

RAINHANY KAROLINA FIALHO SOUZA

**INTERAÇÃO EM SALA DE AULA: ANÁLISE DO REPARO E
CORREÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**

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

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2018

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

S729i
2018

Souza, Rainhany Karolina Fialho, 1991-
Interação em sala de aula : análise do reparo e correção no
processo de ensino aprendizagem / Rainhany Karolina Fialho
Souza. – Viçosa, MG, 2018.
ix, 126 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexo.

Orientador: Michelle Nave Valadão.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 90-94.

1. Linguagem e linguas - Estudo e ensino. 2. Linguística
aplicada. 3. Ensino. 4. Aprendizagem. I. Universidade Federal de
Viçosa. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação
em Letras. II. Título.

CDD 22. ed. 407


RAINHANY KAROLINA FIALHO SOUZA


**INTERAÇÃO EM SALA DE AULA: ANÁLISE DO REPARO E CORREÇÃO
NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**

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

APROVADA: 29 de março de 2018.


Amitza Torres Vieira


Wânia Terezinha Ladeira


Michelle Nave Valadão
(Orientadora)

Dedico ao meu pai, José Flávio, à minha mãe, Imaculada e a todos que de forma indireta contribuíram para que eu me tornasse Mestra.

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos por DEUS, já que Ele colocou pessoas tão especiais ao meu lado, sem as quais certamente não teria dado conta! Além de ter me proporcionado vida, saúde e coragem