alongamento de vogais e repetição de termos, o que demonstra dificuldade em formular a R satisfatória (linhas 1146 a 1148). Diante disso, Pedro lança mão de uma P qu- para que a aluna possa esclarecer melhor sua colocação (linha 1149). No entanto, a aluna oferece outra R evasiva (linha 1151 e 1152). Rafael, na sequência, tenta construir uma possível R (linhas 1153 e 1154), mas tem a voz de Clara sobreposta à sua (linhas 1155 e 1156). Clara, com uma P declarativa, questiona o que o professor está querendo com toda aquela discussão. Essa fala da aluna é uma tentativa de salvar a face dela e dos colegas que estavam sendo ameaçadas por estarem expostos diante da turma. Através de uma P do tipo qu-, Pedro questiona o não entendimento da aluna (linhas 1158).

O turno seguinte é construído pela aluna Ângela, membro do grupo I, portanto não é uma participante legitimada para essa interação que ocorria entre o professor e o grupo II, no entanto, sua participação não foi censurada. Sua fala consiste em uma R positiva à primeira P de Pedro, (O desenvolvimento sustentável é possível?). Apesar da R ser positiva, a aluna conclui que o desenvolvimento sustentável nunca irá acontecer, pois ninguém vai investir nisso (linhas 1159 a 1161). Pedro reage com espanto à fala da aluna e pede através de uma P qu- que ela explique melhor sua colocação (1162 e 1163). Ângela insiste em afirmar que não é possível acontecer o desenvolvimento sustentável devido à falta de interesse dos mais ricos em ajudar os mais pobres (linhas 1164 a 1167). O professor novamente questiona, com uma P do tipo sim/não (linha 1169), a colocação da aluna. Na sequência, a aluna Aline, que não pertence a nenhum dos grupos que apresentaram trabalhos naquele dia, tenta tomar a palavra (linha 1170), mas Ângela sobrepõe sua voz e numa tentativa de por fim àquela situação desconfortável de conflito de ideias, primeiro afirma a autoridade que eles, enquanto estudantes de agroecologia, têm para falar sobre o assunto e depois expõe negativamente a face do professor (linhas 1171 a 1173). Aline tenta tomar o turno mais uma vez (linha 1174), porém Pedro toma a vez de falar para si para poder justificar sua atitude e assim salvar sua face (linhas 1175 e 1176).

Nos turnos seguintes, outros alunos da turma, seguindo a mesma linha de pensamento dos colegas, participam da discussão com o professor, que continua com a

mesma estratégia interacional. Esse enquadre continua até que a aluna Clara acaba com a discussão com a seguinte colocação:

**Excerto 12:**

1243	Clara	[Ô Pedro, tá]
1244		cheio de gente chata no mundo que não vai fazer
1245		(nada disso) isso, pronto e a(h)ca(h)bou.
1246	Ângela	[( )]
1247		((risos e conversa))
1248	Pedro	Eu vou dar uma geral (0.2) volta pro lugar então
1249		que eu vou dar uma geral.

A aluna, exaltada, ainda se encontrava juntamente com os demais membros do grupo de pé, diante da turma, desiste da discussão (linhas 1243 a 1245). Os colegas riem e conversam muito, o que faz o professor perceber que aquele contexto interacional precisava ser mudado. Por isso, autoriza os alunos a sentarem e anuncia que irá fazer uma reformulação de tudo que foi apresentado e retomar o controle interacional da turma, exercendo o papel de organizar os turnos de fala na sala de aula.

As Ps e Rs encontradas nesta segunda subseção têm, em sua maioria, o papel não mais de avaliar os alunos, mas investigar o que eles pensam sobre o tópico conversacional e, acima de tudo, desconstruir a ideia defendida pelos alunos, de que o desenvolvimento sustentável é possível desde que o governo e os capitalistas invistam nisso. O enquadramento interacional aqui se configurou muito mais como um debate do que uma avaliação, pois os alunos também interagiram com Ps questionando as colocações do professor. Além disso, observamos também a pouca ocorrência de pausas entre os turnos indicando o alto grau de envolvimento não só dos membros do grupo, mas também de outros alunos da turma com o debate e o tópico da aula.

### **3.2 A Construção Conjunta do Conhecimento**

Esta seção se refere à interação entre o professor e toda a turma. Aqui, o enquadramento predominante é de uma aula expositiva, na qual os alunos encontram-se sentados a maior parte do tempo, ouvindo as explicações do professor, que detém por um período maior a posse da palavra em relação aos turnos anteriores. As Ps e Rs utilizadas aqui não têm o objetivo de avaliar ou ainda de buscar informações somente,

mas são usadas, principalmente, como ferramentas para se chegar a um entendimento comum.

Após o retorno dos alunos para seus lugares, o professor faz uma rápida avaliação das apresentações dos seminários.

### Excerto 13:

1259 Pedro Que vocês (0.8) pensem direitinho só (.) o seguinte  
1300 (0.3) é:::, com relação às apresentações, né? As  
1301 leituras, gente (.) nos slides ficam realmente uma  
1302 coisa (.) meio enjoada, né? O grupo anterior ficou  
1303 meio agarrado nas leituras ali, e tal, isso fica  
1304 [realmente:],  
1305 Luiza [°Eu não li°]  
1306 Pedro Hein?  
1307 Luiza °Eu não li°  
1308 Pedro meio complicado. Evitar (.) as leituras.  
1309 Paula >Mas às vezes você até sabe explicar, só que chega  
1310 aí na frente< com você olhando para cara da gente e  
1311 fica assim "vou fazer pergunta pra ferrar com  
1312 [°eles°]".  
1313 Luiza [( )]  
1314 Pedro Sou sempre bonzinho.  
1315 ((risos e conversa))

No primeiro turno deste fragmento (linhas 1259 a 1304), Pedro critica as leituras durante as apresentações dos seminários. Essa avaliação negativa expõe a face dos alunos. O professor utiliza por duas vezes a expressão “né”. Aqui, como em outros momentos da interação, não consideramos como uma *tag question*, pois não exigiu uma R, ou seja, uma SPP. É interessante observar que a expressão “né” aparece como uma hesitação em um momento desconfortável também para o professor que faz uma avaliação de um ponto negativo das apresentações dos alunos. Na sequência, Luiza interrompe a fala de Pedro para proteger sua face afirmando não ter lido (linha 1305). Devido ao baixo tom de voz da aluna, o professor pede esclarecimento do que foi dito (linha 1306) e a aluna repete o turno problemático (linha 1307). No entanto, o professor ignora sua colocação e continua com o tópico discursivo anterior (linha 1308). A aluna Paula faz uma justificativa da avaliação negativa que recebeu (linhas 1309 a 1312), revelando a imagem que tem das Ps feitas pelo professor, como se fosse algo para castigar os alunos. Pedro, em tom de brincadeira diz que é sempre bonzinho (linha 1314) e se esquivava da ameaça sofrida. Todos riem e conversam, acabando com o momento da avaliação.

Na continuidade, o professor retoma os temas dos trabalhos apresentados e inicia uma reformulação das principais questões discutidas até então.

#### Excerto 14:

1400 Pedro [Aí,] (0.2) os textos principalmente aquele  
 1401 °primeiro° vai dizer que a- o desenvolvimento  
 1402 sustentável e a economia verde são >saída  
 1403 (prática)< de quem? (2.6) Pro problema ambiental?  
 1404 (0.3) A quem interessa isso?  
 1405 (2.8)  
 1406 Ronaldo Ecologia.  
 1407 Renata Agroecologia=  
 1408 Pedro =[Agroecologia?]  
 1409 Rafael [Pros ambientalistas]=  
 1410 Pedro =Para os ambientalistas?  
 1411 (3.1)  
 1412 Pedro REAGE AÍ, GENTE, O PESSOAL DO GRUPO UM, PARA DE  
 1413 DIGITAR, CARAMBA, ESSE TROÇO ESSA MENSAGEM, E FALA  
 1414 AÍ. ((Uma aluna do grupo I estava digitando  
 1415 mensagem no celular)). Quem que (.) propôs o  
 1416 desenvolvimento sustentável?  
 1417 (4.5)  
 1418 Camila °(h)Ai(h)ai(h)°  
 1419 Pedro Quem?  
 1420 (1.3)  
 1421 Ronaldo Revolução verde.  
 1422 Pedro A revolução verde, ((riso)) é ela? (1.3) Quem que  
 1423 foi pô? Quem que foi?  
 1424 Aline °Não sei°  
 1425 Pedro Foi o FMI junto lá com (aquele outro banco)? Foi o  
 1426 Banco Mundial?  
 1427 Aline °Banco [Mundial:°]  
 1428 Ronaldo [Rio+20]  
 1429 Pedro É? Quem que quem que elaborou o: o:: relatório  
 1430 Brundtland lá? (0.4) Quem é que elaborou aquilo?  
 1431 Aline (°Foram ( ) e essas empresas aí°)

O excerto acima se inicia com Pedro utilizando de uma P do tipo qu- para retomar questões tratadas nos textos anteriores. Após dois segundos e seis décimos sem ninguém se autosselecionar como falante, Pedro expande seu questionamento com uma P sim/não; após três décimos de segundo, amplia ainda mais a discussão com outra P do tipo qu- (linhas 1400 a 1404). Somente depois de dois segundos e oito décimos, Ronaldo toma a palavra e dá uma R pontual (linha 1407), em seguida, Renata continua com uma R mínima. O professor engata sua fala à fala da aluna, revozeando sua R em forma de P, mostrando que não recebeu a R requerida (linha 1408). Rafael, sobrepondo sua voz à voz do professor, traz outra R pontual (linha 1409), que também é revozeada

por Pedro em forma de P sim/não (linha 1410). Esse revozeamento da R despreferida, nos dois casos acima, funciona como um recurso para dar ao outro a chance de reparar o equívoco.

Os alunos, no entanto, não se manifestam e passados três segundos e um décimo, o professor, com o tom de voz elevado, chama a atenção da turma para que respondam às Ps. Solicita que uma das alunas do grupo um pare de digitar mensagens no celular e participe da aula. Em seguida, reformula a questão (linhas 1412 a 1416). Após quatro segundos e meio de silêncio, Pedro insiste com outra P do tipo sim/não. Decorrido mais um segundo e três décimos, Ronaldo dá outra R pontual (linha 1421), que é revozeada pelo professor, seguida de um riso. Essa atitude expõe a face do aluno que novamente não deu a R satisfatória. Pedro continua o turno e lança mão de uma P do tipo sim/não para que Ronaldo reflita e reformule sua R, o que não acontece.

Depois de um segundo e três décimos, o docente expande seu questionamento com outras duas Ps do tipo qu- (linhas 1422 e 14 23). A aluna Aline manifesta não saber a resposta (linha 1424), o que leva Pedro no turno seguinte a reformular sua questão. Agora, ele faz duas Ps seguidas do tipo sim/não com a opção dos nomes dos possíveis interessados no desenvolvimento sustentável, os alunos têm apenas que confirmar ou não o conteúdo da P (linhas 1425 e 1426). Na continuidade, Aline opta por repetir um dos nomes dados pelo professor (linha 1427), sua fala é sobreposta pela fala de Ronaldo que mostra ainda estar desalinhado com a situação discursiva, quando dá uma R que não era a esperada para aquela P (linha 1428). Pedro inicia o próximo turno com um pedido de confirmação através de uma P sim/não, mas prefere seguir o turno e reformular a questão. De modo mais pontual, com uma P qu-, ele estreita o foco da indagação. Após quatro segundos de silêncio, insiste com a mesma P qu- (Linha 1429 e 1430), que é respondida de forma satisfatória pela aluna Aline (linha 1431).

Após receber a R requerida, o professor segue com o mesmo tópico conversacional para esclarecer porque as grandes empresas são as maiores interessadas no desenvolvimento sustentável. Assim como aconteceu nos turnos acima, as Ps e Rs utilizadas aqui funcionam como estratégia para que os alunos participem da construção do conhecimento.

A sequência conversacional a seguir é a continuação do turno analisado acima. Percebemos que após receber a R esperada de que as grandes empresas são as maiores interessadas no desenvolvimento sustentável, o professor passa a desenvolver mais suas colocações, com informações mais diretas, por isso seus turnos de fala são muito

grandes. As sequências dos pares de Ps e Rs ainda são frequentes, com Rs bastante pontuais, pois as Ps, em sua maioria, são bem direcionadas.

### Excerto 15:

1432 Pedro ESSAS EMPRESAS, então isso é uma coisa que tem que  
1433 ficar bem claro vou até deixar uma cola no quad- no  
1434 quadro- no quadro aqui (0.3) <Capita::1> (1.4) Tá  
1435 certo? A sociedade nossa, a partir de agora, tá  
1436 simplificada (1.5) simp- e- esse daqui são os (0.6)  
1437 operários, que trabalham onde? ((O professor  
1438 escreve no quadro as palavras Capitalistas e  
1439 operários))  
1440 Aline <Nas fá[bricas]>  
1441 Pedro >[Nas fábricas] de quem?<  
1442 (1.4)  
1443 Aline °Dos capitalistas°=  
1444 Pedro =>Dos capitalistas< E tem também (.) um outro (1.9)  
1445 e-esses operários, e tem aqui também os:  
1446 <camponeses> (0.5) que vend- uma par- uma parte da  
1447 da produção é deles e a outra parte eles vendem pra  
1448 quem? ((Professor escreve no quadro a palavra  
1449 camponeses))  
1450 Aline °Capitalista°=  
1451 Pedro =Pro capi:talista, que é dono de quê?  
1452 Aline °Dos supermercados°=  
1453 Pedro =Dos supermercados, das transnacionais que vão-  
1454 então esse camponês vai pro- produzir fumo vai  
1455 vender lá para a Souza Cruz, que uma empresinha de  
1456 quintal aí, não é verdade? A Souza Cruz, ou não?  
1457 (1.2) Uma gigantesca empresa na produção de  
1458 cigarros no mundo, e vai (0.4) produzir cigarros,  
1459 então, essas (.) essas classes estão relacionadas,  
1460 quem propôs o desenvolvimento sustentável, esses,  
1461 esses ou ESSES? ((professor aponta com mais ênfase  
1462 para a palavra capitalistas))  
1463 Paula >°Aqueles°<  
1464 Aline Aqueles lá ((aluna aponta para os camponeses))  
1465 Pedro ↑É?  
1466 Rafael >(Esse de cima não é o do capital?)<  
1467 Pedro Esse daqui °e não esses° ((Professor aponta no  
1468 quadro a palavra capitalistas)).  
1469 Rafael Por quê? [(como assim)?]  
1470 Pedro [Porque eles] vão falar assim, "opa!  
1471 estamos num mundo finito, (0.4) recursos finitos"  
1472 (0.2) aí:: vão deixar de ser capitalistas?(.)  
1473 NÃ:O:: (0.4) Ele vai propor o seguinte, <"no  
1474 lugar::">,  
1475 Ronaldo Você que escreveu isso aqui? ((conversa paralela))  
1476 Pedro Psiu, Ronaldo  
1477 "no lugar (0.5) da crise, do problema ambiental que  
1478 nós estamos vivendo tem uma saída", qual que é essa  
1479 saída? (0.2) Desenvolvimento? (0.4) sustentável.  
1480 "Vamos manter o capitalismo, só que vamos ser o  
1481 quê? (1.8) <Susten[táveis]">  
1482 Rafael >[(°Isso meio] que impede o  
1483 progresso, né?°)<  
1484 Pedro Fala mais alto, como é que é?  
1485 Rafael Isso aí que impede o progresso dos (0.3)

1487 camponeses, eles não podem se desenvolver porque  
1488 (.) tem que preservar, tem que preservar, (.)  
1489 então, só os que estão lá °(no lucro) que vão  
1490 (ganhar)°  
1491 Pedro E mais do que isso. Eles vão preservar mesmo?  
1492 Rafael Quem?  
1493 Pedro Os capitalistas=  
1494 Rafael =>Claro que não<  
1495 Caio Não (.) °óbvio°

Nessa sequência interacional, temos Pedro que inicia sua fala com um revozeamento da R dada por Aline no turno anterior. A ênfase dada pelo professor mostra que se trata de uma R satisfatória para o professor; em seguida, ele reforça a importância de ter clara essa questão e utiliza uma *tag question* para buscar concordância dos alunos sobre o que está sendo dito. Na continuidade, o professor anota no quadro as palavras capitalistas e operários, e inicia uma explicação para confirmar sua posição de que os capitalistas são os grandes interessados no desenvolvimento sustentável. Com a mesma metodologia adotada até aqui, ele utiliza de uma P do tipo qu- para que os alunos participem da construção do discurso, tornando-se co-responsáveis pelo que está sendo concluído (linhas 1432 a 1439).

Novamente Aline responde de forma pontual e satisfatória (1440). Pedro faz outra P qu- para aprofundar as informações (linha 1441). Passado um segundo e quatro décimos, Aline responde à questão (linha 1443). Sua R é revozeada mais uma vez por Pedro, confirmando tratar-se da R esperada. Na sequência, o professor escreve no quadro a palavra camponeses e faz outra P do tipo qu- (1444 a 1449), que é respondida imediatamente por Aline (1450). Sua R é revozeada por Pedro que agrega outra P qu-, levantando ainda mais elementos para a reflexão dos alunos (1451). Com essas Ps, o professor faz com que os alunos percebam que tanto os operários quanto os camponeses têm uma relação de dependência com o capitalista.

Na sequência (linha 1452), Aline se autosseleciona e responde ao professor que repete sua R acrescentando mais elementos, cita o exemplo prático da Souza Cruz para reforçar a relação de dependência do camponês com o capitalista. Termina seu turno com uma reformulação da pergunta feita ao grupo I (“Quem propôs o desenvolvimento sustentável?”). Nesse momento, o professor aponta no quadro as palavras operário, camponês e capitalista, dando maior ênfase nesta última, sugerindo ser a R esperada (linhas 1453 a 1462). Paula, com tom baixo de voz, responde de forma rápida com o pronome demonstrativo (“aqueles”), mas não utiliza nenhum marcador que identifique a

quem ela se refere (1463). Aline responde apontando para a palavra camponeses (linha 1464); na sequência, Pedro, com um tom alto de voz, faz uma P sim/não para que a aluna confirme sua R (linha 1465). Rafael, no turno seguinte, faz uma P negativa pedindo esclarecimento do professor (linha 1566), que na continuidade afirma apontando no quadro que é o capitalista e não o camponês quem propôs o desenvolvimento sustentável (linhas 1467 e 1468). Novamente Rafael pede esclarecimento para o professor (linha 1469). Pedro dá a explicação solicitada, para isso, recorre ao uso do discurso reportado, como já dissemos, trata-se de um recurso muito persuasivo, pois dá voz a outro, nesse caso ao capitalista. Durante este turno, o professor chama a atenção do aluno Ronaldo que estava conversando com outro colega. Na sequência, o professor utiliza de P retóricas durante sua explicação e conclui fazendo uma P do tipo qu-, que não é respondida, por isso, após um segundo e oito décimos, Pedro mesmo dá a R (linhas 1476 a 1481).

No turno seguinte, Rafael, com tom rápido e baixo de voz, faz uma afirmação seguida de uma *tag question* (linha 1482 2 1483), mostra estar alinhado ao entendimento do professor, que pede ao aluno que fale mais alto (1384). O aluno repete o turno problemático, substituindo a *tag question* por mais esclarecimento da afirmação (linhas 1485 a 1489). Pedro toma a palavra e faz uma P do tipo sim/não direcionada a Rafael para aprofundar ainda mais a reflexão. No entanto, o aluno com uma P inserida do tipo qu- pede que o professor esclareça a quem ele se refere (linha 1491). O professor faz o reparo do item não compreendido (linha 1492) e Rafael, engatando sua fala à fala do professor, responde de forma enfática que não, que o capitalista não irá preservar (1493). Caio, na sequência, responde mostrando concordância com o colega (linha 1494).

Nessa interação, podemos observar que o professor mais uma vez recorreu ao uso de Ps e Rs como metodologia de ensino para provocar a participação dos alunos. Seu intuito não é ser mero transmissor de informações para que sejam processadas, mas ser um condutor, para que os alunos possam participar ativamente no processo de construção do conhecimento.

Observando um maior alinhamento dos alunos ao seu posicionamento, Pedro segue a discussão com o mesmo tópico conversacional. Seu objetivo é que os alunos percebam a lógica do capitalismo, que é transformar tudo em um grande negócio, em mercadoria, inclusive o desenvolvimento sustentável.

### Excerto 16:

1574 Pedro [É, então,] então, e a solução aqui, então,  
1575 tá vindo através do mercado (0.4) e o mercado no  
1576 final das contas tá visando o quê? (.)  
1577 O lucro. <Se (.) por aca:so qualquer (0.2) as  
1578 pessoas (.) ou a natureza (.) estiver- estiverem no  
1579 caminho do lucro (0.5) que que vai acontece:r?>  
1580 (1.4) O capitalismo vai escolher as pessoas, a  
1581 natureza, ou o LUCRO?  
1582 Rafael [O lucro]  
1583 Caio [lucro]=  
1584 Pedro =Que que vocês acham?  
1585 Caio Vai passar por cima [das pessoas]

1586 Pedro [Então não dá] para ser ingênuo  
1587 não gente, (0.6) capitalista é do capeta mesmo, é  
1588 um capetalismo mesmo (0.4) não é ingenuidade, vai  
1589 fazer GUERRA gente, guerra é o maior investimento  
1590 do capitalista que existe, morre gente, e você vai  
1591 falar assim, "ai- >(↑ah, achei que o capitalismo  
1592 fosse outra coisa)"< Infelizmente, (0.4) por mais  
1593 boa vontade que vocês tenham (.) eu também  
1594 acreditava (0.8) nisso (0.5) achava que era  
1595 possível, CERTO? E (.) a- a péssima notícia que eu  
1596 tenho que dar para vocês (0.2) é que (.) <a  
1597 educaçã:o, a conscientização dessas pessoas (.) é  
1598 (.) im(.)pos(.)sível>.  
1599 [Não é possível ]]  
1600 Caio [(A conscientização é impossível] como assim?)  
1601 Pedro <↑A::h vamos conscientiza::r o desenvolvimento é  
1602 importante> (0,2) Não tão nem a<sup>í</sup> pra  
1603 conscientizar, (.) [imagina só, ↑eu]  
1604 Cláudia [°( educação individualista )°]  
1605 Pedro Não tem:, não tem jeito [pra isso não.]  
1606 Rafael [°(Mas pelo menos pode] funcionar  
1607 como uma coisa local [porque)<]  
1608 Pedro [(Aí você] imagina só), você  
1609 vai esp- esperar que esse capital fala assim, (.)  
1610 <"↑ah:: vamos educar o capital pra ele se- para ele  
1611 conservar"> (.) né? (0.5) Como é que faz isso?  
1612 (0.8) Hum? Capital que faz guerra, mata, gente, vai  
1613 ser e- educaDINHO?, (1.2) vai ser  
1614 camaradinha?"↑Ah::, tão humanista, tão camarada,  
1615 tão gente boa esse capitalista". Pode ser pra uns  
1616 lá, (0.2) muito legal de pensar (0.5) mas a lógica  
1617 dele, é o LU:CRO (0.7)e por causa disso ele vai  
1618 passar [por cima de tudo]=

Após concluírem que o capitalismo é o grande interessado na sustentabilidade, Pedro conduz uma discussão bastante incisiva para mostrar que a educação, a conscientização desse universo capitalista é impossível. Para isso, inicia seu turno conversacional com um revozeamento através de uma afirmação resumida da discussão anterior, que é expandida através de uma P qu-, que ele mesmo responde após uma

micropausa. Na sequência, faz outra P qu- ampla para que a turma reflita e participe da discussão. Após um segundo e quatro décimos sem ninguém tomar o turno, o professor reformula sua questão utilizando agora de uma P alternativa (linhas 1574 a 1581). Rafael responde imediatamente (linha 1582), sua fala é sobreposta pela fala de Caio que também dá a mesma R pontual (linha 1583), que é expandida por outra P qu- feita por Pedro, que engata seu turno imediatamente ao turno anterior (linha 1584). Mesmo recebendo R satisfatória, o professor insiste na questão para reforçar a ideia de que o capitalismo prefere o lucro às pessoas. Na continuidade, Caio responde de forma mais enfática, mostrando estar em concordância com a colocação de Pedro (linha 1585).

Na sequência, Pedro inicia com uma expressão conclusiva, dando ideia de que sua fala é uma conclusão do que foi discutido anteriormente. Neste turno, ele é bastante direto em sua posição ao relacionar o capitalismo como sendo algo “do capeta” (linha 1587), e as guerras como um investimento. Através de um discurso reportado, dá voz aos próprios alunos, trazendo-os para a discussão, também cita seu exemplo, como mais uma estratégia argumentativa, que antes pensava de forma equivocada sobre o capitalismo, mas hoje não pensa mais assim, portanto os alunos também podem deixar de ser enganados. Nesse momento, ele utiliza uma *tag question*, buscando a adesão da turma para o que está sendo dito e conclui negando a possibilidade de educar e conscientizar os capitalistas (linhas 1586 a 1599), ideia defendida, anteriormente, pelos alunos.

No entanto, Caio, revozeando a conclusão do professor em forma de P aberta, pede mais esclarecimento do que fora dito (linha 1600). Esse questionamento por parte do aluno mostra que ele busca um alinhamento com a posição do professor, ou seja, ao questionar a fala de Pedro, ele mostra que não aceita passivamente as ideias daquele tópico discursivo, mas participa da construção de um entendimento comum. Pedro, na sequência, com tom irônico, utilizando de um discurso reportado, dá voz a alguém não especificado, e reafirma sua posição de que os capitalistas não ligam para a conscientização (linhas 1601 a 1603). Seu turno é interrompido pela colocação de Cláudia, que tenta argumentar citando a possibilidade de acontecer a educação individualista (linha 1604), que também é negada por Pedro em seguida (linha 1605). Rafael, alinhado aos dois colegas, contesta a colocação do professor (linhas 1606 e 1607), que retoma a palavra sobrepondo sua voz à voz de Rafael e se dirigindo diretamente a ele, usa de outro discurso reportado, agora dando voz ao capital, seguido de uma P tipo sim-não. Depois de oito décimos de segundo, faz outra P sim/não, que é

expandida após um segundo e dois décimos. Essa sequência de Ps tem apenas uma função retórica, pois o professor não espera uma R, quer apenas fazer com que os alunos reflitam. Na continuação do turno, Pedro dá voz a alguém não especificado, com tom irônico faz referência ao capitalista e conclui, reafirmando a lógica do lucro que prega o capital (linhas 1608 a 1618).

Continuando a sequência conversacional anterior, Pedro utiliza de uma interessante estratégia pedagógica e interacional, que é levar o aluno a se colocar no lugar do outro, alinhar-se ao outro, assumindo inclusive seu discurso.

### Excerto 17:

1620 Pedro =só pra- é: pra completar aqui.  
 1621 A questão (1.7) do- do lucro, (.)uma boa parte  
 1622 dessas empresas estão aonde? Na bolsa de valores,  
 1623 (sendo investidas) em ações, (0.2) se vocês, (.)  
 1624 qualquer um de vocês, (.) ganhar um dinheiro e  
 1625 resolver se tornar capitalistas (0.5) comprar ações  
 1626 (0.4) da Petrobrás, na bolsa de valores, (0.6)  
 1627 compraram ações da Petrobrás, vocês estão querendo  
 1628 o que MESMO?  
 1629 (.)  
 1630 Vocês são capitalistas agora.  
 1631 Tão querendo o quê?  
 1632 Caio O [lucro]  
 1633 Renata [Lucro]=  
 1634 Pedro =O que que a Petrobrás produz?  
 1635 Renata °Pe[tróle°]  
 1636 ????? [°Petróle°]=  
 1637 Pedro =>Extrai petróleo, refina, então, petróleo<, que é  
 1638 uma?  
 1639 (0.4)  
 1640 Mercadoria.  
 1641 Vocês compraram aqui pensando em quê?  
 1642 Rafael °Lu[cro°]  
 1643 Renata [°Lucro°]  
 1644 Caio [°Lucro°]=

Para levar os alunos a se alinharem ao seu entendimento, o professor cria uma situação na qual os alunos assumem uma postura de capitalistas e passam a pensar como eles. Pedro supõe que todos são acionistas da Petrobrás. Para que os alunos entrem em sintonia com sua proposta, recorre ao uso de Ps do tipo qu-, fazendo com que os estudantes comecem a dar R do ponto de vista dos capitalista (linhas 1620 a 1631). No turno seguinte, Caio e Renata, com falas sobrepostas, respondem de forma satisfatória à questão do professor (linhas 1632 e 1633), mostrando estarem alinhados à sua estratégia pedagógica e interacional. Pedro expande seu questionamento com uma P do tipo qu- (linha 1634), que é respondida por Renata e outros colegas com uma R pontual e

satisfatória (linhas 1635 e 1636). Engatando seu turno à fala do último aluno, Pedro revozeia e completa a R recebida e faz outra P qu- que ele mesmo responde. Após quatro décimos de segundo, faz outra P qu- buscando envolver os alunos na discussão. Rafael, Renata e Caio respondem de forma sobrepostas à questão, indicando estarem atentos ao raciocínio do professor, que prossegue da seguinte forma:

### Excerto 18:

1645 Pedro =LUCRO. (0.2) <De repente>, (1.5) aí a Dilma (.)  
 1646 faz parte, ela quem nomeia quem comanda a Petrobrás  
 1647 e tal. Aí a Dilma toma uma decisão política (0.4) e  
 1648 fala assim, "a partir de agora", (.) né? †Vocês tão  
 1649 pensando assim "Nossa! tem o pré-sal aí gente,  
 1650 vamos ficar ricos, (imagina quanto que estas ações  
 1651 estão valendo)", certo? (Tá todo mundo doido) no  
 1652 Brasil com o pré-sal, mas aí (0.8) chega uma  
 1653 decisão da Dilma que fala assim, <"vou criar uma  
 1654 empresa para explorar (0.5) o pré-sal que não é a  
 1655 Petrobrás">, tá certo? (.) "Petrosal", tá certo?  
 1656 Existe uma proposta dessa. Certo? (1.8) Existe  
 1657 isso, uma proposta de uma empresa dessa para  
 1658 explorar o pré-sal, (0.3) uma outra Petrobrás, né?  
 1659 Uma outra empresa. Vo:cês:: como capitalistas, >o  
 1660 que é que vão fazer? < E aí a Dilma vai falar assim  
 1661 oh, (.) "essa empresa do pré-sal, a Petrosal vai  
 1662 destinar, tudo que arrecadar vai ser dividida pelos  
 1663 esta:dos (.) pra combater a desigualdade social a  
 1664 pobreza e blabláblá e vai pro- 10% do PIB pra a  
 1665 educação" (0.2) todos vocês que são estudantes e  
 1666 que estão aqui (.) acham que seria uma boa ideia  
 1667 (0.5) mas vocês não são mais estudantes, vocês são  
 1668 o quê?  
 1669 Renata Acio[nistas]  
 1670 Pedro [Acionistas da Petrobrás]=  
 1671 Rafael [Ô Renata, você quer me vender suas ações?]  
 1672 Renata [( )]  
 1673 Pedro =e aí vocês vão pensar assim, (.) "aquele lucro que  
 1674 eu ia ter com as ações (.) não vou ter mais". O  
 1675 que que vocês vão falar? (1.1) <"Maldito governo  
 1676 que fez isso."> (1.4) Imagina então o que que  
 1677 acontece com essas empresas? [será]=  
 1678 Caio [Vai] todo mundo vender as ações.  
 1679 Pedro =Se- será que dentro dessa lógica empresarial aí,  
 1680 (1.2) o cara que- é dono de ações (0.4) de empresa  
 1681 de petróleo (0.5) ele não quer nem saber o que cara  
 1682 lá poço tá fazendo, (.) polui:ndo, ele não quer  
 1683 saber. (0.2) Ele quer saber do lucro dele. (0.2) No  
 1684 final do ano ele vai chegar lá na bolsa e vai falar  
 1685 assim, "qual foi minha valorização das ações que eu  
 1686 tenho?"  
 1687 (1.4)  
 1688 NÃO VALORIZOU? Ele vai: comentar junto lá com o  
 1689 conselho da- da- da empresa (0.7) mandar aqueles  
 1690 administradores embora, "fulano de tal (vai  
 1691 embora)", "mas por quê?"

1692		Por que não fez o quê?
1693		(0.7)
1694	Caio	°Lucro°

No excerto acima, Pedro começa com um revozeamento da R recebida anteriormente, seguido de um advérbio de tempo, mostrando que haverá mudança na situação conversacional. O professor, através de um discurso reportado, dá voz à presidente Dilma e aos alunos, que assumem o papel de capitalistas, fazendo referência ao Pré-sal. Há recorrência de *Tag question*, para buscar a concordância dos alunos e assim prender-lhes a atenção. A seguinte problemática é estabelecida: a presidente cria uma nova empresa para explorar o Pré-sal e os alunos, que são acionistas da Petrobrás, estão indignados. Para reforçar a participação dos estudantes o professor usa uma P qu- para que eles confirmem que são acionistas da Petrobrás (linhas 1645 a 1668). Confirmação dada por Renata (linha 1669), revozeada por Pedro (linha 1670). Rafael faz uma brincadeira com Renata (linhas 1671 e 1672), mas não fogem do tópico da aula.

Na continuidade, Pedro, com um discurso reportado, dá voz aos alunos e lança uma P qu-, que não é respondida por ninguém. Depois de um segundo e um décimo com outro discurso reportado, responde como se fosse os alunos e faz outra P qu-, agora se referindo às empresas capitalistas (linhas 1673 a 1677). Seu turno é interrompido pela participação de Caio (linha 1678). Pedro prossegue, iniciando uma P, que é abortada e transformada em afirmação para dizer que o dono da empresa não quer saber se o poço de petróleo polui ou não, está interessado somente no lucro. Para reforçar essa ideia, usa novamente do discurso reportado, dando voz agora ao acionista da Bolsa de Valores. E termina este turno com uma P qu- (linhas 1679 a 1693), que é respondida por Caio após sete décimos de segundo (linha 1694).

A situação apresentada aqui foi mais um recurso utilizado pelo professor para que os alunos pudessem refletir e analisar as questões a partir de outro ponto de vista. As Ps e Rs tiveram, em sua maioria, a função de fazer com que os alunos participassem desse jogo de fazer o papel de outro. Nos turnos seguintes, esse tópico conversacional é concluído da seguinte forma:

#### **Excerto 19:**

1696	Pedro	<u>S</u> imples, (1.5) esta que é a lógica do capital (0.6)
1697		produzir <u>l</u> ucro (0.4) <u>v</u> alorizar <u>m</u> ais, <u>g</u> erar mais
1698		<u>c</u> apital (0.2) isso que é a lógica. Então (.) se o
1699		capitalista não fizer isso (.) o <u>q</u> e é que acontece
1700		com ele?

1701 (1.6)  
 1702 O Sr. Zé ali da esquina, do armazém da esquina  
 1703 (0.5) se o capital dele não virar mais capital  
 1704 daqui um tempo (.) o que é que vai acontecer com  
 1705 ele?  
 1706 Rafael [(°Vai fechaa°)]  
 1707 Renata [fali]  
 1708 Caio [°Quebra°]=

Neste excerto, Pedro conclui que a lógica do capital é simples, produzir lucro. Para confirmar esse entendimento, elabora uma P do tipo qu-, questionando o que acontece com o capitalista se ele não produzir mais capital. Essa P não é respondida, por isso, após um segundo e seis décimos, o professor reformula a questão, transformando-a em uma situação prática (linhas 1696 a 1705). A essa nova questão Rafael, Renata e Caio dão Rs pontuais e semelhantes (linhas 1706, 1707 e 1708). As respostas dos alunos mostram que há alinhamento com as ideias apresentadas pelo professor, confirmando que Pedro atingiu seu objetivo, que é chegar a um entendimento comum sobre o tema.

Na sequência interacional, Pedro retoma o tópico discursivo sobre a relação entre capitalistas, operários e camponeses para concluir a discussão e encerrar a conversa sobre esse tópico, como ele mesmo coloca logo no início do turno:

### Excerto 20:

1720 Pedro =[Aí: falta a gente] trazer para cá (0.7)  
 1721 pra terminar nossa conversa.  
 1722 (1.6)  
 1723 Essas categorias aqui ((o professor se refere às  
 1724 palavras capitalistas, camponeses e  
 1725 operários)) (1.3) esses que estão até agora excluídos  
 1726 dessa- (1.6) desse modelo aqui, só têm uma coisa a  
 1727 fazer (0.5) ele:s, (.) né? (0.4) Tomarem o poder de  
 1728 alguma maneira, assumirem as rédeas disso aí. (0.2)  
 1729 Aí vocês vão falar assim, <"↑a:h mas isso é  
 1730 socialí:smo">, essas coisas assim. Não tem jeito do  
 1731 capital ser sustentável gente, isso que eu queria  
 1732 deixar claro para vocês=  
 1733 [((Conversa))]  
 1734 Pedro =vocês podem ser capitalistas à vontade (0.4) MA:S,  
 1735 se- se me convencerem de que o capitalismo consegue  
 1736 ser sustentável (.) estarão de parabéns=

O marcador espacial na fala inicial do professor no fragmento acima marca uma mudança no foco da conversa, ele retoma a discussão anterior sobre as três categorias sociais: capitalistas, operários e camponeses, essas palavras estão escritas no quadro. De forma especial, discute sobre os camponeses, refere-se a eles como excluídos do modelo capitalista e, portanto, deveriam tomar o poder de alguma forma. Com um discurso

reportado, dá voz aos alunos, supondo que eles diriam que isso se trata do socialismo. Em seguida, afirma que “Não tem jeito do capital ser sustentável”. Essa colocação é a grande conclusão da aula, à qual ele espera que os alunos se alinhem (linhas 1720 a 1732). Nesse momento, há muito murmúrio e cochicho entre os alunos. Pedro continua o turno falando diretamente para os alunos que eles podem ser capitalistas, mas ele não acredita que o capitalismo possa ser sustentável (linha 1734 a 1736). Essa afirmação de Pedro gerou uma nova discussão com o aluno Caio, que mostrou não estar alinhado a esse entendimento.

### Excerto 21:

1737 Caio =NÃO, mas o: se o camponês (0.2) propor um  
1738 desenvolvimento sustentável, (.) assim (.) é lógico  
1739 que no início ele vai ser só local, mas se ele  
1740 conseguir um regional e um mundial (.) aí sim, vai  
1741 ser [(possível)]=  
1742 Rafael [( )]  
1743 Pedro =Aí eu pergunto, é capitalismo assim?  
1744 (1.9)  
1745 Caio Hã?  
1746 Pedro Isso é capitalismo?  
1747 caio °Isso vai depender, uai°=  
1748 Pedro =Se o camponês no caso- o camponês no caso (1.2) o  
1749 modo de vida do camponês im- supõe (0.5) que ele  
1750 vai produzir primeiramente para quem?  
1751 Caio Pra família=  
1752 Professor =Pra ele, pra família dele (0.7) E: o excedente, o  
1753 que é que ele faz?  
1754 Caio Ele vende=  
1755 Professor =[Ele vende],  
1756 Caio [ou troca]=  
1757 Professor =mas o objetivo do camponês= (0.4)  
1758 Caio É alimentar a [°família dele°]  
1759 Professor =[É: (0.2) a ]subsistência dele e da  
1760 família (.) e: de onde ele cultiva e trabalha (0.8)  
1561 se ele destruir a- a- a rua a roça dele a- a área  
1762 em que ele trabalha o que é que acontece com ele?  
1763 Caio Acabou, uai.=  
1764 Pedro =Acabou,= (0.7)  
1765 Rafael [°mas aí°]-  
1766 Pedro =[Ele de]xa de ser camponês.  
1767 Rafael E vai acabar interferindo no bem estar pessoal dos  
1768 capitalistas.  
1769 Pedro Mas aí se esse camponês, então, ele vai pegar o  
1770 excedente dele (0.2) e vai colocar à venda (0.5)  
1771 mas a lógica dele (1.6) do camponês (.) é o LUCRO  
1772 que ele está visando?  
1773 Rafael Não, [°ele tá visan-°]  
1774 Pedro [O lucro é um] <elemento>=  
1775 Caio Então  
1776 Pedro =em deco[rrência]  
1777 Caio [>O desenvolvi]mento sustentável< proposto  
1778 pelo capitali]smo (.) é que o camponês passe a  
1779 pensar (.) no lucro e não na subsistência.

1780 Pedro Mas, é- essa é a lógica.  
1781 Caio A partir do momento em que ele vai pensar no lucro  
1782 ele vai pa- parar de ter a biodiversidade vai  
1783 passar também pra monocultura [( )]=  
1784 Pedro [Usar o] vene:no  
1785 Caio =É (0.3) aí desandou tudo.  
1786 Pedro [Então],  
1787 Rafael [>E outra] coisa um sistema [(grande de planta-)<]  
1788 Pedro [E eles estão, e-] e o  
1789 capitalista tá conseguindo fazer isso (0.9) por  
1790 isso é que a <agroecologi:a> (0.5) tem uma tarefa  
1791 gigantesca (.) de (0.2) convencer esse cara aqui,  
1792 ((apontando, no quadro, para a palavra camponês))  
1793 e falar assim,  
1794 "opa, (1.5) O caminho (0.2) não é esse (0.5) se  
1795 você cair no caminho do capita:l" (0.4) né?  
1796 "A- a sua própria sobrevivência, enquanto (0.5)  
1797 pesso:a, cap- camponês está ameaçada".

Caio inicia seu turno negando a colocação do professor e expõe sua visão sobre a possibilidade de acontecer o desenvolvimento sustentável a partir do camponês (linhas 1737 a 1741). O aluno Rafael tenta tomar o turno, mas é impedido pelo professor que engata sua fala à fala de Caio, direcionando lhe uma P do tipo sim/não (linha 1743). Através de uma sequência de Ps, Pedro conduz o aluno a uma reflexão para que ele mesmo chegue a um entendimento comum ao seu.

Depois de um segundo e nove décimos, o aluno faz um pedido de reparo da pergunta (linha 1745). Devido ao tempo demorado para solicitar o reparo, podemos concluir que o aluno usou isso como uma estratégia para ganhar tempo e poder refletir sobre a questão e formular uma R. Pedro repete a P (linha 1746) e recebe uma R evasiva do aluno (linha 1747), que devido ao tom baixo de voz, mostra insegurança ao responder.

Diante disso, o professor recorre a uma situação prática para conduzir o questionamento, ele usa de uma P qu- (linhas 1748 a 1750) para que Caio participe na construção do discurso e, aos poucos, vá se alinhando ao seu entendimento. O aluno entra nesse jogo discursivo e responde à questão de forma pontual e assertiva (linha 1751). Pedro revozea a R recebida e agrega outra P do tipo qu- para aprofundar a reflexão (linha 1752 e 1753). Caio dá uma R mínima (linha 1754), que é revozeada pelo professor, que engata sua fala à fala de Caio (1755), que sobrepõe sua voz à voz do professor para acrescentar mais informação ao seu último turno (linha 1756). Pedro novamente engata sua fala ao turno anterior (1757), iniciando outra questão, que é completada por Caio (1758) antes mesmo de ser terminada. Na sequência, Pedro sobrepõe sua fala à fala do aluno, confirmando a R recebida e acrescenta mais

informações. Em seguida, faz outra P do tipo qu- (linhas 1759 a 1762) direcionada a Caio que responde de forma enfática (linha 1764). Pedro engata um revozeamento da R recebida (1765).

Rafael tenta tomar o turno, mas Pedro segue falando até concluir sua afirmação (linha 1766). Rafael faz sua colocação no turno seguinte, mas é ignorada por Pedro, que segue sua fala com outra P do tipo sim/não (linhas 1769 a 1772). Rafael insiste em participar da discussão e dá a R esperada (linha 1773), mas é impedido de expandir sua colocação, pois Pedro, sobrepondo sua voz, toma o turno de novo concluindo a R de Rafael.

Caio, com uma expressão conclusiva, tenta iniciar um novo turno (linha 1775), mas o professor toma a palavra para concluir sua colocação anterior (linha 1776). O aluno Caio assume o turno seguinte (linhas 1777 a 1779), fazendo uma afirmação que vai ao encontro da ideia defendida pelo professor, que mostra estar alinhado à conclusão à qual Caio chegou (linha 1780). Com o *feedback* positivo dado pelo professor, Caio continua no turno seguinte com outra afirmação (linhas 1781 a 1783) que é completada por Pedro no turno posterior (linha 1784) e por Caio novamente, que co-constrói com o professor a conclusão dessa discussão. Na continuidade, Pedro tenta encerrar esse tópico conversacional (linha 1786), mas é impedido por Rafael que toma o turno, no entanto, o professor sobrepõe sua fala à fala de Rafael, pegando o turno de volta (linhas 1788 a 1797), impedindo que um novo subtópico fosse iniciado e quebrasse o ritmo da discussão que havia firmado com Caio.

Nesse turno, Pedro conclui, chamando a atenção dos alunos para o que os capitalistas estão conseguindo fazer com os camponeses, que é convencê-los a pensar cada vez mais no lucro, por isso o professor encerra de forma estratégica, trazendo os alunos, enquanto estudantes de agroecologia, para a discussão, alertando-os sobre a responsabilidade que eles têm diante do cenário apresentado aqui. Com essa colocação, o professor mostra estar alinhado com as questões agroecológicas, pondo fim ao conflito que permeou como pano de fundo toda a discussão até aqui, pois o desenvolvimento sustentável, tão criticado pelo professor, é uma das teorias mais pregadas pelos agroecólogos.

Nesta seção, na qual analisamos a situação enquadrada como aula expositiva, vimos que o professor foi detentor por mais tempo do poder de falar, seus turnos foram longos e todas as discussões convergiam para ele. Houve muita ocorrência de fala engatada e sobreposição de vozes, o que gerou dinamismo à interação, ao mesmo

tempo, em que impediu que outros tópicos surgissem e desviassem o progresso do fluxo de informações daquela situação conversacional. As sequências de Ps e Rs utilizadas aqui funcionaram, dentre outras coisas, para construir um encadeamento lógico de ideias que eram problematizadas para que o próprio aluno pudesse participar ativamente desse processo, construindo conjuntamente com o professor o conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

*“Quem ensina, de repente, aprende!”  
Grande Sertão: Veredas, João Guimarães Rosa*

Ao longo desta pesquisa, tive como objetivo investigar o papel do par adjacente P e R, na fala-em-interação em sala de aula, para que o conhecimento fosse construído conjuntamente pelo professor e alunos. Para isso me ancorei nos embasamentos teóricos da ACE, que está voltada à discussão de aspectos da vida social através do uso da linguagem. Com a análise dos dados pudemos verificar os tipos de Ps e suas funções na interação em sala de aula. Vamos agora retomar algumas questões relevantes que nos possibilitaram a atender os objetivos de nosso estudo.

### **1 - Resumo das proposições e resultados dos dados**

Ao propormos esta pesquisa, tivemos como objetivo investigar o papel das perguntas e respostas na co-construção do conhecimento por professor e alunos na interação em sala de aula. Para isso, buscamos embasamento teórico-metodológico principalmente na Análise da Conversa Etnometodológica, que de acordo com Garcez (2008), dedica-se ao estudo da atividade humana mediante a linguagem e seu principal objetivo é descrever e explicar as ações empreendidas pelos atores sociais ao se engajarem num processo de interação social. Desta forma, para realizar a análise, buscamos nos ater à perspectiva do participante, sendo fieis às ações e reações decorrentes da fala-em-interação, evitando nos apoiar em conclusões pré-estabelecidas, exteriores ao momento interacional.

Como corpus analítico, trabalhamos com duas aulas da disciplina de Geografia, de um curso Técnico em Agroecologia de uma escola pública federal do interior de Minas Gerais. O contexto situacional da aula foi apresentação de dois seminários, sendo o primeiro sobre Desenvolvimento Sustentável e o outro, sobre Agrocombustíveis, ambos apoiados em textos retirados da obra Dicionário de Educação no Campo, organizado por Caldart; Pereira; Alentejano; Frigotto (2012). Os textos têm um viés de crítica em relação à proposta de sustentabilidade que é veiculada hoje, pois acreditam que o grande patrocinador desse mundo sustentável é o próprio capitalista, cujo objetivo

é que as pessoas economizem recursos naturais para que ele tenha onde continuar explorando e lucrando, ideia defendida também pelo professor da disciplina analisada, mas que contraria os princípios da agroecologia, que busca um meio de produção sustentável, pregando uma forma de vida em harmonia com o meio ambiente, visão defendida aqui pelos alunos. Com isso, instaurou-se um conflito de ideias que se tornou o grande pano de fundo da aula.

Durante os seminários, os alunos se ativeram apenas em apresentar os conteúdos dos textos, não se posicionando criticamente sobre os assuntos. Após as explanações, o professor iniciou um sequência de Ps e Rs, primeiramente com o intuito de avaliar os alunos, mas essa avaliação logo se transformou em um debate de ideias que percorreu praticamente toda a aula.

Com nosso estudo, pudemos observar como o uso das Ps e Rs é significativo para a construção do conhecimento, na interação entre os atores institucionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Uma análise minuciosa de nosso corpus, nos permitiu perceber as formas das Ps e Rs, bem como suas funções na situação conversacional. Queremos destacar aqui os principais elementos observados que nos ajudaram a responder nossas questões de pesquisa.

Observamos que os pares adjacentes Ps e Rs ocorreram em todos os momentos da aula, sendo usados tanto pelos alunos como pelo professor, com formas e funções que variam de acordo com o objetivo interacional. Nos dados analisados, encontramos as seguintes ocorrências:

**Perguntas do tipo sim/não:** esse tipo de P é considerada por alguns autores como pergunta fechada, pois tende a receber como R um sim/não ou algo equivalente. Em nossas análises pudemos confirmar esse caráter restritivo desse tipo de P, pois na maioria dos casos, as Rs foram mínimas, no entanto, houve ocorrências de Rs que foram expandidas para justificar alguma colocação, em outros casos as Rs foram evasivas, com implicatura, mostrando que o aluno autor da R não tinha um ponto de vista formado ou segurança para falar sobre o assunto. Observamos que esse tipo de P ocorreu em todos os momentos da aula e foi usado tanto pelo professor como pelos alunos. E dentre as funções relacionadas a este tipo de P, verificamos que ela serviu para buscar um posicionamento do participante, para confirmar informações recebidas, promover envolvimento dos participantes na discussão. Em alguns casos, a P sim/não veio precedida por uma afirmação ou um revozamento para verificar se havia

concordância sobre o que estava sendo dito. Esta estrutura organizacional de P é bastante condutiva, pois coloca o interlocutor como responsável ou parcialmente responsável pelo que está sendo falado.

**Perguntas do tipo qu-:** São consideradas pela literatura sobre P e R como Ps abertas e têm em seu corpo um pronome interrogativo. Nesse tipo de interação, as Ps podem utilizar de marcadores discursivos que adiantam e/ou restringem as Rs que, normalmente, trazem a repetição desses marcadores, como o ocorrido nas linhas 539 a 541, quando o professor faz a seguinte questão “Então, eu quero saber (0.2) pelo texto (0.4) é possível, então (.) ter um desenvolvimento sustentável?”. Em nossa microanálise, percebemos a ocorrência deste tipo de P sendo usado pelos alunos, mas principalmente pelo professor, com a função de solicitar informações, para expandir uma colocação anterior, para reparar um item problemático, buscar um aprofundamento crítico do participante sobre o tema tratado, possibilitar uma reflexão maior sobre a discussão e retomar questões anteriores. As Rs a esse tipo de P, em sua maioria, foram Rs mais elaboradas, salvo, em alguns casos em que as Rs foram pontuais. Rs evasivas também foram observadas, deixando claro o desalinhamento com a discussão corrente.

**Tag question:** Esse tipo de questão foi muito recorrente, usado predominantemente pelo professor com o seguinte formato: revozeamento mais *tag question*, ou então, afirmação mais *tag question*. Quanto à funcionalidade, percebemos que ela serviu para confirmar informações dadas anteriormente, para envolver os alunos na discussão, para buscar acordo e procurar entendimento comum. Além disso, confere ao respondente o crédito pelo que foi afirmado. As Rs a esse tipo de P, em grande parte, não aconteceram, salvo algumas confirmação da afirmação feita pelo questionador.

**Perguntas alternativas:** São assim nomeadas, pois oferecem opções de respostas. Em nosso corpus, verificamos o seu uso por parte do professor que a utilizou para verificar a posição dos alunos, para conduzir a um tipo de R desejada, nesse caso específico, através de marcas discursivas como elevação do tom de voz ao pronunciar a opção que seria a R esperada, ou ainda, utilizando gestos como apontar no quadro a opção correta. Na maioria dos casos, as R dadas foram as preteridas, mas outros tipos de Rs também ocorreram como optar por uma alternativa que não estava na proposta da P.

**Perguntas negativas:** São consideradas Ps altamente condutivas, pois induzem o respondente a dar um tipo de R desejada. Em nosso trabalho houve pouca recorrência, e foram usadas pelo professor para conduzir os alunos a determinadas conclusões. Foram encontradas ocorrências de Ps com dupla negação, esse tipo de questão tem um poder menor de condução em relação a outra. Ambos os casos foram usados para esclarecer informações ou conduzir a uma tomada de posição sobre o tópico discursivo.

**Perguntas retóricas:** Encontramos esse tipo de P em nossos dados tanto na fala dos alunos como na do professor e foram utilizadas como recurso para manter o turno, para reorganizar as ideias, para estabelecer e manter contato e, ainda, como estratégia argumentativa para conduzir os alunos a determinadas conclusões. Quanto à R a este tipo de pergunta, ela não é esperada, pois se supõe que já seja conhecida pelo ouvinte. No entanto a ausência da R por parte do ouvinte não significa que não há interação, pelo contrário, “a pergunta retórica afeta tanto quem formula quanto o seu interlocutor, ainda que em níveis diferenciados de envolvimento” (ARANHA, 2008, p. 7).

Como já dissemos, tanto os alunos como o professor fizeram uso das Ps; os primeiros, principalmente para pedir esclarecimento, uma maior explicação do tópico conversacional, sua participação, além de mostrarem engajamento, também deixam clara sua ação de buscar um entendimento comum com o professor. Este, por sua vez, faz uso das Ps e Rs estrategicamente para provocar a reflexão e assim, possibilitar que o conhecimento aconteça de forma espontânea. Para isso, as Ps foram usadas como ferramentas de ensino, através delas foi traçado o seguinte percurso metodológico: no primeiro momento, as Ps foram usadas para levantar as informações, o conhecimento que os alunos possuíam sobre o tema tratado; na sequência, instaurou-se o momento do conflito, no qual esse conhecimento era problematizado através de uma sequência de Ps e Rs para desestabilizar as colocações dos alunos, causando inconsistência em seus argumentos, levando-os à dúvida. Nesses dois momentos, o piso conversacional dos alunos era maior que o do professor. A partir daí, o docente, fazendo uso de Ps condutivas, direcionava a reflexão através de afirmações, revozeamentos e discursos reportados, para que os alunos se alinhassem a um entendimento comum ao seu. Nesse último momento, os turnos do professor eram maiores, e os alunos estavam mais envolvidos na discussão. Isso foi percebido pela ausência de intervalos longos de silêncio entre um turno e outro, pelo excesso de sobreposição de vozes, bem como as falas engatadas que deram maior dinamicidade à discussão.

Outro fator que demonstra a co-construção do conhecimento é o fato de o professor não trazer as questões já preparadas, ou seja, a aula foi construída no momento da interação e não algo pronto exterior ao contexto interacional, tendo como de ponto de partida para a discussão o que pensavam os alunos sobre o tópico discursivo. As Ps foram utilizadas como recurso para que os alunos aderissem à situação discursiva, por isso o professor, nos momentos em que os alunos demonstravam dificuldade em responder, assumia uma postura colaborativa, através de reformulações das questões para que os discentes tivessem condições de participar da reflexão e assim, aprofundar suas ideias, transformando seu posicionamento inicial sobre o assunto. Cabe ressaltar que o fato do professor não estar fechado em um programa de aula pronto, não significa dizer que ele não estava preparado para falar sobre o tema.

Por se tratar de um corpus pequeno, não podemos fazer generalizações, mas pelos dados observados, podemos dizer que as Ps e Rs foram fundamentais para que o conhecimento fosse produzido de forma participativa. E que podem ser um recurso didático eficiente em atividades como os seminários que ocorreram nas aulas selecionadas para este trabalho. Nossas análises evidenciaram que o par adjacente P e R foi uma ferramenta eficaz para envolver os estudantes na discussão e buscar o seu posicionamento de forma crítica e reflexiva, tendo como resultado a construção conjunta do conhecimento.

Podemos dizer também que o fato de um dos participantes saber de antemão as Rs para as Ps feitas, não impossibilitou a construção conjunta do conhecimento, pois o conteúdo não foi transmitido de forma gratuita, mas foi construído na interação, na qual o professor oportunizou condições e informações necessárias para que os alunos tivessem condições de chegar ao conhecimento esperado. Por outro lado, o professor não teve a preocupação de selecionar outros alunos para a conversa, a interação verbal aconteceu somente com aqueles que se autosselecionaram como falantes.

Ficou claro também que o modo de interação acontecido aqui se difere da sequência triádica IRA, pois a sala de aula analisada é um ambiente democrático, no qual os alunos podiam tomar a palavra sem ter sido selecionado para isso. A ênfase inicial na avaliação cedeu lugar à construção do conhecimento, que se deu pelo engajamento dos alunos ao tópico discursivo, deixando clara a estreita relação entre construção do conhecimento e participação.

Acredito que uma das contribuições deste trabalho seja promover uma descrição, através do referencial teórico-metodológico da ACE e dos dados analisados, da

importância que a sequência P e R tem para a formação de sujeitos mais críticos e reflexivos. E ainda, do papel do professor como o mediador entre o aluno e o conhecimento, que deve acontecer de forma participativa, partindo do já conhecido, passando pelo possível, para se chegar a uma certeza.

Antes de finalizar este texto dissertativo, pensamos ser relevante apontar a importância de que outros estudos sobre a sequência de Ps e Rs na fala-em-interação na sala de aula sejam realizados, para que outras questões sejam respondidas e ajudar a entender toda a complexidade desse universo interacional que envolve a sala de aula, como por exemplo, as Ps e Rs enquanto estratégia argumentativa; como os alunos demonstram (des)alinhamento com o que está sendo discutido; até que ponto a qualidade da interação pode interferir na aprendizagem e outras questões que nosso estudo não contemplou por questões de espaço ou limitação do próprio corpus. Esperamos que este trabalho possa, de certa forma, ajudar a ampliar a compreensão sobre essa temática, assim como colaborar para novas pesquisas sobre a fala-em-interação na sala de aula.

Por fim, desejo aos colegas que tomarem contato com esta pesquisa que possam, de alguma forma, se sentirem provocados à reflexão sobre suas práticas docentes e assim colaborar para uma mudança no seu fazer pedagógico, tomando consciência do nosso papel de organizadores da sala de aula, enquanto um espaço interacional democrático, e portanto inclusivo das vozes de todos os envolvidos. Que nossas ações nesse espaço não sejam ações de dominação, mas de inclusão para que o outro possa ter direito de romper o seu silêncio e participar da construção do conhecimento, que é a grande ferramenta de transformação social que temos em nossas mãos.

## 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) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, 2008.
- ALTIRERI, M. **Agroecologia – a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. Porto Alegre: Universidade-UFRGS, 1998.
- AMARAL, D.; FRANK, I. Novos arranjos. **Educação**, São Paulo, v. 12, p. 56-59, abril de 2009.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARANHA, S. D. de Gusmão. Novas Tecnologias no ensino de língua Portuguesa: a propaganda na web como ferramenta pedagógica. In: I SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA – ISIMELP. **Anais**. Universidade de São Paulo, 2008. p. 1-17.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: Ribeiro, B. T. & Garcez, P. M. **Sociolinguística interacional**. Porto Alegre: AGE, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness: Some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- BYGATE, M. **Some current trends in Applied Linguistics: towards a generic view**. AILA Review, vol. 17, p. 6-22, 2004.
- CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário de Educação no Campo**. Rios de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CANDELA, A. Prácticas discursivas en el aula y calidad educativas. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 4, nº 8, p. 273-298, 1999.
- CAZDEN, C. B. **Classroom discourse: The language of teaching and learning**. 2ª ed. Portsmouth, NH: Heinemann. 2001. p. 52-79.
- CELANI, M. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, vol. 8, nº 1, p. 101-122, 2005.

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) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 2008.

CORONA, M. D. Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Análises de fala-em-interação institucional:** a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2009. p. 13-44.

COULON, Alain. **Etnometodologia.** Tradução de Ephrain Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DENZIN, N. K & LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K & LINCOLN, Y. S. (org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DREW, P. Contestd evidence in courtroom cross-examination: the case of a trial for rape. In: DREW, P. & HERITAGE, J (Org.). **Talk at work:** interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 470-520.

DREW, P. e HERITAGE, J. Analyzing talk at work: an introduction. In: DREW, P. & HERITAGE, J (Org.). **Talk at work:** interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 3-65

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

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigacion sobre la ensinanza. In: WITTRUCK, M. C. (Org.). **La investigación de la enseñanza, II: metodos cualitativos y de observación.** Barcelona: Paidós, 1989. p. 195-301.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. da Cunha Victório de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. O par dialógico pergunta – resposta. In: JUBRAN, Clélia Spinardi; KOCH, Ingedore (orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil.** Campinas: Editora da Unicamp, 2006. p.133-166.

FREITAS, Ana L. Pires de; MACHADO, Zenir F. Noções fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, Leticia L.; JUNG, Neiva M. **Fala- Em-Interação Social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica.** Campinas: Mercado de Letras, 2008.

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. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2006.

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. 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2010.

GAGO, P. C. Questões de Transcrição em Análise da Conversa. **Veredas**, Juiz de Fora, vol. 6, nº 2, p. 89-113, 2002.

GAGO, P. M.; SILVEIRA, S. B. Question-answer sequences in conciliation hearings and interviews with political candidates. **Estudos de Sociolinguística**. vol. 7, nº 1, p. 83-99, 2006.

GARCEZ, P. M. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. D.; JUNG, N. M (org.) **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas-SP: Mercado das letras, 2008.

GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação em sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópico**, vol. 4, nº 1, p. 66-80, jan./abr. 2006.

GARCEZ, Pedro M. **Formas Institucionais de Fala-em-Interação e conversa cotidiana: elementos para a distinção a partir da atividade argumentativa.** Rio de Janeiro: Palavra (PUC RIO), 2002.

GARCEZ, P. M.; FRANK, I.; KANITZ, A. Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta do conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. **Calidoscópico**. vol. 10, nº 2, p. 211-224. mai/ago. 2012.

GARFINKEL, Harold. **Studies in ethnomethodology**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1967.

GOFFMAN, Erving. A Situação Negligenciada. In: RIBEIRO, B. T., GARCEZ, P. M (Orgs). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 13 – 20.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

GOFFMAN, E.. Footing. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 107-148.

GÖRGEN, S. A. Agrocombustíveis. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário de Educação no Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 53-59.

GRUBER, H. Questions and strategic orientation in verbal conflict sequences. **Journal of Pragmatics**, vol. 33, nº 12, p. 1815-1857, dez. 2001.

- GUERRA, Isabel. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Contexto – Sentidos e Formas de Uso**. São José do Estoril (Portugal): Princípia Editora, 2006.
- GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- HALL, J. K.; WALSH, M. Teacher-student interaction and language learning. **Annual Review of Applied Linguistics**, vol. 22, nº, 2, p. 186-203, 2002.
- HARRIS, Sandra. Questions as a mode of control in magistrates' courtes. **International Journal of the Sociology of Language**. vol. 49, p. 5-57, jan. 1984.
- HERITAGE, John C. Etnometodologia. In. GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Org.) **Teoria Social Hoje**. Trad. Gilson César C. de Sousa. São Paulo: UNESP, 1999.
- HERITAGE, J. The limits of questioning: Negative interrogatives and hostile questions content. **Journal of Pragmatics**. Los Angeles – CA, 34, 1427-46, 2002. Disponível em <<http://www.researchgate.net/publication/222659058>>. Acesso em 8 set.2013.
- HERITAGE, J.; ATKINSON, J. M. (Orgs). **Structures of social action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- JUNG, N. M.; GONZALEZ, P. C. A organização da tomada de turnos: socialização em sala de aula. . In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.
- LADEIRA, Wânia Terezinha. **Polidez e Camaradagem – Análise do discurso em cartas de pedido de informação**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- LADEIRA, Wânia Terezinha. **O papel do mediador no gerenciamento e negociações de conflitos em Audiências de Conciliação**: 2005. 220 f. Tese de Doutorado (Departamento de Letras- Programa de Pós-Graduação em Letras Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.
- LEVINSON, Stephen C. A estrutura conversacional. In: LEVINSON, Stephen C. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- LEVINSON, Stephen C. **Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- LODER, Letícia Ludwig. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L. D.; JUNG, N. M (org.) **Fala-em-interação social: Introdução à análise da conversa etnometodológica**. Campinas - SP: Mercado das Letras, 2008.
- LODER, L. L; SALIMEN, P. G.; MÜLLER, M. Noções Fundamentais: Sequencialidade, Adjacência e Preferência. In: LODER, L. L; JUNG, N. M. **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas SP: Campinas-SP: Mercado das Letras, 2008.
- LUCHJENBROERS, J. In your own words: Questions and answers in Supreme Court Trial. **Journal of Pragmatics**, vol. 27, nº 4, p. 477-503, abril 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

PIKE, K. L. **Language in relation to a unified. Theory of the structure of human behavior**, parts I, II, III. Glendale - CA: Summer Institute of Linguistics, 1971.

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

REALI, Giovane. ANTISERI, D. **História da Filosofia**. V. 1. São Paulo: Paulus, 1990.

SACKS, Harvey. **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**, vol. 7, nº. 1-2, 2003. Trad. de SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, vol. 50, 1974.

SCHEGLOFF, E. On some questions and ambiguities in conversation. In: ATKINSON, J. M. & HERITAGE, J. (Orgs). **Structures of social action**. Cambridge.: Cambridge University Press, 1984.

SCHEGLOFF, E. A. Reflections on talk and social structures. In: BODEN, D.; ZIMMERMAN, D. **Talk and Social Structure: Studies in Ethnomethodology a Conversation Analysis**. Los Angeles: University of California Press, 1991.

SCHEGLOFF, E.; SACKS, H. 1973. Opening up closings. **Semiotica**, vol.8, nº 4, p 289-327, 1973.

SCHULZ, Lia. **A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre**. 2007. 169 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007

SILVA, C. E. M. Desenvolvimento Sustentável. In: **Dicionário de Educação no Campo**. CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. Rios de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 206-211.

SILVEIRA, S. B. **Gerenciamento de tópico e trabalhos de face em entrevistas de emprego**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1998.

TAYLOR, T.; CAMERON, D. **Analysing conversation: rules and units in the structure of talk**. Oxford: Pergamon Press, 1987.

TRACY, K.; ROBLES, J. Questions, questions and institutional practices: an introduction. **Discourse Studies**, vol. 11, nº 2, p. 131-152, abril 2009. Disponível em <<http://dis.sagepub.com/cgi/content/abstract/11/2/131>>. Acesso em nov. de 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1987.

## **ANEXOS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
Campus Universitário – Viçosa, MG – 36570-000  
Telefone: (31) 3899-1583  
E-mail: posgradla@ufv.br

I. CARTA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES MENORES DE IDADE

Caro(a) Senhor(a),

Eu, Maurício Carlos da Silva, portador do RG: MG 10.924.939, residente à Rua Vila Del Penho, 53, Barra, Muriaé, 36880-000, Minas Gerais, cujo telefone de contato é 32-88177185, venho desenvolvendo uma pesquisa intitulada “*A Co-construção do conhecimento: uma análise da fala-em-interação em sala de aula*”, para fins de obtenção do título de Mestre em Letras – Estudos Linguísticos pelo programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa.

Acreditando que a aprendizagem se dá na prática social e é instanciada por meio da interação, e que a organização da Fala-em-Interação em sala de aula pode ser determinante na formação dos alunos, proponho, enquanto professor de Língua, estudar a Fala-em-Interação na relação professor-aluno. Para isso, me embasarei nas perspectivas da Análise da Conversa como método de análise e suporte teórico.

Para que o objetivo principal desse trabalho seja alcançado, gostaria de contar com a sua permissão para gravar e utilizar os dados gravados em áudio da interação de seu filho ou de sua filha em sala de aula, o que constituirá o meu *corpus* de pesquisa. Não haverá custos nessa participação, também não havendo nenhum tipo de gratificação decorrente dela.

Garanto que, no decorrer da pesquisa, estarei à sua disposição para prestar quaisquer eventuais esclarecimentos sobre a metodologia utilizada. Também é considerada a sua liberdade para a retirada do consentimento a qualquer momento, caso queira que seu filho ou filha deixe de participar do estudo, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou modificação na forma em que vocês são atendidos pelo pesquisador.

Não está previsto nenhum dano psicológico, moral ou físico mediante a participação de seu filho ou de sua filha nesta pesquisa, mas, caso ocorram, é de responsabilidade do pesquisador saná-lo ou minimizá-lo.

De modo especial, dou a garantia de que as informações obtidas serão analisadas por mim, com apoio da minha orientadora, a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wânia Terezinha Ladeira. A identificação de seu filho ou de sua filha, assim como a de qualquer um dos outros participantes não será divulgada. Comprometo-me a utilizar os dados coletados somente para o desenvolvimento da pesquisa, podendo publicar resultados prévios através de artigos científicos em revistas especializadas (em papel ou eletrônicas) e/ou em encontros científicos e congressos, além, evidentemente, da publicação dos resultados finais do estudo em minha dissertação de mestrado – sem, em nenhuma destas circunstâncias, tornar pública a identificação dos participantes da pesquisa.

Colocadas estas questões, apresento abaixo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para ser assinado, caso autorize a participação de seu filho ou sua filha no estudo.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Pesquisador Assistente – Maurício Carlos da Silva

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora/Orientadora – Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Wânia Terezinha Ladeira

## II. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO / AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador do RG \_\_\_\_\_, residente no endereço  
\_\_\_\_\_, na cidade  
\_\_\_\_\_, com telefone de contato \_\_\_\_\_, afirmo ter  
sido suficientemente informado(a) a respeito do estudo “*A Co-construção do  
conhecimento: uma análise da fala-em-interação em sala de aula*”.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Assim sendo, autorizo a publicação dos enunciados gravados de meu filho ou minha filha (nome) \_\_\_\_\_

em publicações de divulgação científica: periódicos, livros, anais de congressos, em meio eletrônico ou impresso, e na dissertação de mestrado do pesquisador, sendo mantida sigilosa a identificação dele(a) em qualquer uma destas circunstâncias. Estou ciente de que nem eu ou meu filho ou minha filha não teremos participação financeira no caso de inserção dos dados em livro, nem qualquer outra forma de gratificação. Sabemos que nosso benefício consiste em colaborar para repensar o processo ensino-aprendizagem na sala de aula e como a interação entre professor e aluno, através de pergunta e resposta, deve ocorrer para que o conhecimento seja efetivamente construído de forma crítica.

Muriaé, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Responsável



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
Campus Universitário – Viçosa, MG – 36570-000  
Telefone: (31) 3899-1583  
E-mail: posgradla@ufv.br

I. CARTA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES MAIORES DE IDADE

Caro(a) Aluno(a),

Eu, Maurício Carlos da Silva, portador do RG: MG 10.924.939, residente à Rua Vila Del Penho, 53, Barra, Muriaé, 36880-000, Minas Gerais, cujo telefone de contato é 32-88177185, venho desenvolvendo uma pesquisa intitulada “*A Co-construção do conhecimento: uma análise da fala-em-interação em sala de aula*”, para fins de obtenção do título de Mestre em Letras – Estudos Linguísticos pelo programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa.

Acreditando que a aprendizagem se dá na prática social e é instanciada por meio da interação, e que a organização da Fala-em-Interação em sala de aula pode ser determinante na formação dos alunos, proponho, enquanto professor de Língua, estudar a Fala-em-Interação na relação professor-aluno. Para isso, me embasarei nas perspectivas da Análise da Conversa Etnometodológica e da Sociolinguística Interacional como método de análise e suporte teórico.

Para que o objetivo principal desse trabalho seja alcançado, gostaria de contar com a sua permissão para gravar e utilizar os dados gravados em áudio de sua interação em sala de aula, o que constituirá o meu *corpus* de pesquisa. Não haverá custos na sua participação, também não havendo nenhum tipo de gratificação decorrente dela.

Garanto que, no decorrer da pesquisa, estarei à sua disposição para prestar quaisquer eventuais esclarecimentos sobre a metodologia utilizada. Também é considerada a sua liberdade para a retirada do consentimento a qualquer momento, caso queira deixar de participar do estudo, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Não está previsto nenhum dano psicológico, moral ou físico mediante a sua participação nesta pesquisa, mas, caso ocorra, é de responsabilidade do pesquisador saná-lo ou minimizá-lo.

De modo especial, dou a garantia de que as informações obtidas serão analisadas por mim, com apoio da minha orientadora, a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wânia Terezinha Ladeira. A sua identificação ou de qualquer um dos outros participantes não será divulgada. Comprometo-me a utilizar os dados coletados somente para o desenvolvimento da pesquisa, podendo publicar resultados prévios através de artigos científicos em revistas especializadas (em papel ou eletrônicas) e/ou em encontros científicos e congressos, além, evidentemente, da

publicação dos resultados finais do estudo em minha dissertação de mestrado – sem, em nenhuma destas circunstâncias, tornar pública a sua identificação.

Colocadas estas questões, apresento abaixo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para ser assinado, caso aceite participar do estudo.

Atenciosamente,

---

Pesquisador Assistente – Maurício Carlos da Silva

---

Pesquisadora/Orientadora – Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Wânia Terezinha Ladeira

## II. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador do RG \_\_\_\_\_, residente no endereço  
\_\_\_\_\_, na cidade  
\_\_\_\_\_, com telefone de contato \_\_\_\_\_, afirmo ter  
sido suficientemente informado(a) a respeito do estudo “*A Co-construção do conhecimento: uma análise da fala-em-interação em sala de aula*”.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Assim sendo, autorizo a utilização de meus enunciados em publicações de divulgação científica: periódicos, livros, anais de congressos, em meio eletrônico ou impresso, e na dissertação de mestrado do pesquisador, sendo mantida sigilosa a minha identificação em qualquer uma destas circunstâncias. Estou ciente de que não terei participação financeira no caso de inserção dos dados em livro, nem qualquer outra forma de gratificação. Tenho consciência também que meu benefício consiste em colaborar para repensar o processo ensino-aprendizagem na sala de aula e como a interação entre professor e aluno, através de pergunta e resposta, deve ocorrer para que o conhecimento seja efetivamente construído de forma crítica.

Muriaé, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013

---

Participante



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
Campus Universitário – Viçosa, MG – 36570-000  
Telefone: (31) 3899-1583  
E-mail: posgradla@ufv.br

## I. CARTA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSOR PARTICIPANTE

Caro(a) Professor(a),

Eu, Maurício Carlos da Silva, portador do RG: MG 10.924.939, residente à Rua Vila Del Penho, 53, Barra, Muriaé, 36880-000, Minas Gerais, cujo telefone de contato é 32-88177185, venho desenvolvendo uma pesquisa intitulada “*A Co-construção do conhecimento: uma análise da fala-em-interação em sala de aula*”, para fins de obtenção do título de Mestre em Letras – Estudos Linguísticos pelo programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa.

Acreditando que a aprendizagem se dá na prática social e é instanciada por meio da interação, e que a organização da Fala-em-Interação em sala de aula pode ser determinante na formação dos alunos, proponho, enquanto professor de Língua, estudar a Fala-em-Interação na relação professor-aluno. Para isso, me embasarei nas perspectivas da Análise da Conversa Etnometodológica e da Sociolinguística Interacional como método de análise e suporte teórico.

Para que os objetivos desse trabalho sejam alcançados, gostaria de contar com a sua permissão para gravar e utilizar os dados gravados em áudio de sua interação em sala de aula, o que constituirá o meu corpus de pesquisa. Não haverá custos na sua participação, também não havendo nenhum tipo de gratificação decorrente dela.

Garanto que, no decorrer da pesquisa, estarei à sua disposição para prestar quaisquer eventuais esclarecimentos sobre a metodologia utilizada. Também é considerada a sua liberdade, para a retirada do consentimento a qualquer momento, caso queira deixar de participar do estudo, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Não está previsto nenhum dano, psicológico, moral ou físico mediante a sua participação nesta pesquisa, mas, caso ocorram, é de responsabilidade do pesquisador saná-las ou minimizá-las.

De modo especial, dou a garantia de que as informações obtidas serão analisadas por mim, com apoio da minha orientadora, a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Wânia Terezinha Ladeira, de modo a não ser divulgada a sua identificação ou de qualquer um dos outros participantes. Comprometo-me a utilizar os dados coletados somente para o desenvolvimento da pesquisa, podendo publicar resultados prévios através de artigos científicos em revistas especializadas (em papel ou eletrônicas) e/ou em encontros científicos e congressos, além, evidentemente, da publicação dos resultados finais do estudo em minha

dissertação de mestrado – sem, em nenhuma destas circunstâncias, tornar pública a sua identificação.

Colocadas estas questões, apresento abaixo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para ser assinado, caso aceite participar do estudo.

Atenciosamente,

---

Pesquisador Assistente – Maurício Carlos da Silva

---

Pesquisadora/Orientadora – Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Wânia Terezinha Ladeira

## II. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador do RG \_\_\_\_\_, residente no endereço  
\_\_\_\_\_, na cidade  
\_\_\_\_\_, com telefone de contato \_\_\_\_\_, afirmo  
ter sido suficientemente informado(a) a respeito do estudo “*A Co-construção do conhecimento: uma análise da fala-em-interação em sala de aula*”.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Assim sendo, autorizo a publicação de meus enunciados em publicações de divulgação científica: periódicos, livros, anais de congressos, em meio eletrônico ou impresso, e na dissertação de mestrado do pesquisador, sendo mantida sigilosa a minha identificação em qualquer uma destas circunstâncias. Estou ciente de que não terei participação financeira no caso de inserção dos dados em livro, nem qualquer outra forma de gratificação. Sei também que meu benefício consiste em colaborar para repensar o processo ensino-aprendizagem na sala de aula e como a interação entre professor e aluno, deve ocorrer para que o conhecimento seja efetivamente construído de forma crítica, além de, através dos resultados deste trabalho poder avaliar de forma reflexiva minha ação social enquanto professor.

Muriaé, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013

---

Participante

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A CO-CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: UMA ANÁLISE DA FALA-EMINTERAÇÃO EM SALA DE AULA.

**Pesquisador:** Wânia Terezinha Ladeira

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 16672113.1.0000.5153

**Instituição Proponente:** Departamento de Letras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 334.238

**Data da Relatoria:** 05/07/2013

**Apresentação do Projeto:**

O projeto pretende investigar a Fala-em-Interação na relação professor-aluno, em estudantes do ensino médio de uma escola pública na zona da Mata Mineira. O universo do estudo estará centrado em apenas uma única turma com 22 alunos. Será realizado apenas a gravação de áudio das aulas, para uma posterior análise por conta do investigador sobre a "conversa etnometodológica e da sociolinguística interacional". Destaca-se não está prevista uma intervenção do pesquisador na dinâmica das aulas, atuando somente como elemento observador e passivo, com análise posterior dos dados obtidos na gravação em áudio. O termo de consentimento deixa claro que a identidade dos participantes será preservada, e que as informações serão utilizadas somente para o estudo do mestrado em questão de um dos investigadores, e suas publicações futuras. Foi elaborado um TCLE específico para os alunos da escola em que os responsáveis terão que assinar, e outro específico os professores que estiverem envolvidos com a dinâmica da turma. Os trechos de fala dos participantes em que não se tenha a autorização não serão considerados no estudo. Foi anexado a carta do diretor da instituição que se prevê a realização do estudo indicando sua concordância.

**Endereço:** Universidade Federal de Viçosa, prédio Arthur Bernardes, PPG, sala 04

**Bairro:** campi Viçosa

**CEP:** 36.570-000

**UF:** MG

**Município:** Viçosa

**Telefone:** (31) 3899 2492

**Fax:** (31) 3899 2492

**E-mail:** cep@ufv.br

**Objetivo da Pesquisa:**

Analisar a Fala-em-Interação entre professor e aluno através da organização sequencial pergunta-resposta, como exigência para a co-construção do conhecimento no ambiente sala de aula.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Considerando a dinâmica proposta pelos avaliadores, não existem evidências de riscos de caráter físico, biológico, psicológico ou sociológico, podendo o estudo ser desenvolvido com segurança. Os benefícios estão bem descritos dentro de um contexto geral. Foram descritos os benefícios específicos para os integrantes do estudo (alunos e professores).

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Foram atendidas todas as observações anteriores da análise inicial do projeto.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados todos os documentos exigidos. O projeto pode ser executado sem nenhum tipo de comprometimento ético.

**Recomendações:**

Nenhuma

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Em função dos documentos apresentados e as informações disponibilizadas pelos autores, considero que o projeto atende as normativas éticas, podendo assim ser autorizado sua execução.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Ao término da pesquisa é necessária a apresentação do Relatório Final e após a aprovação desse, deve ser encaminhado o Comunicado de Término dos Estudos. Projeto analisado durante a 5ª reunião de 2013, realizada no dia 03/06/2013.

VIÇOSA, 16 de Julho de 2013

**Assinado por:**  
**Patrícia Aurélia Del Nero**  
**(Coordenador)**

<b>Endereço:</b> Universidade Federal de Viçosa, prédio Arthur Bernardes, PPG, sala 04		
<b>Bairro:</b> campi Viçosa	<b>CEP:</b> 36.570-000	
<b>UF:</b> MG	<b>Município:</b> Viçosa	
<b>Telefone:</b> (31) 3899 2492	<b>Fax:</b> (31) 3899 2492	<b>E-mail:</b> cep@ufv.br

## Transcrição das aulas

1		((Um grupo de alunos montando equipamentos para apresentação de trabalho; professor ocupa uma das carteiras dos alunos, na fileira da frente, no canto direito da sala, virado para a turma. Alguns alunos tiram dúvidas com o professor. Há muita conversa e brincadeira por parte do restante da turma. Devido a problemas com a montagem dos aparelhos as apresentações demoraram a começar)).
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9	Pedro	>°O seu qual é?°<
10		(0.8)
11	João	°É: o: desenvolvimento sustentável.°
12		((Alunos conversando))
13	João	Ô Pedro, aqui não quer ligar não Pedro.
14		(2.3)
15	Pedro	Ô gente:
16		((Alunos conversando))
17	João	A: tá [( )]
18		[((conversa e risos))]
19	Pedro	>Rafael,< tá demorando muito a começar, ra paz.
20		(0.6) >Só uma< tomadinha é: de nada ai je vocês não
21		estão conseguindo, a:: °pelo amor de Deus°
22	Aline	I::: Pe:dro=
23	Janaína	=é problemas técnicos, tá?
24	Caio	Pedro, Cadê o estabilizador?
25	Aline	É, Cadê o estabilizador?
26	Caio	<No::ssa Se(h)nho(h)ra>
27	Camila	Ô Pedro, >você< não trouxe o estabilizador, Pedro?
28		(0.8)
29	Pedro	Não >(eu mandei lá buscar)<. O Rafael, funcionário
30		ruim °de serviço que foi lá buscar uai.
31	Rafael	>OLHA o que você me pediu< pra mim buscar.
32	Pedro	Um ↑T? (1.0) Um ↑T?
33	Camila	Ô Pedro, [pode ir lá buscar?]
34	Rafael	[O Gustavo falou que tem] que ser ↑esse.
35		(0.7) >Gustavo falou< ele que cortou já: o negócio
36		aqui pra adaptar °o buraco°. (1.1) Agora você
37		esquece o estabilizador e a culpa é minha?
38	Pedro	Pe(h)lo a(h)mor de (h) Deus, viu.
39	Caio	(Vira esse mesa pro lado de lá e liga assim).
40	Pedro	Por quê?
41	Caio	>Porque o estabi- isso aqui ó<, o Datashow vai
42		ficar muito perto do quadro,
43	Pedro	Nã:o, não tem essa não.
44		((Conversa))
45	Pedro	Ô, em especial hoje a Renata vai cantar, tá?
46	Renata	[Ah vou].
47	Paulo	[Pode apresentar] cantan:do, (dublando mesmo), tá?
48		((risos e muita conversa))
49	Rafael	Ô João,
50	João	°Oi°
51	Rafael	A Clara agora foi buscar o estabilizador, ↑tá? (O
52		Pedro não me falou nada que precisava).
53		((os alunos permanecem fora das carteiras
54		conversando)).
55	Cláudia	Ô: ô: ô Pe:dro, (1.1) Pedro, o que que é
56		hegemônica?
57	Pedro	Hegemônica, é aquilo que domina, por exemplo os

58		Estados Unidos são a força hegemônica do mundo,
59		[( )]
60	Ronaldo	[Ô Pedro, dá] uma voltinha ai por favor.
61	Cláudia	[E por que que o >desenvolvimento sustentável< não
62		que mudar esse modelo?]
63	Ronaldo	[Dá uma voltinha, por favor].
64	Pedro	Não quer mudar?
65	Cláudia	É:
66	Ronaldo	Ô Pedro, [dá uma voltinha Pedro].
67	Rafael	[Ô Pedro, olha o Ronaldo] te cantando aqui
68	Pedro	Olha o assédio em Ronaldo=
69		((Risos e conversa))
70	Pedro	= Ele tá gravando isso, hein.
71	Ronaldo	Mau(h)ri(h)cio tá gra(h)van(h)do.
72		[(Risos e conversa. O Professor segue conversando
73		com uma aluna Cláudia)]
74	Pedro	[Vai ganhar um ponto, tá?]
75	Clara	Por quê? Por que eu busquei o estabi:li:zador?
76	Pedro	°Arrã, o Rafael se acha muito esperto°, mas não
77		sabe a diferença de um estabilizador com um t,
78		<pelol amor de Deus>
79		(risos)
80	Rafael	Claro, você não pediu para buscar estabilizador?
81	Pedro	Uai, ai- >trouxe um-< ai um estabilizador e um T,
82		(0.8) Se ainda fosse um t=
83	Caio	=°Isso ai não é t nã:o°
84	Pedro	É, isso aqui não é t não, >isso aqui é< um:=
85	Rafael	=Eu se i:, mas eu pedi para o Gustavo. Você quer
86		que [eu chame ele lá?]
87	Ronaldo	[Isso é um adaptador]
88	Rafael	Eu se i, eu falei um t, mas é que o Gustavo falou
89		assim ó "tem que ser esse agora, porque eu mudei os
90		negócio lá".
91		(3.3)
92	Pedro	Foi né?
93	João	I:: e agora? Tá desligando Pedro.
94		((Alunos conversando))
95	Caio	Ô Ronaldo, °sabe de quem que é culpa disso?°
96	Ronaldo	Oi?
97	Caio	(°Sabe de quem é a culpa, né?°) ((Caio aponta para
98		Rafael, sugerindo que a culpa seja dele))
99	João	°Desligou°
100	Ronaldo	ACHO QUE A CULPA É DO TIO °Rafael°
101	Rafael	Cala a Boca
102		((Professor e alguns alunos tentando resolver o
103		problema com o datashow, os outros alunos
104		conversando e rindo))
105	Pedro	O cara traz um computador, mas não funci↑ona
106	João	°Fun(h)ci(h)onou, é que esbarrou ali° (encostou
107		na bateria)
108	Pedro	É (problema de) bateria isso ai, não é não?
109	João	Ô Pedro funcionou é que esbarrou ali.
110	Pedro	Esbarrou aonde?
111	Rafael	Ali: Pedro, naquele negócio ali ↑ó
112	Pedro	Que é que tem? (1.2) Aquilo ali não desliga
113		computador não ↑uai, °o problema é a bateria°
114	João	Tá, mas tá sem a bateria.
115	Pedro	°pobre é uma desgraça°
116		((risos e muita conversa))

117	Pedro	Então gente, ↑ó.
118		((alunos voltando para seus lugares, conversa, barulho de carteiras se arrastando))
119		
120	Pedro	Então gente, (1.3) posso falar agora?
121		((alunos conversando))
122	Pedro	>Você que é a passadeira hoje ai?< (.) Ô gente,
123		vamos lá, o: grupo vai apresentar sobre
124		desenvolvimento sustentável,
125		(1.2)
126		é:: presta atenção ai.
127		((risos))
128		(2.4)
129	Fátima	O desenvolvimento sustentável deve ser compreendido
130		(como conta a história) como o crescimento
131		econômico e a conservação da natureza, (1.3) é: na
132		segunda metade da década de sessenta as denúncias
133		de de- degradação ambiental e de (poluição)
134		ambiental (.) se intensificaram. (2.2) A crise
135		ambiental (se deve) à subordinação da sociedade ao
136		consumismo e ao estilo de vida do modo industrial.
137		(1.2) O modelo de produção (possuído) pelo
138		capitalista baseado [( )]=
139	?????	[((Tosse))]
140	Fátima	=Então ( ) ele inibe seu crescimento, (1.4) ou
141		seja, o planeta não é infinito, nem os seus
142		recursos são infinitos. (1.6) A partir da Eco 92,
143		com a conferência mundial (.) sobre o meio
144		ambiente, a noção do desenvolvimento sustentável
145		vai se consolidar como um caminho [(do meio, ou
146		seja, a equação milagrosa, que vai tentar unir
147		crescimento econômico com conservação da
148		natureza)]=
149	?????	[((conversa entre os alunos))]
150	Fátima	=Também é importante ressaltar que o
151		desenvolvimento sustentável (é lei desde 88) já nos
152		anos 80 (.) já se falava a- na questão do estilo do
153		desenvolvimento (.) que era o ecodesenvolvimento.
154		(4.2)
155	João	Então, o eco- o: conceito de ecodesenvolvimento, um
156		autor aqui que o texto cita o Sachs ele: introduz o
157		conceito de ecorregião como unidade de planejamento
158		pra ope- o- operaci(.)onalizar, >sei lá<, os: novos
159		estilos de desenvolvimento e pra isso é: pra: o:
160		Estado tem um importante papel >de planejamento< e
161		na implantação desse novo processo, mas não se
162		deve abrir mão do: da participação social local, e
163		para esse autor o Sachs, ele: a:: >verdadeira
164		chance< a grande chance de realização dos
165		verdadeiros estados-do-bem-estar está nas mãos dos
166		países do terceiro mundo, e pra realização desses
167		estados do-bem-estar, tem os objetivos a serem
168		buscados como a relação o norte sul deve ser
169		horizontal, ã: não atribuir excessivo espaço para
170		ajuda externa, limitar a atuação do mercado e:
171		procurar uma (valorização) das esferas não material
172		da vida. (2.1) E agora o relatório °Brundtland° e a
173		sua crítica. (1.3) O relatório Brundtland ele:
174		introduz o conceito de desenvolvimento sustentável,
175		e qual que é o conceito? (.) o desenvolvimento
176		sustentável é aquele que atende as necessidades
177		presentes sem comprometer as gerações futu- sem

178		comprometer a possibilidade das gerações futuras de
179		atender suas próprias necessidades. Esse relatório
180		ele tem dois conceitos chaves que é a necessidade
181		especiais dos pobres no mundo, que deve ser tratada
182		com a máxima prioridade e as execuções fiscais da
183		tecnologia na organização social impõe ao meio
184		ambiente e: impedem °as gerações° de atender as
185		necessidades presentes e futuras. (3.1) E o-
186		relatório ele adota um discurso de combate de
187		combate à pobreza e também de consolidação
188		ambiental para as gerações futuras há, entretanto,
189		contradições no relatório como ele: afirma a
190		necessidade do crescimento econômico, <mas ele
191		aferre a crítica à sociedade industrial dos
192		países desenvolvidos>=
193	Pedro	=Ele aferre?
194	João	Oi?
195	Pedro	°Você falou que ele:°
196	João	Aferre.
197	Pedro	(°Não é apetece não?°)
198	João	Afe- ah, sei LÁ
199		((risos))
200	João	O relatório, ele: menciona cautelosamente os
201		interesses nacionais e:: ele: sempre- tá sempre
202		falando com tom diplomático, é: >por causa disso<,
203		provavelmente, que ele possui grande aceitação. E o
204		relatório, ele define, descreve, pelo menos define
205		o: nível de consumo mínimo a partir das
206		necessidades básicas, mas ele é omissos em relação
207		às discussões detalhada sobre o nível máximo de
208		consumo nos países desenvolvidos. ¶E o relatório
209		também propaga que a superação do
210		subdesenvolvimento (.) dos países do hemisfério sul
211		ela deve conter o crescimento contínuo dos países
212		desenvolvidos, os países industrializados.
213	Ângela	°Terminou João?°
214	João	°Sim°
215	Ângela	O termo >ecodesenvolvimento< vai passar a ser
216		desenvolvimento sustentável com as mudanças da
217		década de oitenta, que é a inflação e: a dívida
218		externa, e: a inflação econômica vai ser o
219		principal objetivo dos países, o: estado planejador
220		no- é: vai deixar de ter o papel de: fazer
221		propostas para >incentivar o desenvolvimento< e com
222		o avanço do neoliberalismo também vai avançar os
223		problemas ambientais, e esse crescimento do
224		neoliberalismo juntamente com o início da:
225		globalização econômica vão mudar o termo de
226		ecodesenvolvimento e vai passa- >vai passar< a ser
227		desenvolvimento sustentável, e o que antes >tinha
228		uma< uma: abordagem ambiental crítica de
229		ecodesenvolvimento é:: vai passar a ser uma: um
230		crescimento eco- é: um crescimento: (1.9)
231		econômico (0.8) e o mercado global é que vai:
232		gerenciar (.) esse crescimento ecológico. (0.9) O
233		neoliberalismo ainda vai falar do ambiente e o
234		crescimento, po- dando preferência para o
235		crescimento e o ambiente e: que: o: o acúmulo de
236		capital nada vai ter haver com esses problemas
237		ambientais e sim o direito a propriedade e:: o: os
238		ben- os bens comuns, e: é: que vai acarretar é:

239		que vai des- desajustar desequilíbrio ecológico e
240		as diferenças sociais.
241		(7.3)
242		((A aluna Camila, na sequência, tem dificuldades
243		para falar em público, por isso leu toda sua
244		apresentação, seu tom de voz é muito baixo o que
245		dificultou a qualidade da gravação e, portanto, da
246		transcrição))
247	Camila	Bom, o programa °Brun- Brundtland° tem outros
248		conceitos também propondo uma: consciência política
249		comum é:: propondo uma política de consiçciência
250		para que o país possa tá associado, (tentando)
251		priorizar a desigualdade social e econômica levando
252		em conta também a questão ambiental (1.2) é:::=
253	?????	[((tosse))]
254	Camila	=[°( )°] da relação de poder que
255		estabelece ( ) o desenvolvimento com base na
256		(agricultura familiar) ela: é o conceito oficial do
257		desenvolvimento sustentável que é usada por vários
258		pai- em vários governos, políticos, empresários e
259		também por nós para enfrentamos os problemas
260		ambientais, é: ( ), na continuação
261		[( )]
262	?????	[((tosse))]
263	Camila	por exemplo, a: os Estados Unidos se recusou a
264		assinar a Eco92 pra não ter que reduzir suas
265		práticas de emissão de gases poluentes, (pra ganhar
266		lucro com isso ) então a questão da natureza
267		começou a entrar em jogo, (1.0) então os países do
268		norte começou ( ) na tecnologia ( )
269		(2.2)
270	Cláudia	°Acabou?°
271	Camila	°Já°
272	Cláudia	°Bom, é:° o capitalismo nesta época (se deveu) a:
273		ao movimento ao sistema de:: produção de
274		mercadorias, esse sistema de produção de
275		mercadorias era um dos grandes responsáveis pela:s
276		(0.9) pelos maiores impactos com grandes riscos
277		(globais) com vários riscos ambientais (em
278		decorrência) ele consiste no acúmulo de riquezas e:
279		e: >°consiste°< no acúmulo de riquezas em
280		consequência ele acaba:: ele acaba degradando a: as
281		próprias condições naturais que eles precisam de
282		que são totalmente dep- dependentes, ou seja, o
283		capitalismo ele acaba:: acaba destruindo sua
284		própria base, (2.9) tipo assim, o desenvolvimento
285		sustentável °(pode deixar)°=
286	Caio	( )
287	Cláudia	=houve um consenso, é: uma tática de: th de um:,
288		assim, de conscientizar, assim: assim, desses
289		problemas que há nesse sistema de produção de
290		mercadoria. Ai ele:: (eu (h) tô (h) seguindo (h) o
291		slide (h) aqui). Es- é: esse desenvolvimento
292		sustentável ele não: pretende transformar os
293		modelos hegemônicos, como ( ) disse, não vai
294		assim acabar com essa forma de capitalismo que: que
295		(leva) de produção e de consumo, mas ele tende a::
296		implantar uma estratégia de uma ação ambiental pra
297		esse movimento produtivo. (.) O meio ambiente (deve
298		ser tratado) como ob- como objeto em extinção, o
299		licenciamento ambiental (ele utiliza de medidas

300		mediadoras) essas medidas elas são: medidas pra::
301		minimizar os impactos é: os- os riscos (.)
302		ambientais (.) atuais, riscos ambientais negativos
303		e também tá: ele tá sendo individualista, ou seja,
304		cada um faz sua parte, (1,7) tipo assim, não
305		pretende também mudar o modelo de sociedade, mas
306		(tornar esse: modelo capitalista menos degratório)
307		ou seja, (.) criar um ambientalismo: ( )
308		esse desenvolvimento organizador ele possa
309		assim, (1.3) (tornou) a população (um pouco: (1.2)
310		tornou) a população, (2.2) tipo assim, atingida
311		(0.7) devido: (1.1) uma população atingida, como
312		por exemplo, o movimento: é: o movimento é: dos
313		atingidos pelas barragens da: usina hidrelétrica
314		de: Belo Monte ai:, tipo assim, eles são obrigados
315		( ) a desapropriação (.) eles tem um
316		efeito de violência e fora dos padrões: (.)
317		institucionais.
318		(3.2)
319	Pedro	°Acabou?°
320	Cláudia	((A aluna confirma com a cabeça))
321	Pedro	°(Então eu vou passar para as perguntas)°, eu vou
322		perguntar pra vocês, (1.3)né? (1.2) Além da Cláudia,
323		(1.9) a Cláudia tá fora da pergunta.
324		(1.2)
325	Ronaldo	°(Ai que bom)°
326	Pedro	Certo? (0.4) O desenvolvimento sustentável é
327		possível?
328		(1.5)
329		De acordo com o que vocês leram ai.
330		1.2)
331		[Sim- se sim], por quê? Se não, por quê?
332	?????	[((Tosse))]
333		(2.4)
334	Pedro	(Pra tudo que é bom tem- [ ])
335	Ângela	[Sim, se] todo mundo
336		colaborar.
337	Pedro	É? (2.3) >Vamos ver o que vocês têm a me dizer ai<
338		(3.5)
339	Cláudia	°Eu não posso falar não?°=
340	Pedro	=Nã:o, nã:õ
341		(1.3)
342		Você chama Cláudia?
343	Cláudia	((a aluna confirma com a cabeça))
344		((risos))
345	Pedro	En(h)tão sos(h)se(h)ga.Você não tá valendo ainda
346		não (.)agora os outros (.) podem .
347		(0.6)
348		Embolou a vida deles.
349		(2.4)
350	Pedro	Vocês leram o texto todo ou cada um leu sua parte?
351	João	[°Texto todo°]
352	?????	[°Todo°]
353		[((risos e cochichos))]
354		(4.6)
355	Ângela	(Não uai, é possível sim)
356	Pedro	Eu quero que vocês respondão <u>sim</u> ou <u>não</u> . (.)
357		É possível? (1.6) >O desenvolvimento sustentável<,
358		é possível?
359	Ângela	°É.°

400	Pedro	Agora, por quê?
401		(4.7)
402	Pedro	Ou co:mo?
403		(2.4)
404	Ângela	<Sinceramente Pedro, se todo mundo colaborar com
405		isso principalmente as ( )>
406		só que:: tem outro problema que[eles quere:m=
407	Fátima	[Eles querem lucrar]
408	Ângela	=CRESCER economicamente e nã:o. °proteger o meio
409		ambiente.°
410	Pedro	Eles quem?
411		(2.1)
412	Fátima	Os: os- [os grandes]=
413	Ângela	=[<Os Capita]listas>
414	Camila	°É°=
415	Pedro	=Quem são eles:?
416	Camila	As grandes empresas.
417		[((conversa))]
418		[((Tosse))]
419	Pedro	[Eles fazem isso porque eles são ruins, malvados?]
420	Ângela	[Não, eles fazem isso porque eles querem crescer
421		economicamente.]
422	?????	[ ( )]
423	Pedro	Então, mas eu quero saber se isso é uma opção (.)
424		consciente, pessoal, por exemplo, Jorge Bu:sh,
425		Obama: falam
426		(0.3)
427		"↑oh eu (.) vou assinar aqui o Protocolo de
428		Quioto:: porque (.) eu acho importan:te", ou "eu
429		não vou assinar porque (.) eu não acho importante">
430		Isso é< uma opção (.) pessoal, ou tem mais coisa
431		por trás disso aí? E que coisas podem ser essas?
432		(4.7)
433	Pedro	Vamos deixar a Cláudia falar, é pos- é possível
434		Cláudia? O quê que é?
435	Cláudia	É possível, mas tem que ser, >tipo assim< aprovada
436		pelo o gove:rno >tipo assim< tem que ser (.)
437		adotada des:de do:: th tem que ser uma <mercção>,
438		essa educação individualista, que tipo assim, que
439		(presta- na conscientização:o) de que cada um tem
440		que fazer a sua parte. É possível? É, mas acontece
441		que, tipo assim, com a ( ), no sistema
442		capitalista e eles não querem: conviver com esse
443		sistema, acabam (vivendo) em competição, e que o
444		capitalismo, ele não- >tipo assim< ele não:: não dá
445		(.) tanta importâ:ncia para a destruição que nem
446		a:: ( ) nesse sistema de: (reduz) de
447		rodovias (.) acaba: acumulando riquezas, mas
448		porém:: porém melhora:ndo desde o princípio, por
449		isso para haver uma:: (.) pra haver, assim, um
450		desenvolvimento sustentável tem- precisa de um::
451		de uma: de um investimento. (1.4) de um
452		investimento °na educação°=
453	Pedro	=Então você acha que é °possível°?
454	Cláudia	Eu acho que é possível.
455	Pedro	Então pelo que você me falou
456		(1.6)
457		tem o problema do capitalismo, não tem?
458	Cláudia	°Tem°=
459	Pedro	=Tem (.) então, o que acontece é que pra ter esse

460		investimento ai vai ter que controlar o
461		capitalismo, (.) você acha que °é por ai°?
462	Cláudia	Tá, mas eu acho >tipo assim< essa união de ongs,
463		empre:sas: transnacionais e: governos, tem que ser
464		feita assim, porque:: (0.2) tem sido: >um assunto<
465		bas- bastante:: divulgada >tipo assim< tem que
466		haver uma união dessas (1.5) dessas empresas de
467		grandes nomes <pra: have:r> a divulgação, >assim<
468		disseminação entre a população.
469	Pedro	Então o problema é a população ou as grandes
470		empresas?
471	Cláudia	<O proble:ma: é o pa(h)ís, Pe(h)dro> ((riso))
472	Pedro	Tá, é possível, >é isso que eu quero saber< (.)
473		é possível[ser sustenta-?]
474	Cláudia	[Acho que é] ter o controle (.) desse uso
475		(.) da matéria-prima do que eles necessitam pra:
476		(0.5) industrializar (1.6) pode: >tipo assim< sim,
477		pode:: acontecer o desenvolvimento sustentável,
478		>então tipo assim< aqui no texto fala, acho que é
479		°na parte da Camila° que >tipo assim< não é contra:
480		não há contradição entre ele: o: desenvolvimento
481		sustentável e o acúmulo de riquezas.
482		(1.8)
483		<Tá ai no texto no final do: da página::
484		[( ) e nove>]
485	Pedro	[(°Ai sim°)] (.) né?
486		(4.6) ((aluna procurando, no texto, a parte
487		citada))
488	Pedro	Tá na duzentos e (nove)
489	Cláudia	É, na duzentos e nove, me con(h)fun(h)di. ((risos))
490	Pedro	Duzentos e nove em diante=
491	Cláudia	=Espera ai deixa eu encontrar aqui,
492		(20.8)
493		Tá na duzentos e nove ou na duzentos e oito?
494		°Eu não tô conseguindo achar°
495	Pedro	(Qual que é sua parte?)
496		(21.2) ((Aluna procurando, no texto, a parte
497		citada))
498	Pedro	>Então, ↑ó< (.) lá na duzentos e sete, tem uma
499		parte que tá falando assim ó (.) no:: primeiro (.)
500		segundo parágrafo
501		<"Apesa::r,"> tá vendo? (3.6) "Apesar das
502		críticas,"
503		(3.2)
504	Cláudia	(Na duzentos::s?)
505	Pedro	Na duzentos e sete
506	Cláudia	°É isso mesmo°
507	Pedro	Ai lá na ul- no finalzinho desse parágrafo diz o
508		seguinte, "nesse [sentido]"=
509	Cláudia	[Isso]
510	Pedro	= "o capitalismo o capitalismo destrói a sua própria
511		base: >é o próprio funcionamento de um sistema de
512		produção de mercadorias, estruturalmente orientado
513		pela busca da maior rentabilidade na acumulação de
514		riqueza abstrata, que conduz à degradação daquelas
515		condições naturais das quais depende
516		visceralmente"< (2.9) Ai, né? é::: E o outro, vai
517		dizer lá (.) "Nos limites dados por esse contexto,
518		o consenso em torno do desenvolvimento sustentável
519		(.) é a saída para os impasses atuais deste sistema

520		de produção de mercadorias, mas não para reformular
521		(.) a relação com a natureza, nem para construir
522		(.) possíveis sociedades sustentáveis".
523		(1.7)
524		O que será:: que eles querem dizer (.) com: o
525		(termo) que eu li lá, pra vocês, com esse termo de
526		sociedade sustentável, o que será: °isso°?
527		(0.3)
528	Cláudia	<Uma sociedade baseada nesses princípios?>
529	Pedro	Será que isso mesmo?
530	Cláudia	°Acho que sim°
531	Pedro	Seria o texto crítico em relação aos >problemas
532		sustentáveis< ou ele aceita?
533	Cláudia	Ele é crítico=
534	Pedro	=É crítico?
535		(2.6)
536	João	°(Quando fala que pra ser sustentável é preciso ser
537		renovável lá) (.) ele é crítico.°
538		(1.9)
539	Pedro	Então, eu quero saber (0.2) pelo texto (0.4) é
540		possível, então (.) ter um desenvolvimento
541		sustentável?
542		(2.9)
543		>Existir isso?< Vocês disseram que sim. Agora eu
544		quero saber, vocês vão voltar lá no texto. (0.4)
545		O texto defende que é possível manter (.) um
546		desenvolvimento susten↓tável?= =Pelo texto não é possível por causa que: dessa
547	Cláudia	questão de:: (.) contradição, °lá no texto°, da
548		exploração:: de: (.) de matérias essenciais (.)
549		para °o desenvolvimento econômico°
550		(0.5)
551		(0.5)
552	Pedro	Mas vocês ainda acham que é possível, (2.1) né?
553		E o texto (.) é crítico em relação a isso.
554	Cláudia	°Sim°
555	Pedro	Mas vocês: (0.4) acreditam que é possível? (2.5)
556		Quero saber a opinião de vocês agora.
557	Ângela	Possível é (.) só que é muito [difícil]=
558	Pedro	[É possível?]
559	Ângela	=Pra- pros capitalistas quererem deixarem o lucro
560		para poder (.) preservar o meio ambiente (.) (por
561		isso que é muito complicado.)
562	Camila	°Eu acho [que assim°]
563	Pedro	[>ENTÃO vocês<] tá- então no final das
564		contas vocês acham que é possível convencer os
565		capitalistas disto?
566	Ângela	A:h Pedro (sei lá, hein?), é uma situação que tá,
567		total[mente::]=
568	Pedro	[Hã?]
569	Ângela	=nas mão de (todos)=
570	Pedro	=>Tá, ai que eu vou dizer pra vocês, eu vou voltar
571		naquela questão que eu- (.) (que eu já fiz pra
572		vocês)<, eu vou voltar naquela questão, é uma
573		questão meramente pessoal os capitalistas falarem
574		assim "Eu fui o culpado, e agora então: (.) eu vou
575		ser (0.4) a favor da sustentabilidade (0.7) ou tem
576		mais coisa por trás disso?
577	Ângela	Tem muito mais coisa °por trás disso°
578	Cláudia	ô: Pedro >tipo assim< eu não acho assim: que
579		precise: mudar totalmente, eu só acho, assim, que

580		precisa de: de tomar algumas medidas pelo menos,
581		algumas medidas pra: sem ↑lá, deixa:r (.) fica:r
582		(.) menos pior. Entende?= =Um mundo totalmente sustentável (.) não existe,
583	Ângela	mas a forma como é: de a gente viver (.) de uma
584		forma melhor= =Reduzir o impacto= =É
585		
586	Camila	
587	Ângela	
588	Camila	Nã:o:: °acabar totalmente com o impacto, mas só
589		reduzir°
590	Cláudia	Tem que minimizar, (ué)
591	Pedro	Tá bom então, depois nós voltamos nisso pra piorar
592		a vida de vocês ai, tá? Tá bom?
593		[((risos))]
594	Pedro	[Pode vir] o outro grupo. (1.8) >Sobre o que mesmo
595		o outro grupo mesmo?< Hoje é:: hoje é:
596	Rafael	[°(Agrocombustíveis)°]
597	Clara	[Agro]combustíveis
598	Pedro	Agrocombustíveis.
599		((Alguns alunos conversando, outros montando os
600		aparelhos para a apresentação do seminário.
601		Enquanto isso a aluna Cláudia encontra a parte do
602		texto que estava procurando e vai até à carteira do
603		professor e os dois discutem isoladamente))
604	Clara	Eu não tô conseguindo enfiar isso aqui.
605		(2.3)
606		Esse trequinho aqui.
607	Rafael	°Deixa eu ver, onde que é?°
608	Clara	Num sei, não dá para enfiar.
609	Luciana	Clara, do outro lado.
610		(3.9)
611	Clara	Ué. (6.4) Entrou?
612	Rafael	°Tá muito difícil°
613	Clara	Não é o outro buraco não?
614	Rafael	°Não tem outro°, vê se não foi Clara.
615	Clara	Não, deixa só eu tirar minhas notas daqui.
616	Rafael	João, você que encaixou isso aqui?
617	João	Oi?
618	Rafael	Você que encaixou isso aqui, (.) esse fio- esse
619		cabo azul?
620	João	(Hã)
621	Rafael	Você que colocou o cabo azul no notebook seu, ou
622		não?
623	João	°Não°
624	Clara	Se foi, foi. (0.8) Foi na↓da
625	João	°Troca°
626	Rafael	°Não tá dando certo°
627		(2.1)
628	Ronaldo	Não têm que rei- reiniciar seu computador ai não?
629	Clara	Não, não tá entrando o CABO meu <u>filho</u> , o problema é
630		↓esse.
631	Caio	°Ô Rafael°
632	Rafael	O que?
633	Caio	°Troca de lado o cabo°
634	Rafael	°Vamos trocar então°
635	Clara	É, troca de lado. (7.2) Agora vamos ver se vai.
636		(11.2) En↑trou
638	Rafael	Entrou
639	Pedro	Funcionou ai?

640	Clara	Calma ai que eu tô enfiando o cabo.
641	Rafael	Foi
642		(0.8)
643	Clara	Foi
644		(3.3)
645	Pedro	Essa área de trabalho é um ↓perigo.
646	Clara	Não tem na(h)da não, eu ti(h)rei. On(h)tem a
647		noi(h)te eu dei (h) uma me(h)xi(h)da aqui.
648		((risos))
649	Clara	Tem só umas senhas aqui. ↓Não tem nada muito °sério
650		não°.
651	Pedro	°Essas áreas de traba:lho°
652	Clara	Tá vermelha achei que fosse °rosa°.
653	Pedro	Então o tema do seu grupo é Agrocombustíveis?
654		( )
655	Joana	Pode beber?
656	Pedro	Como é que é?
657	Joana	Pode beber?
658	Pedro	[Só se for calmante:]
659	Clara	[°Pega uma cadeira ai pra mim°]
660	Joana	Oi?
661	Pedro	Só se for calmante.
662	Ronaldo	Sério?
663	Caio	Com cer(h)te(h)za
664		((risos))
665	Caio	°Vai ficar mais doido que já é°
666		[((risos e conversa))]
667	Pedro	°Vamos lá então°
668	Rafael	[°Então hoje a gente vai falar] sobre água e o:s:
669		combustíveis,
670		(1.6) aqui são os combustíveis usados na
671		agricultura.°
672		(1.1)
673		Pode passar °Clara°
674		(0.3)
675	Rafael	Os exe- os exemplos que tem é o etanol, °o álcool°
676		(1.5) e o: biodiesel que é misturado com o diesel
677		com 5% percentual, >depois eu vou explicar isso
678		mais °pra frente°< e tem o: o biogás=
679	Clara	=Que não é ( ) obrigada ( ).
680	Pedro	(°Essas colocações vocês vão encontrar nos postos
681		de abastecimento°)
682	Ronaldo	Mas onde que fica isso?
683	Clara	Meu fi(h)lho.
683		((risos))
685	Pedro	Posto de gasolina ↓uai.
686		((risos))
687	Clara	Meu filho
688		((risos))
689	Camila	Acho que fica no açougue.
690		((risos))
691	Rafael	(o biogás ele é uma mistura através de )
692		ele é utilizado pra: pra: (o fornecimento de
693		energia), para secagem de grãos e para o uso
694		doméstico. (1.8) O álcool, ele tem como matéria-
695		prima principal a cana-de-açúcar, (.) mas também
696		pode ter (.) o (sorgo sacarino) a batata doce, a
697		mandioca, o milho, a beterraba, em geral (.) todos
698		os ingredientes que tem alto teor de açúcar, (1.4)
699		e o álcool ele pode ser usado como combustível, que

700		substitui a gasolina (0.2) ou ele pode ser
701		misturado com a gasolina como na maioria dos casos.
702		O:: biodiesel, (0.4) ele tem como:: é: matéria-
703		prima principal os óleos vegetais, (0.7) mas também
704		pode:: ser produzido (.) através de:: (1.8) °se:bo:
705		bovino e banha de porco° (0.2) ele substitui o
706		petróleo, ou pode ser misturado a ele. (1.5) Tá, a
707		lei 11.116 de 2005 que entrou em vigor em 2011
708		estabeleceu essa questão do biodiesel ser
709		acrescentado de 5% da sua (fórmula) de biodiesel no
710		diesel.
711	Pedro	°Esse 5% (tá ai)°?
712	Rafael	Quê?
713	Pedro	°Esse 5% (tá ai)°?
714		((risos e conversa))
715	Rafael	Hã
716	Clara	Ignora 95% do que está aqui, esse é o biodiesel.
717		((aluna mostra um frasco com o produto))
718	Rafael	É.
719	Ronaldo	[Ah:: sim:]
720	Rafael	[5% de bio]diesel e 95% de diesel. Também tem outra
721		opção que é o (B20), que é o diesel com 20% de
722		biodiesel e o: B100, que é 100% de biodiesel puro
723		(.) só que [( )]
724	Clara	[O B20 é ( )]
725	Rafael	Então, os ó- o óleo vegetal ele também vai
726		utilizado como combustível ( ) só que
727		também têm essa questão de precisar de adaptações
728		para os motores. O Rudolf Diesel, (0.4) o que:
729		propôs os mo- os motores movidos a diesel, ele fez
730		experimentos com óleo de °amendoim°, só que as
731		multinacionais impediram que: a produz- a produção
732		em- em larga escala para motores sobre esse tipo
733		de: de processo, (1.8) pra: por- por isso que não
734		tem muitos é: motores (.) com óleos (.) é: com
735		óleos vegetais ( ). Aqui eu fiz um:
736		contexto que fala que tem dois tipos de: (produção
737		de agrocombustíveis) que são o agronegócio e a
738		agricultura camponesa, ai eu fiz um mapa aqui
739		mostrando=
740	Clara	=Depois no final você vai falar mais disso.
741	Rafael	É. E o agronegócio visa o lucro, enquanto que o
742		camponês a soberania ali- energética °a Renata
743		vai falar um pouquinho sobre essa questão°. (0.9) A
744		questão da: da produção em grande escala (os
745		latifúndios) do agronegócio e o: a agricultura
746		camponesa maximizada ( ) produção
747		diversifiçada, consórcio, enquanto que o
748		agronegócio visa a monocultura, principalmente grão
749		a °produção° de grão de soja e a cana (1.4) e são
750		considerados (a cultura) dos agronegócios que são
751		considerados insustentáveis (porque são usados na
752		produção de combustível e não como alimento). (1.2)
753		Aqui tem uma charge crítica a essa questão de água
754		e combustível. Porque muito da produção é pra fazer
755		combustíveis e não para a alimentação.
756		°Passa pro próximo°
757		Aqui tem, bem, a plantação para a produção de grãos
758		para fazer combustível e não para alimentar as
759		pessoas, pelo menos elas podem passar fome >em um
780		ambiente limpo<. (0.5) Ou seja, a maior produção de

781		grãos é pra es- é para a produção de combustíveis e
782		não para a alimentação (como falou), ou seja, tem
783		muita gente passando fome, >tipo assim<, por falta
784		disso, porque a maior parte tá indo para a produção
785		de combustíveis.
786		(1.1)
877	Clara	É isso ai. (2.4) Tem que passar aqui ( )
788	Pedro	( )
789	Clara	Agora eu vou falar como se faz (.) o biodiesel.
790		Primeiro
791	Pedro	°Tá parecendo o programa da Ana Maria Braga°
792		((risos))
793	Clara	pega-se o grão ( ) tipo: a soja, ( )
794		pega (.) essas coisas (espreme) e moi, ( ) ai
795		vão sair o óleo ( ) e o: o que sobra dessa:
796		de: tirado o óleo é a ( ou farelo) que
797		dependendo do: do: que foi usado pra: pra (pode ser
798		aproveitado) tanto para a alimentação animal como
799		para a alimentação humana. (3.5) Ai, (0.7) é: (2.6)
800		bom vou pegar esse óleo e vou colocar nessa estação
801		para fazer a <transexperimentação> ( ) e
802		descentralizar a produção de combustível=
803		=Agora passa.
804		(1.2)
805		E ai faz um negocinho ( ) e o que sai, o
806		principal, é o diesel.
807		Pronto. Pronto.
808	Pedro	°( )°
809		((risos))
810	Clara	Mas (.) também sai o álcool que usado (.) na ( )
811		e glicerina, a glicerina ela pode ser usada para
812		fazer sabonetes, cosméticos, é: pode ser usado na
813		produção de energia quando há produção é feita em
814		larga escala. E tem outro (mérito)
815		[((risos))]
816	Clara	[Método que] é ( ) que nem lá no petróleo
817		tem ( )
818	Pedro	(Aqui tem uma dessas)
819	Clara	Tem?
820	Pedro	°( )°
821		[((risos))]
822	Caio	[No::ssa:]
823		((risos e conversa))
824	Clara	[Ai agora eu vou falar do álcool]
825		[((conversa))]
826	Clara	Primeiro (0.2) é uma coisa bem: (sacaródica)
827		Passa dois Rafael.
828		(2.1)
829	Clara	No Brasil ( ) é beterraba, mas eu vou
830		falar especificamente da cana, que é o que mais se
831		usa aqui=
832	Pedro	=É o açúcar, né?
833	Clara	Oi?
834	Pedro	É o açúcar, né?
835	Clara	É.
836	Rafael	( )
837	Clara	Ai pega a cana, planta a cana, pega a cana e corta
838		ela [( )]
839		[((risos e conversa))]
840	Clara	[Não, mas vai esperar crescer]. Ai (.) coloca a

841		cana dentro do carro e transporta a cana.
842		((conversa e risos))
843	Clara	Ai, (0.2) chega lá é: descarrega a cana manualmente
844		e moi, (0.7) ai (solta) é- o- a garapa, ma:s em
845		alguns lugares faz=
846		[((risos e conversa))]
847	Clara	=[( )] em alguns lugares pode fazer
848		isso antes. Vai lá pega a cana, planta a cana, a
849		cana cresce, corta a cana, moi a cana e ai, dai
850		transporta a ↑garapa (.) pro lugar. (4.0) Ai ( )
851		o bagaço depois que moi a cana pode ser usado para
852		alimentação bovina, para adubação ( ) e para
853		fazer energia (.) é: queimando ( )=
854		=Passa Rafael
855		(2.5)
856		Ai pega essa garapa vai filtrar e decantar ela
857		várias vezes (pra não ter nenhum pro- problema lá
858		pra frente).
859		(.)
860		Vai Rafael.
861		(2.2)
862		Ai tem o caldo de cana, ( ) tem o caldo de
863		cana ( ) é um negócio que [( )]
864		[((risos e conversa))]
865	Clara	Eu já fiz é muito legal. (.) Ai pega os:
866		(soluções) solúveis ai, no caso, vamos pegar ( )
867		de: de cana ( ) de sacarose ( )
868	Pedro	[( )]
869		[( )] não pode passar de 33 graus, o
870		ideal é 28 graus, (.) ai ela atinge nível zero,
871		quando ela atinge o nível zero é porque a sacarose
872		foi foi: ( )
873		(0.6)
874		°Vai Rafael°
875		(1.1)
876		Ai tem que esperar (três) horas pra decantar, ao
877		decantar (.) vai para a ventilação, (0.4) ai é:=
878	Pedro	=°( )°
879	Clara	Espera ↑ai.
880		((risos))
881	Clara	(Vai para o vapor d'água, não pode passar de 80
882		graus) ai lá no estágio de ventilação) vai separar
883		o álcool da água, ai, o que é que acontece? Vai
884		condensar o álcool e vai tirar ele na: na: pra
885		fazer o etanol.
886	Ronaldo	Ehehehehe
887		((risos e conversa))
888	Pedro	Façam em casa depois para ver se vai dar certo,
889		tá?= =A tá.
890	?????	
891		[((risos))]
892	Clara	[E assim se] produz o álcool, ( )
893		[((conversa))]
894	Clara	[( )] ai ele é armazenado (0.2) em (tanque
895		aéreo) de aço e carbono, é: (.) o principal
896		objetivo dele é o ( ) que é muito rico em
897		matéria orgânica, então, é: pode usar ele >pra
898		adubação da ca↑na<, voltar ele pra plantação da
899		cana, ( ) e também a- pode ser uti- usada
890		pra alimentação de bovinos e porcos.

891	Pedro	( tem a questão da contaminação, mas depois a
892		gente vai falar sobre isso ai)
893	Renata	((leitura muito rápida e com o tom de voz muito
894		baixo, o que prejudicou a qualidade da gravação e,
895		consequentemente, da transcrição))
896		>Agora é eu<, eu vou falar sobre a energia. (2.2)
897		>°A energia é um processo no qual vão se
898		desenvolver ( ) esse sistema foi (
899		) com base nos princípios da agroec-<
900		>Desculpa<
901		>Nos princípios agroecológicos. na produção de
902		alimento ou ( ) ambiental ( ) camponeses
903		e indígenas. Esse: esse sistema ele é muito
904		importante,( ) revolucionar a ciência e a
905		(produção) ele tem a capacidade de organizar a vida
906		no campo e a produção agrícola, (1.3) ele também,
907		é: é: tipo assim, uma outra contribuição que esse
908		sistema tem é o ( ) que em muitas propriedades
909		[( )]°
910		[[((tosse))]]
911	Renata	°Pode passar°
912		>°Bom, os sistemas camponeses (ai você pode deixar)
913		os sistemas camponeses, junto com os indígenas (são
914		considerados melhor) e tem bom resultado nesse
915		sistema. ( ) os novos ( ) produtivos
916		tanto nas: nas propriedades camponesas como nas
917		(urbanas ) o que que acontece eles envolvem
918		(muita gente) e muita mão de obra, e eles têm
919		sistemas industriais flexíveis e descentralizados
920		[( )]°<
921	Pedro	[°( )°]
922	Ronaldo	[°( )°]
923	Renata	aqui gente eu coloquei alguns exemplos da:: th de
924		energia (.) aplicada na agricultura, na
925		agropecuária e na floresta. Bom, >na agricultura
926		(na produção) de cereais, leguminosas e etc, na
927		agropecuária (produz) carne de corte, porcos,
928		galinhas, peixes, ovelhas (uma coisa muito
929		importante e a utilização de alguns vegetais)<, e
930		na floresta e para a produção de madeira para a
931		construção, lenhas, (frutos) e matéria-prima para
932		artesanato (e óleos vegetais). Ai aqui eu já falei
933		°[( )]°
934	Pedro	[°( )°]
935	Caio	[°( )°]
396	Paula	°Acabou°
937	Renata	°sim°
938	Paula	°As energias renováveis e as não renováveis°
939		Atualmente as (se utiliza) é o biodiesel e o álcool
940		e as alternativas são o petróleo e o ( ) ↑só
941		que existem muitas outras formas que não precisam
942		( ) que não foram pesquisadas ainda ( )
943		e:, no caso, é que existem muitas comunidades de:
939		que no caso podem ajudar, no caso, as comunidades
940		cam- camponesas que podem gera:r (independência e
941		autonomia pra elas). (1.7) Energia eólica, os
942		ventos que são o deslocamento do ar (que são
943		causados pelo vento, na mudança de temperatura )
944		(.) en↑tão, esse: deslocamento de ar ( ) vai
945		gerar energia elétrica, mas antigamente também era
946		usado como::( ) aproveitamento do deslocamento

947		do ar pode gerar energia mecânica, e pode ser usada
948		ou pra moer grãos ou para bombear a água, e:: a
950		energia eólica é uma forma renovável °(e limpa)°.
951		(1.9) Energia solar, o Brasil é: o país que mais
952		recebe: é: (ondas de sol por ano são cerca de )
953		e é uma fonte praticamente inesgotável de energia e
954		é uma forma renovável, (.) alternativa e limpa, só
955		que, tipo assim, não tem sido muito usada, nunca
956		foi muita- muito usada ultimamente, °nunca foi
957		muito usada°. (2.4) Então, a energia solar ela pode
958		ser considerada ( ) no caso a gente pode
959		utilizar os (conectores) solares ( ) na
960		caixa d'água a água vai ( ) vai passar pelo
961		sistema de serpentinas, ai no caso a água quente
962		pode subir ( ).
963	Pedro	°(vocês já viram isso?)°
964	Clara	Oi?
965	Pedro	°(eu já vi pra piscina)°
966	Clara	°( )°
967	Rafael	°( )°
968	Clara	Eu já vi feito com garrafa pet.
969		((A interação acima aconteceu somente entre o
970		professor e os alunos que estavam apresentando o
971		trabalho, devido ao volume baixo da conversa e o
972		barulho do ventilador próximo ao professor a
973		transcrição desse trecho foi comprometida))
974	Clara	°Pode ir?°
975	Renata	°Arrã ( ) O biogás, o biogás é uma
976		espécie de mistura de gases de carbono e de
977		metano°, no caso, é: o metano ele não tem: ele não
978		tem cheiro não, só que quando °(ele é misturado com
979		outros gases ele )°
980		(2.4)
981	Fernanda	°Biomassa, a biomassa ela tem um ( ) a
982		temperatura ela influencia na biomassa ( )
983		os principais produtos ( ) biomassa
984		em energia ( ) o sistema de produção
985		de combustível e de alimentos ( ) mas
986		é possível produzir energia ( ) alimentos
987		( )°
988	Clara	°Fernanda°, posso falar um negócio
989	Fernanda	°Pode]
990	Clara	Ai, é:: é: no início o Rafael tava falando é:
991		aquele negócio lá de: diferentes ( ) industrial
992		ou camponesa depois é: lá [( )]=
993	Ronaldo	[( ) tem facebook?]
994	?????	[(°tenho, por quê?°)]
995	Ronaldo	[(Depois você procura lá )]
996	Clara	=[ai aqui ( ) coloca as] principais
997		caraterísticas do sistema de produção é: da
998		agricultura camponesa para fazer a alimergia que e
999		a produção de alimento e de energia [( )]
1000	Rafael	[( )]
1001		da cultura camponesa para fazer a energia ( )
1002		de alimentos e de energia.
1003		((conversa))
1004	Clara	Psiu
1005	Clara	Sim, só para vocês se situarem. Ai, °pode
1006		continuar°
1007	Fernanda	°O mod- o modelo do capitalista, (ele é

1008		insustentáveis) por que (seu sistema de produção
1009		são centralizados e controlados por grupos
1010		econômicos, enquanto que o camponês sua produção é
1011		diversificada, descentralizada [( )]°
1012		[(conversa entre os
1013		membros do grupo)]
1014	Clara	>( social, técnica e econômica )<
1015	Rafael	°( )°
1016	Clara	>( )< Só isso Rafael.
1017	Rafael	A organização ( ) integrando várias
1018		fontes de energia. É: é junto com a comercialização
1019		( ) então é diversificar um pouco a
1020		produção da propriedade, você pode produzir várias
1021		formas de alimento ( ) poupar energia.
1022	Clara	( ) mais uma vez falando, primeiro local,
1023		depois nacional e se fizer isso em todos os locais
1024		vai te- vai ter energia e alimento no mun- local,
1025		[em todos os lugares]
1026	Rafael	[( )]
1027	Clara	É, e ai depois vai passar por um, é: e se local
1028		precisar de: se algum outro local precisar de ( )
1029		local vai ter, assim, pra suprir ( ) mas
1030		primeiro é: focar na economia rural. (.) Autonomia
1031		científica e tecnológica na produção e >na
1032		(geração) de sementes, na (pesquisa) genética bem
1033		como na pesquisa científica ( )<
1034	Rafael	[(tem muitas pesquisas nessa área)]
1035	Clara	[Observações?]
1036	Renata	°(lembrando que )°
1037	Rafael	[°( )°]
1038	Clara	[( )]=
1039	Pedro	=Então eu quero que vocês me digam o seguinte,
1040	Clara	Sim
1041	Pedro	o texto tem um viés ai, de apontar algumas
1042		técnicas: (0.2) né? Medidas alternativas e °tudo
1043		mais°=
1044	Clara	=Ah tá.
1045	Pedro	é possível (0.4) com essas técnicas (1.7) completar
1046		(1.8) as falhas, ou o: que tá incompleto (1.5) do
1047		abuso do trabalho é:(1.8) do trabalho não, do
1048		desenvolvimento sustentável?
1049	Clara	Assim, [assim, eu tô tentando entender]
1050	Pedro	[Com essas técnicas ai (.) é possível]
1051		corrigir (0.2) os problemas do desenvolvimento
1052		sustentável, [ajuda?]
1053	Clara	[Ô Pedro], você sabe qual que é o
1054		problema? (.) O problema do desenvolvimento
1055		sustentável não é (a produção de alimento), a gente
1056		sabe que não é isso, não é: é: é::, (desculpa)
1057		>tipo assim< se já tem (alimento suficiente) pra
1058		todo mundo, eles não vão conseguir fazer o negócio
1059		de: sustentar é: de bioenergia, problema do
1060		desenvolvimento sustentável é um monte de de: é os
1061		capitalistas visando (.) o lucro, então, tipo
1062		assim, não vai é: distribuir o: alimento tanto pra:
1063		pra: (0.3) nem vai distribuir o: o: combustível.
1064		Então, sinceramente, eu acho que o >problema< do:
1065		desenvolvimento sustentável não é questão de (2.4)
1066		de: >tipo assim< de energia tipo-que não seja fóssil
1067		(.) é a- achar alguém (0.2) que vai: (1.3) investir

1068		nisso (0.4) porque eles vã- é claro que eles vão
1069		investir em petróleo: e:=
1070	Pedro	=Mas eles estão investindo, não estão não?
1071	Rafael	Por [isso (igual a cla-)]
1072	Clara	[Mas muito menos], (não dá nem) pra- olha o
1073		quanto que eles investem em postos de petróleo pra
1074		explorar pré-sal, e olha a quantidade eles investem
1075		pra (0.2) fazer a energia solar.
1076	Rafael	Então, por isso, igual a Cláudia falou, vamos
1077		supor, precisa é: ter uma campanha de educação só
1078		que, >tipo assim< precisa é: a: o desenvolvimento
1079		sustentável a gente sabe que tá, por exemplo, com
1080		(água) suficiente, principalmente se a pessoa
1081		valoriza esse valor, só que, tipo assim.. a: é: é
1082		possível com esse: com esses °meios° corrigir e-
1083		esses erros, (pelo menos os excessos). É difícil,
1084		por que tem uma influência muito grande do
1085		capitalismo em cima do nosso mundo,
1086	Paula	°É:° é igual o: Henrique ((aluno cita outro
1087		professor)) falou uma vez com a gente sobre a
1088		questão do:: preço, (o alto custo), tipo assim,
1089		aquelas placas (.) que são usadas porque são muito
1090		caras, então não é uma coisa assim tão acessível e
1091		também ninguém tá procurando investir nisto para
1092		tornar acessível, porque ninguém quer usu- ninguém
1093		quer- [ninguém acredita nisso]
1094	?????	[ ( ) ]
1095		[((Tosse))]
1096	Pedro	[Mas então-]
1097	Rafael	[No caso o] governo tem que ajudar com isso (0.2)
1098		[com estímulo]
1099		[((Tosse))]
1100	Pedro	[Então tá, se o governo] juntar com essas empresas,
1101		juntarem com aquelas Sete Irmãs que existem (até
1102		hoje e estão por ai). Se elas se juntarem e falarem
1103		assim, "agora nós vamos produzir (.
1104		agrocombustível, vamos esquecer o petróleo, vamos
1105		produzir, por exemplo, bio↑gás e (não sei o que lá)
1106		e tal". (0.7) o mundo fica sustentável [só deles
1107		proporem?]
1108	Clara	[Não]
1109	Rafael	[Não]
1110	Clara	[Não]
1111		((Alguns negam com a cabeça))
1112	Rafael	A gente falou da [questão lá da.. dos alimentos,
1113		( ) ]
1114	Clara	[(Igual a gente falou teve uma
1115		hora é alimergia [e tal)
1116	Pedro	[°(Não dá, fica mais caro)°]
1117	Clara	[POR QUE (fica mais
1118		caro Pedro)?] Então tá Pedro deixa assim então.
1119		°Nos(h)sa Se(h)nho(h)ra°
1120		((Conversa))
1121	Rafael	Aqui, tem outra questão, [tipo assim], se todos
1122		investirem em agrocombustíveis essas ques- dá pra
1123		resolver esses problemas aqui.
1124	Clara	É, o país ( ) é: (0.3) ele tem a
1125		propriedade dele, ele não vai fazer um (negócio) na
1126		propriedade dele, >tipo assim< ele não vai:=
1127	Pedro	=E se o cara fizer um negó- um é:: produzir soja

1128		(0.5) né? Pra:: (.) gerar energia (1.3) e ainda
1129		aproveita o farelo da soja (0.2) para alimentar
1130		po:rcos, e tal, tá produzindo alimento também.
1131		Então resolveu o problema todo, não resolveu não?
1132	Clara	Não, °( )°
1133	Pedro	[( )]
1134	Rafael	[Não, (primeiro que tem a questão das água, as
1135		peessoas poluem os rios [com dejetos]=
1136	Clara	[É, tem também]
1137	Rafael	=as pessoas jogam entulho=
1138	Clara	=Cachorro [e tudo]
1139	Rafael	[Acaba] com a diversidade [(cultural)]=
1140	Clara	[E: é-]
1141	Rafael	=com a diversidade [ambiental]
1142	Clara	[E é-] E ainda assim [vai acabar
1143		com tudo.
1144	Pedro	[(Mas
1145		resolveu, ué.)]
1146	Clara	E ainda assim não vai é::, por exemplo, não vai::
1147		é: não vai é:: vai: continuar atrapalhando os
1148		pequeno produtores=
1149	Pedro	=Por quê?
1150		(0.4)
1151	Clara	Porque eles são os grandes pro(h)du(h)to(h)res.
1152		((risos))
1153	Rafael	(Porque se acabar com biodiversidade toda fica uma
1154		coisa uniforme[ )]
1155	Clara	[Ô Pedro, eu não tô entendendo o que
1156		você quer da vida ( )]
1157		((risos))
1158	Pedro	Por quê que não?=-
1159	Ângela	=↑Ô Pedro é possível, tem tudo pra ser possível
1160		(0.2) só que ninguém vai fazer isso, [nunca vai
1161		acontecer isso]
1162	Pedro	[↑Uai,
1163		por quê que não?]
1164	Ângela	Porque↑ quem vai querer deixar a mordomia, o
1165		dinheirinho bonitinho para poder cuidar lá dos
1166		pobrezinhos (0.4) do- do mundo. Ninguém vai querer
1167		pensar no futuro só no presente.
1168		(.)
1169	Pedro	Será que isso mesmo?
1170	Aline	[Ô professo:r,]
1171	Ângela	[(Para de pensar assim], são os seus alunos
1172		agroécólogos é que falam isso, °você tá sendo
1173		chato°)
1174	Aline	[Pedro:]
1175	Pedro	↑Ué, eu tô sendo chato, [mas o mundo vai ser mais
1176		chato do que eu tô sendo com vocês].
1177		((muita conversa entre os alunos))
1178	Aline	Ô Pedro, eu já entendi a pergunta=
1179	Pedro	Hã
1180	Aline	=É porque, tipo assim, mesmo tendo fonte
1181		alternativa, o capitalista ele vai usa- abusa
1182		disso, ai ele vai, acaba uma (.) ai vai surge
1183		outra, ai ele vai abusar de novo, então não
1184		adianta, [entendeu?]
1185	Pedro	[E por que] será que ele vai abusar?
1186	Aline	[Ele ( )]
1187	Caio	[PRIMEIRA COISA](.) mesmo que ele mu[de]=

1188	Aline	[É]
1189	Caio	=ele mude, ele vai plan- é::: plantar só soja e
1190		milho, por exemplo, ai ele vai planta monocultura,
1191		primeira coisa é que ele não vai aceitar a reforma
1192		agrária (0.5) e ai se ele aceitar a monocultura (.)
1193		ele vai investi:r em agrotóxico, e veneno e não
1194		vai adiantar de nada, a população vai continuar
1195		passando fome ai, não vai- não vai ter alimento
1196		(0.2) de qualidade, vai investir só no: na produção
1197		disso ai (0.2) [de: (.) energia]
1198	Luiza	[E tem outra] coisa,=
1199	Pedro	=Hã?
1200	Luiza	o negócio pode até começar a ser sustentável e tal,
1201		mas depois vai acabar se perdendo, com esse negócio
1202		de lu:cro pra ganhar mais dinheiro,[essas-]
1203	Pedro	[E a reforma]
1204		agrária, você tá a favor da reforma agrária agora
1205		ou não?
1206	Clara	N(h)ã(h)o
1207		((risos))
1208	Pedro	Não, [sem ser-]
1209	Luiza	[Oh. eu não vou] falar nada,
1210	Pedro	Não, sem ser o-
1211	Luiza	(sabe) por quê?
1212	Pedro	Hã? Já é a favor ou não?
1213	Luiza	°Não°
1214		((risos))
1215	Pedro	Da reforma agrária, eu não tô falando do MST ↑não.
1216	Luiza	°Mais ou menos°
1217		((risos))
1218	Fátima	°Ela falou mais ou menos°
1219	Pedro	Mais ou menos?
1220		(0.2)
1221		Agora, qual que é mais sustentável o agronegócio ou
1222		a: a agricultura camponesa?
1223	Luiza	Sustentável?
1224	Pedro	É.
1225	Luiza	A agricultura camponesa
1226	Pedro	Então, se você tivesse que escolher uma delas ai,
1227		você escolhe- escolheria qual (.) [para defender?]
1228	Luiza	[Ah:: não,] não
1229		((risos))
1230	?????	(você tem que resolver Luiza)
1231	Luiza	Não vou, não vou dar minha opinião.
1232	Pedro	↑Uai, por quê?
1233		(0.5)
1234	Luiza	Ah Porque::: ↓não °vou°
1235	Pedro	Não, mais uai?
1236	Rafael	Ô Pedro,
1237	Pedro	Hã?
1238	Rafael	>igual a Paula falou< a questão, tem a energia pra-
1239		solar, mas só que o [(governo tá: )]
1240	Pedro	[(Energia tá barato pra
1241		produzir ai)]
1242	Rafael	(eu sei que tá barato, mas tem o [preço )]
1243	Clara	[Ô Pedro, tá]
1244		cheio de gente chata no mundo que não vai fazer
1245		(nada disso) isso, pronto e a(h)ca(h)bou.
1246	Ângela	[( )]

1247		((risos e conversa))
1248	Pedro	Eu vou dar uma geral (0.2) volta pro lugar então
1249		que eu vou dar uma geral.
1250		((alunos voltando para os lugares. Barulho de
1251		carteira arrastando, muita conversa e risos))
1252	Clara	É: (você vai) perguntar mais alguma coisa?
1253	Pedro	(Vão lá, vai para o lugar rapidinho)
1254		((Muita conversa e barulho de carteiras sendo
1255		arrastadas))
1256	Pedro	Oh, é- é:: (0.4) depois eu quero que vocês,
1257		(3.2)
1258	Clara	Que vocês::?,
1259	Pedro	Que vocês (0.8) pensem direitinho só (.) o seguinte
1300		(0.3) é:::, com relação às apresentações, né? As
1301		leituras, gente (.) nos slides ficam realmente uma
1302		coisa (.) meio enjoada, né? O grupo anterior ficou
1303		meio agarrado nas leituras ali, e tal, isso fica
1304		[realmente:],
1305	Luiza	[°Eu não li°]
1306	Pedro	Hein?
1307	Luiza	°Eu não li°
1308	Pedro	meio complicado. Evitar (.) as leituras.
1309	Paula	>Mas às vezes você até sabe explicar, só que chega
1310		ai na frente< com você olhando para cara da gente e
1311		fica assim "vou fazer pergunta pra ferrar com
1312		[°eles°]".
1313	Luiza	[( )]
1314	Pedro	Sou sempre bonzinho.
1315		((risos e conversa))
1316	Luiza	[↑A::h]
1317	Pedro	[Né?] Mas o- o mundo é mai:s (.) cruel do que as
1318		minhas perguntas.
1319		((risos))
1320	Pedro	>Então olha só< e vocês::=
1321	Luiza	=Então eu tô ferrada.
1322		((risos))
1323	Pedro	E vocês como agroecólogos terão que estar
1324		preparados para isso (0.7) ainda que não trabalhem
1325		com a agroecologia. Então a primeira coisa que eu
1326		quero chamar a atenção, (0.2) vocês conseguiram
1327		vislumbrar ou entender alguma relação entre os dois
1328		trabalhos?
1329	Clara	Mais ou menos.
1330	Pedro	Mais ou menos, (.) né? Então a primeira coisa que
1331		eu vou chamar a atenção pra vocês, deixa eu ver
1332		minha cola, eu também tenho que colar, olha só, nas
1333		anotações que eu fiz aqui. Tá? (.) Então, (0.2) a
1334		primeira coisa o primeiro tema era desenvolvimento
1335		sustentável (.) né? E o segundo? (0,5)
1336		Agrocombustíveis, só pra associar (0.7) tá CERTO?
1337	Caio	A se:? ((aluno faz o número dois com a mão))
1338	Pedro	Agrocombustíveis (0.5) só tocamos nisso ai (0.3)
1339		Essas du- esses dois:, essas duas situações (1.8)
1340		vão servir pra gente (.) entender como a gente vai
1341		lidar com isso ai. (2.0) Os agrocombustível SÃO
1342		apresentados pelos meios de comunicação::, pelas
1343		esco:las, e não sei o que lá, (0.2) né? em vários,
1344		em vários ambientes ai, como uma solução em conta
1345		para o desenvolvimento sustentável, ou não? Vocês
1346		já- dá pra ver essa relação? <"olha vamos produzi:r

1347		(0.5) biocombustíveis> para garantir o
1348		desenvolvimento? (0.4)sustentável” ou, como hoje em
1349		dia tá ganhando um outro nome também que que é
1350		economIA? (0.9) verde, tá certo? Um a-, um- uma
1351		uma atualização do desenvolvimento sustentável
1352		(0.5) a partir da (.) não só na Rio+20, mas
1353		consolidado na Rio+20, CERTO? (1.7) Ai eu vou (.)
1354		dizer para vocês,
1355		(2.2)
1356	Luiza	(°Economia verde se refere a desenvolvimento
1357		sustentável?°)
1358	Pedro	O termo de- esse termo é.
1359	Luiza	°Ah [tá°]
1400	Pedro	[AI,] (0.2) os textos principalmente aquele
1401		°primeiro° vai dizer que a- o desenvolvimento
1402		sustentável e a economia verde são >saída
1403		(prática)< de quem? (2.6) Pro problema ambiental?
1404		(0.3) A quem interessa isso?
1405		(2.8)
1406	Ronaldo	Ecologia.
1407	Renata	Agroecologia=
1408	Pedro	=[Agroecologia?]
1409	Rafael	[Pros ambientalistas]=
1410	Pedro	=Para os ambientalistas?
1411		(3.1)
1412	Pedro	REAGE AI GENTE, O PESSOAL DO GRUPO UM, PARA DE
1413		DIGITAR, CARAMBA, ESSE TROÇO ESSA MENSAGEM, E FALA
1414		AI. ((Uma aluna do grupo I estava digitando
1415		mensagem no celular)). Quem que (.) propôs o
1416		desenvolvimento sustentável?
1417		(4.5)
1418	Camila	°(h)Ai(h)ai(h)°
1419	Pedro	Quem?
1420		(1.3)
1421	Ronaldo	Revolução verde.
1422	Pedro	A revolução verde, ((riso)) é ela? (1.3) Quem que
1423		foi pô? Quem que foi?
1424	Aline	°Não sei°
1425	Pedro	Foi o FMI junto lá com (aquele outro banco)? Foi o
1426		Banco Mundial?
1427	Aline	°Banco [Mundial:°]
1428	Ronaldo	[Rio+20]
1429	Pedro	É? Quem que quem que elaborou o: o:: relatório
1430		Brundtland lá? (0.4) Quem é que elaborou aquilo?
1431	Aline	(°Foram ( ) e essas empresas ai°)
1432	Pedro	ESSAS EMPRESAS, então isso é uma coisa que tem que
1433		ficar bem claro vou até deixar uma cola no quad-
1434		no quadro- no quadro aqui (0.3) <Capita::1> (1.4) Tá
1435		certo? A sociedade nossa, a partir de agora, tá
1436		simplificada (1.5) simp- e- esse daqui são os (0.6)
1437		operários, que trabalham onde? ((O professor
1438		escreve no quadro as palavras Capitalistas e
1439		operários))
1440	Aline	<Nas fá[bricas]>
1441	Pedro	>[Nas fábricas] de quem?<
1442		(1.4)
1443	Aline	°Dos capitalistas°=
1444	Pedro	=>Dos capitalistas< E tem também (.) um outro (1.9)
1445		e-esses operários, e tem aqui também os:
1446		<camponeses> (0.5) que vend- uma par- uma parte da

1447		da produção é deles e a outra parte eles vendem pra quem? ((Professor escreve no quadro a palavra camponeses))
1448		
1449		
1450	Aline	°Capitalista°=
1451	Pedro	=Pro capi:talista, que é dono de quê?
1452	Aline	°Dos supermercados°=
1453	Pedro	=Dos supermercados, das transnacionais que vão-então esse camponês vai pro- produzir fumo vai vender lá para a Souza Cruz, que uma empresinha de quintal ai, não é verdade? A Souza Cruz, ou não?
1454		
1455		
1456		(1.2) Uma gigantesca empresa na produção de cigarros no mundo, e vai (0.4) produzir cigarros, então, essas (.) essas classes estão relacionadas, quem propôs o desenvolvimento sustentável, esses, esses ou ESSES? ((professor aponta com mais ênfase para a palavra capitalistas))
1457		
1458		
1459		
1460		
1461		
1462		
1463	Paula	>°Aqueles°<
1465	Aline	Aqueles lá ((aluna aponta para os camponeses))
1466	Pedro	↑É?
1467	Rafael	>(Esse de cima não é o do capital?)<
1468	Pedro	Esse daqui °e não esses° ((Professor aponta no quadro a palavra capitalistas)).
1469		
1470	Rafael	Por quê? [(como assim)?]
1471	Pedro	[Porque eles] vão falar assim, "opa! estamos num mundo finito, (0.4) recursos finitos" (0.2) ai:: vão deixar de ser capitalistas?(.) NÃ:O:: (0.4) Ele vai propor o seguinte, <"no lugar::">,
1472		
1473		
1474		
1475		
1476	Ronaldo	Você que escreveu isso aqui? ((conversa paralela))
1477	Pedro	Psiu, Ronaldo
1478		"no lugar (0.5) da crise, do problema ambiental que nós estamos vivendo tem uma saída", qual que é essa saída? (0.2) Desenvolvimento? (0.4) sustentável.
1479		"Vamos manter o capitalismo, só que vamos ser o quê? (1.8) <Susten[táveis]">]
1480		
1481		
1482		
1483	Rafael	>[(°Isso meio] que impede o
1484		progresso, né?°)<
1485	Pedro	Fala mais alto, como é que é?
1486	Rafael	Isso ai que impede o progresso dos (0.3) camponeses, eles não podem se desenvolver porque (.) tem que preservar, tem que preservar, (.) então, só os que estão lá °(no lucro) que vão (ganhar)°
1487		
1488		
1489		
1490		
1491	Pedro	E mais do que isso. Eles vão preservar mesmo?
1492	Rafael	Quem?
1493	Pedro	Os capitalistas=
1494	Rafael	=>Claro que não<
1495	Caio	Não (.) °óbvio°
1496	Cláudia	E porque que lá fala assim (0.2) que esse- essa:: °questão dos capitalistas atrapalham as medidas pra:: controlar o aquecimento global (e essas coisas)°?
1497		
1498		
1499		
1500	Pedro	Então tá, porque o capitalista que que vai- aí, então, >outra coisa que eu vou resolver, vou mostrar para vocês< (0.2) vamos dar nome, mesmo que seja nome assim ↑oh (.) aos bois. Que que é isso? Não dá para falar assim (0.4) <"↑a:h a sociedade é culpa:da, nós somos culpa:dos, temos que economizar água"> (.) não adianta, (agir assim), como se to:dos nós tivéssemos a mesma culpa (0.2) não
1501		
1502		
1503		
1504		
1505		
1506		
1507		

1508		temos, (2.5) tá certo? Não dá para colocar a gente
1509		(0,5) num pacotão,( ) (1.3) <"↑a agricultura
1510		destrói">, (.) que agricultura? (1.5 )A do Sr.
1511		Zezinho lá do do:: (0.5) né? (0.3) De Rosário da
1512		Limeira? (1.2) Ou (0.4) a do que cultivava a soja lá
1513		do do:: (0.7) Mato Grosso? (.) Qual delas? Tem que-
1514		tem que dar nomes a- aos bois corretamente. (.)
1515		Então, <e outra coisa> para completar (.) aí (0.2)
1516		vamos ligar aqui, com esse capital aqui (.) ele tá
1517		visando o quê?
1518		(1.2)
1519	Rafael	°Lucro°
1520	Pedro	<O lu:cro>. E por visar o lucro ele tá produzindo o
1521		quê?(0.6) <Mercadoria>, não é verdade? (1.9) Sim ou
1522		não?
1523	Rafael	[Sim]
1524	Caio	[Sim]
1525	Aline	[Sim]
1526		((alguns confirmam com a cabeça))
1527		(2.2)
1528	Pedro	Essa produção de mercadoria ali (0.4) transforma
1529		↑tudo em mercadoria, (1.2) TUDO. (2.5)
1530		Desenvolvimento sustentável, qual que é a
1531		preocupação dele? (0.5) Transformar o que era
1532		ameaça, (0.2) ou seja, existe um impacto ambiental
1533		sendo causado. Só que vai virar aque- aquele
1534		impacto ambiental vai virar o quê? (1.8)
1535		Mercadoria. Tudo então, a solução, é o mercado que
1536		vai resolver. (0.9) Então (.) ↑ho:je, no quadro
1537		atual Rio+20, (1.2) economia verde, dentro dessas
1538		economias verdes tem lá escrito lá (.) tá falando,
1539		assim oh. <"merca:do de déficit de carbono">, eu
1540		já falei para vocês, não já? Né?
1541	Caio	[Já]
1542	Rafael	[Já]
1543	Pedro	Então (0.4) esse mercado de caborno o que que é?
1544		(2.1) Eu preservo (0.4) para deixar o fulano de
1545		tal, capitalista, destruir. (0.5) QUANTO MAIS o
1546		mundo estiver destruído (0.7) mais eu tô preservado
1547		(pela lenha) na bolsa de valores (.) tá sendo
1548		negociado,
1549	Aline	[°Quem?°]
1550	Pedro	[Isso] é solução do- >através de quem?<
1551	Aline	°Do mer[cado°]
1552	Pedro	<[Do mer]cado> (0.7) certo?=>
1553	Rafael	=[Isso aí?]
1554	Aline	[Agora espera], quem que::m?
1555	Pedro	↑Oh. eu tenho uma fazenda e mantenho lá minha
1556		florestinha em pé lá, na minha propriedade, como
1557		moeda ( ) e fiscal, entendeu? E compro o meu
1558		crédito lá (não queimo, nem vou poluir vou viver de
1559		maneira pra deixar minha floresta em pé lá). No
1560		caso quan- quanto mais todos os outros capitalistas
1561		poluir (.) mais eu vou gostar, afinal de contas
1562		mais vai valer na bolsa de valores, a bolsa visa só
1563		isso (0.5) né? A minha fa- a minha florestinha em
1564		pé. [( )]
1565	Rafael	[Ô Pedro, >igual] no caso aí (.) pensando na-
1566		na diversidade igual você falou, por que você, no
1567		caso, tá preservando só que você não vai poder

1568		continuar suas outras atividades, vai ter que controlar, tem gente monitorando, se essa questão
1569		[( )]<
1570		
1571	Pedro	[Não tem mais] autonomia=
1572	Rafael	=>Igual a gente falou (diversidade total)< (.)
1573		acaba [com isso]
1574	Pedro	[É, então,] então, e a solução aqui, então,
1575		tá vindo através do mercado (0.4) e o mercado no
1576		final das contas tá visando o quê? (.)
1577		O lucro. <Se (.) por <u>aca:so</u> qualquer (0.2) as
1578		<u>peessoas</u> (.) ou a natureza (.) estiver- estiverem no
1579		caminho do <u>lucro</u> (0.5) que que vai <u>acontece:r?</u> >
1580		(1.4) O capitalismo vai escolher as pessoas, a
1581		natureza, ou o LUCRO?
1582	Rafael	[O lucro]
1583	Caio	[lucro]=
1584	Pedro	=Que que vocês acham?
1585	Caio	Vai passar por cima [das pessoas]
1586	Pedro	[Então não dá] para ser ingênuo
1587		<u>não gente</u> , (0.6) capitalista é do capeta mesmo, é
1588		um <u>capetalismo</u> mesmo (0.4) não é <u>ingenuidade</u> , vai
1589		fazer GUERRA gente, guerra é o maior investimento
1590		do capitalista que existe, <u>morre gente</u> , e você vai
1591		falar assim, "ai- >(↑ah, achei que o capitalismo
1592		fosse outra coisa)"< Infelizmente, (0.4) por mais
1593		boa vontade que vocês tenham (.) eu também
1594		acreditava (0.8) nisso (0.5) achava que era
1595		possível, CERTO? E (.) a- a <u>péssima</u> notícia que eu
1596		tenho que dar para vocês (0.2) é que (.) <a
1597		<u>educaçã:o</u> , a conscientização dessas <u>peessoas</u> (.) é
1598		(.) im(.)pos(.) <u>sível</u> >.
1599		[Não é possível ( )]
1600	Caio	[(A conscientização é impossível] como assim?)
1601	Pedro	<↑A:::h vamos conscientiza::r o desenvolvimento é
1602		importante> (0,2) Não tão nem aí pra
1603		conscientizar, (.) [imagina só, ↑eu]
1604	Cláudia	[°( educação individualista )°]
1605	Pedro	Não tem:, não tem jeito [pra isso não.]
1606	Rafael	[>(Mas pelo menos pode] funcionar
1607		como uma coisa local [porque)<]
1608	Pedro	[(Ai você] imagina só), você
1609		vai esp- esperar que esse capital fala assim, (.)
1610		<"↑ah:: vamos educar o capital pra ele se- para ele
1611		conservar"> (.) né? (0.5) Como é que faz isso?
1612		(0.8) Hum? Capital que faz guerra, mata, <u>gente</u> , vai
1613		ser e- <u>educaDINHO?</u> , (1.2) vai ser
1614		<u>camaradinha?</u> "↑Ah::, tão humanista, tão camarada,
1615		tão gente boa esse capitalista". Pode ser pra uns
1616		lá, (0.2) muito legal de pensar (0.5) mas a lógica
1617		dele, é o LU:CRO (0.7)e por causa disso ele vai
1618		passar [por cima de tudo]=
1619	?????	[°Pedro°]
1620	Pedro	=só pra- é: pra completar aqui.
1621		A questão (1.7) do- do lucro, (.)uma boa parte
1622		dessas empresas estão aonde? Na bolsa de valores,
1623		(sendo investidas) em a↑ções, (0.2) se vocês, (.)
1624		qualquer um de vocês, (.) ganhar um dinheiro e
1625		resolver se tornar <u>capitalistas</u> (0.5) comprar ações
1626		(0.4) da Petrobrás, na <u>bolsa</u> de valores, (0.6)
1627		comprarão ações da Petrobrás, vocês estão querendo
1628		o que MESMO?

1629		(.)
1630		Vocês são capitalistas <u>agora</u> .
1631		Tão querendo o <u>quê</u> ?
1632	Caio	O [lucro]
1633	Renata	[Lucro]=
1634	Pedro	=O que que a Petrobrás produz?
1635	Renata	°Pe[tróleo°]
1636	?????	[°Petróleo°]=
1637	Pedro	=>Extrai petróleo, refina, então, petróleo<, que é uma?
1638		(0.4)
1639		Mercadoria.
1640		Vocês compraram aqui pensando em <u>quê</u> ?
1641		
1642	Rafael	°Lu[cro°]
1643	Renata	[°Lucro°]
1644	Caio	[°Lucro°]=
1645	Pedro	=LUCRO. (0.2) <De repente>, (1.5) ai a Dilma (.) faz parte, ela quem nomeia quem comanda a Petrobrás e tal. Ai a Dilma toma uma decisão política (0.4) e fala assim, "a partir de agora", (.) né? ↑Vocês tão pensando assim "Nossa! tem o pré-sal ai gente, vamos ficar ricos, (imagina quanto que estas ações estão valendo)", certo? (Tá todo mundo doido) no Brasil com o pré-sal, mas ai (0.8) chega uma decisão da Dilma que fala assim, <"vou criar uma empresa para explorar (0.5) o pré-sal que não é a Petrobrás">, tá certo? (.) "Petrosal", tá certo? Existe uma proposta dessa. Certo? (1.8) Existe isso, uma proposta de uma empresa dessa para explorar o pré-sal, (0.3) uma outra Petrobrás, né? Uma outra empresa. Vo:cês:: como capitalistas, >o que é que vão fazer? < E ai a Dilma vai falar assim oh, (.) "essa empresa do pré-sal, a Petrosal vai destinar, tudo que arrecadar vai ser dividida pelos esta:dos (.) pra combater a desigualdade social a pobreza e blablá e vai pro- 10% do PIB pra a educação" (0.2) todos vocês que são estudantes e que estão aqui (.) acham que seria uma boa ideia (0.5) mas vocês não são mais estudantes, vocês são o quê?
1646		
1647		
1648		
1649		
1650		
1651		
1652		
1653		
1654		
1655		
1656		
1657		
1658		
1659		
1660		
1661		
1662		
1663		
1664		
1665		
1666		
1667		
1668		
1669	Renata	Acio[nistas]
1670	Pedro	[Acionistas da Petrobrás]=
1671	Rafael	[Ô Renata, você quer me vender suas ações?]
1672	Renata	[( )]
1673	Pedro	=e ai vocês vão pensar assim, (.) "aquele lucro que eu ia ter com as ações (.) não vou ter mais". O que que vocês vão falar? (1.1) <"Maldito governo que fez isso."> (1.4) Imagina então o <u>que</u> que acontece com essas empresas? [será]=
1674		
1675		
1676		
1677		
1678	Caio	[Vai] todo mundo vender as ações.
1679	Pedro	=Se- será que dentro dessa lógica empresarial ai, (1.2) o cara que- é dono de ações (0.4) de empresa de petróleo (0.5) ele não quer nem saber o que cara lá poço tá fazendo, (.) polui:ndo, ele não quer saber. (0.2) Ele quer saber do lucro dele. (0.2) No final do ano ele vai chegar lá na bolsa e vai falar assim, "qual foi minha valorização das ações que eu tenho?" (1.4)
1680		
1681		
1682		
1683		
1684		
1685		
1686		
1687		
1688		NÃO VALORIZOU? Ele vai: comentar junto lá com o

1689		conselho da- da- da empresa (0.7) mandar aqueles
1690		administradores embora, "fulano de tal (vai
1691		embora)", "mas por quê?"
1692		Por que não fez o quê?
1693		(0.7)
1694	Caio	°Lucro°
1695		(0.8)
1696	Pedro	Simples, (1.5) esta que é a lógica do capital (0.6)
1697		produzir lucro (0.4) valorizar mais, gerar mais
1698		capital (0.2) isso que é a lógica. Então (.) se o
1699		capitalista não fizer isso (.) o que é que acontece
1700		com ele?
1701		(1.6)
1702		O Sr. Zé ali da esquina, do armazém da esquina
1703		(0.5) se o capital dele não virar mais capital
1704		daqui um tempo (.) o que é que vai acontecer com
1705		ele?
1706	Rafael	[("°Vai fecha°)]
1707	Renata	[fali]
1708	Caio	[°Quebra°]=
1709	Pedro	=Quebra (.) então, ele vai falar assim, "eu sou
1710		bonzinho, eu sou gente boa (1.3) mas sou antes de
1711		tudo o quê"?
1712		(1.8)
1713	Rafael	°Capitalista°=
1714	Pedro	=Capitalista (0.7) e por i:sso ele vai colocar o
1715		preço mais caro, ele pode ser muito camarada seu,
1716		uê (.) muito gente boa (0.2) mas no final das
1717		contas ele tá querendo o quê? (0.4) O lucro. Essa
1718		que é a lógica (0.3) Ele vai quebrar seu galho, el-
1719		<"↑a::h paga quando você puder"> (.) tá numa dureza
1720		danada, "paga quando você puder". ELE pode fazer
1721		isso com qualquer pessoa (0.4) mas se- e- essa
1722		lógica se- de solidariedade se estabelecer aqui,
1723		(.) [o que é que acontece com ele?]
1724	Renata	[É igual aquele provérbio] amigos amigos,
1725		negócios à parte.
1726		((risos))
1727	Pedro	É exa- a Renata falou (.) [isso]
1728	Rafael	[Mas é isso], assim, é o
1729		que algumas empresas preferem), algumas empresas
1710		escolhem essa forma de ação no mer[cado]=
1711	Pedro	[AI]
1713	Rafael	=para valorizar a empre:sa, e ganhar mais
1714		consumidores, [cobrar depois]
1715	Pedro	[Entra no] site de qualquer uma
1716		dessas grandonas ai (.) e tem lá o quê? (0.3)
1717		Programa de sustentabilida:de, meio ambie:nte,
1718		aquela palhaçada toda, lá=
1719	Rafael	[ ( ) ]
1720	Pedro	=[Aí: falta a gente] trazer para cá (0.7)
1721		pra terminar nossa conversa.
1722		(1.6)
1723		Essas categorias aqui ((professor se refere às
1724		palavras capitalistas, camponeses e
1725		operários)) (1.3)esses que estão até agora excluídos
1726		dessa- (1.6) desse modelo aqui, só têm uma coisa a
1727		fazer (0.5) ele:s, (.) né? (0.4) Tomarem o poder de
1728		alguma maneira, assumirem as rédeas disso aí. (0.2)
1729		Aí vocês vão falar assim, <"↑a:h mas isso é

1730		sociali:smo">, essas coisas assim. Não tem jeito do
1731		capital ser sustentável gente, isso que eu queria
1732		deixar claro para vocês=
1733		[((Conversa))]
1734	Pedro	=vocês podem ser capitalistas à vontade (0.4) MA:S,
1735		se- se me convencerem de que o capitalismo consegue
1736		ser sustentável (.) estarão de parabéns=
1737	Caio	=NÃO, mas o: se o camponês (0.2) propor um
1738		desenvolvimento sustentável, (.) assim (.) é lógico
1739		que no início ele vai ser só local, mas se ele
1740		conseguir um regional e um mundial (.) aí sim, vai
1741		ser [(possível)]=
1742	Rafael	[( )]
1743	Pedro	=Aí eu pergunto, é capitalismo assim?
1744		(1.9)
1745	Caio	Hã?
1746	Pedro	Isso é capitalismo?
1747	caio	°Isso vai depender, uai°=
1748	Pedro	=Se o camponês no caso- o camponês no caso (1.2) o
1749		modo de vida do camponês im- supõe (0.5) que ele
1750		vai produzir primeiramente para quem?
1751	Caio	Pra família=
1752	Professor	=Pra ele, pra família dele (0.7) E: o excedente, o
1753		que é que ele faz?
1754	Caio	Ele vende=
1755	Professor	=[Ele vende],
1756	Caio	[ou troca]=
1757	Professor	=mas o objetivo do camponês= (0.4)
1758	Caio	É alimentar a [°família dele°]
1759	Professor	=[É: (0.2) a ]subsistência dele e da
1760		família (.) e: de onde ele cultiva e trabalha (0.8)
1561		se ele destruir a- a- a rua a roça dele a- a área
1762		em que ele trabalha o que é que acontece com ele?
1763	Caio	Acabou, uai.=
1764	Pedro	=Acabou,= (0.7)
1765	Rafael	[°mas aí°]-
1766	Pedro	=[Ele dei]xa de ser camponês.
1767	Rafael	E vai acabar interferindo no bem estar pessoal dos
1768		capitalistas.
1769	Pedro	Mas aí se esse camponês, então, ele vai pegar o
1770		excedente dele (0.2) e vai colocar à venda (0.5)
1771		mas a lógica dele (1.6) do camponês (.) é o LUCRO
1772		que ele está visando?
1773	Rafael	Não, [°ele tá visan-°]
1774	Pedro	[O lucro é um] <eleme:nto>=
1775	Caio	Então
1776	Pedro	=em deco[rrência]
1777	Caio	[>O desenvolvi]mento sustentável< proposto
1778		pelo capitalismo (.) é que o camponês passe a
1779		pensar (.) no lucro e não na subsistência.
1780	Pedro	Mas, é- essa é a lógica.
1781	Caio	A partir do momento em que ele vai pensar no lucro
1782		ele vai pa- parar de ter a biodiversidade vai
1783		passar também pra monocultura [( )]=
1784	Pedro	[Usar o] vene:no
1785	Caio	=É (0.3) aí desandou tudo.
1786	Pedro	[Então],
1787	Rafael	[>E outra] coisa um sistema [(grande de planta-)<]
1788	Pedro	[E eles estão, e-] e o
1789		capitalista tá conseguindo fazer isso (0.9) por

1790		isso é que a <agroecologi:a> (0.5) tem uma tarefa
1791		gigantesca (.) de (0.2) convencer esse cara aqui,
1792		((apontando, no quadro, para a palavra camponês))
1793		e falar assim,
1794		"opa, (1.5) O caminho (0.2) não é esse (0.5) se
1795		you cair no caminho do capita:l" (0.4) né?
1796		"A- a sua própria sobrevivência, enquanto (0.5)
1797		peço:a, cap- camponês está ameaçada".
1798	Caio	[Ô professor, °e pro pobre, vamos supor-°]
1799	Rafael	[(°Pedro, qual o lugar que já implantou] a reforma
1800		agrária?°)
1801	Pedro	Qual é o lugar?
1802	Rafael	É.
1803	Pedro	Tem um monte e um punhado ai, é só você acessar na
1804		internet no site mesmo do MST, que a: Luiza não vai
1805		querer ver (.) no site do MST tem um monte, um
1806		punhado de assentamento (0.2) com base justamente
1807		na agroecologia.
1808	Rafael	Tá, >mas esse (tipo de assentamento) é só no
1809		Brasil?<
1810	Pedro	No Brasil=
1811	Rafael	=E em outros países tem também?
1812	Pedro	Outros países [também]
1813	Rafael	[(Nenhum país] conseguiu implantar
1814		nele todo)?
1815	Pedro	Fez a reforma agrária? (0.4) Um monte uai, Israe:l,
1816		Estado Uni-
1817		é:: (2.6)
1818		é:: na Chi:na, né? Um monte de lugar [na::]=
1819	Rafael	[Tudo] país
1820		socialista?
1821	Pedro	=Entendeu? Um monte.(1.3) Vários [países fizeram]
1822	Rafael	[(Acontece em)]
1823		país capitalista também?
1824	Pedro	É, isso [acaba desvirtuando], né?
1825	Rafael	[( )]
1826	Pedro	Mas só que quer dizer (0.3) a reforma agrária (0.5)
1827		a- não precisa, necessariamente, ser (0.7)
1828		socialista (0.4) certo?
1829	Rafael	°Sim°
1830	Pedro	Né? (1.2) Dá- dá pra fazer reforma agrária dentro
1831		do capitalismo, só que is- isso (0.8) só a reforma
1832		agrária (.) já apavora quem?
1833		(1.5)
1834	Rafael	°Os [capitalistas°]
1835	Caio	[O capitalista]
1836	Pedro	Os capitalistas, aqui no Brasil, falar em reforma
1837		agrária (0.2) é falar um palavrão gigantesco (0.7)
1838		né? >Pra vocês terem uma ideia< (2.1) os índices de
1839		produtividade aqui no Brasil, dá (.) pra calcular
1840		se a área é produtiva ou não? são de mil novecentos
1841		e setenta e poucos, setenta e cinco se não me
1842		engano (0.5) tem uma proposta do governo de
1843		atualizar (.) aqueles índices a cada ano,
1844		[no caso a tantos anos]=
1845	Rafael	[No Brasil, esse trem nunca vai sair]
1846	Pedro	=ai se atualizar (2.0) o que é que acontece? (.)
1847		Algumas em- algumas propriedades vão ter que ser
1848		(.) consideradas improdutivas, ou seja, vão poder
1849		ir para a reforma agrária. (0.2)

1850		Só que Kátia Abreu: (0.4) vocês já ouviram falar,
1851		O que que acontece com Kátia Abre? (.)
1852		Ela e outros latifundiários são contra a revisão
1853		des- desse índice de produtividade.
1854		Mas eu pergunto para vocês (0.8)
1855		o agronegócio não é produtivo?
1856		(1.2)
1857		Eles não falam que são (0.9) campeões em
1858		produtividade?
1859		(1.4)
1860		Como é que eles não querem- não aceitam atualizar
1861		os índices?
1862	?????	((risos))
1863	Caio	°Não quer repartir, ué°
1864	Pedro	Entendeu? (1.2) Essa é a lógica que tem que- passar
1865		pra gente. E- a última palavra para vocês (0.4) a
1866		última (.) pra guardar (0.5) essa mentalidade aqui
1867		↑oh, (.) do capita:l, do: latifundiário brasilei:ro
1868		que é contra (.) a: reforma agrária (0.7) todas
1869		elas (.) têm haver com uma palavra que tava lá no
1870		grupo da- no grupo um, então ↑oh, polonização,
1871		(2.2)
1872		o que que é?
1873		(0.5)
1874		Nós- nós temos uma mentalidade, nós e ai vamos
1875		falar nós também, né? Nós subalternos de- ser
1876		polônia, de se apoloniza:r (.) como que é isso?
1877		(1.4) Então gente, ↓ah:: as saídas que a gente-
1878		alguns pequenos enxergam para o problema, ainda são
1879		saídas (.) polonizadas (0.8) >(por exemplo), o
1880		desenvolvimento sustentável< (0.5) pode estar
1881		parecendo uma saída (.) mas é uma saída que veio da
1882		onde?
1883		(0.4)
1884		Do Banco Mundial, do FMI, do Estados Unidos, das
1885		grandes empresas (1.5) tá vindo de lá: (0.2) e isso
1886		é o quê?
1887		(1.3)
1888		Polonização.
1889	Rafael	A mídia não fica sabendo ( )?
1890	Pedro	A mídia tá do lado do capital.
1891	Rafael	Então, [porque ela tem bilhões]
1892	Pedro	[Tá juntinho do capital], juntinho (.) Então
1893		a saída, pra tá arrumando saídas, alternativas
1894		verdadeiras. A primeira coisa é o quê? Não sermos
1895		polonizados, igual quem?
1896		(1.4)
1897		Os latifundiários, os (pauinhos), né?
1898		(0.5)
1899		O:s empresa:rios, e tudo mais.
1900	Rafael	(Mas isso é uma questão ideológica, igual o poder
1901		da influência ideológica da mídia, então, isso que
1902		eu falei, e ai vem o capitalismo e impõe o sistema
1903		dele)
1904	Pedro	Então, na verda- na verdade é o capitalismo que tá
1905		fazendo a mídia ser dessa maneira, (1.3) entendeu?
1906	Caio	[( )]
1907	Pedro	[Ai só pra comple-] Isso ai tem haver com a
1908		formação das consciências, filho.
1909	Caio	(°Ai, não tem como controlar isso não?°)
1910	Pedro	(Nã:o, ai tem) uma palavra que tava no grupo da:

1911		Cláudia, a hegemonia (0.3) né? (.) O que que é a
1912		hegemonia? (1.7) É justamente quando (0.4) uma
1913		cla:sse, ou uma pessoa, ela (.) detém o poder e
1914		esse poder (0.7) ela tem duas coisas que pode fazer
1915		para manter aquele poder, pra pegar essa hegemonia
1916		(permanente).
1917	Rafael	Hegemonia é o domínio, né?
1918	Pedro	É o domínio, (.) né? Então (ela vai poder fazer)
1919		duas coisas ou ela convence ou ela toma a força
1920		(1.2) certo? Então (0.8) aqui no Brasil (0.5)
1921		chegou um momento, lá nos anos sessenta, que não
1922		tava dando pra convencer mais os trabalhadores, o
1923		que que ela fez o que? ( ) Usou da força. Hoje
1924		tá dando para convencer? (0.5) Tá, usou o Lula, a
1925		Dilma e tal, o Lula veio lá do: do: operaria:do,
1926		né? Tá fazendo um modelo diferente do capital?
1927		(1.3) Não. (>A- mí- tá usando a mídia<) tá
1928		precisando usar a força?= In(h) fe(h) liz(h) men(h) te
1929	Rafael	
1930	Pedro	=Não. Tá fazendo o quê? (2.2) Convencendo as
1931		peessoas, um consenso, (0.2) se precisar, se por-
1932		desandar, os camponeses, ou os operários avançar na
1933		luta deles, o que é que vai acontecer? (1.7)
1934		[( )]
1935	?????	[( )]
1936	Pedro	[Usa a força].
1937	Rafael	(O Lula não ajudou os operários das empresas não?)
1938	Pedro	O Lula?
1939	Rafael	É.
1940	Pedro	Muito pouco.
1941	Rafael	Então o meio (modificou a pessoa)
1942	Pedro	Hu:m, mais ou menos isso ai, eu acho que ele já
1943		tava- tava modificado antes [( disso acontecer)]
1944	Rafael	[Não, mas de qualquer]
1945		jeito ele usou como lema, sou do povo e ai,
1946	Pedro	É, só que eles já tinham usado isso antes e não deu
1947		certo.
1948		((O sinal do final da aula bate e os alunos guardam
1949		o material e saem conversando))
1950	?????	Tchau professor.
1951		((alunos conversando))
1952	Pedro	Oh, um abraço para você:s.
1953		(3.1)
1954		Quem faltou foi a:::
1955		((Alunos conversando e saindo))
1956	Pedro	Eu vou voltar à tarde, eu vou almoçar agora e vou
1957		voltar.

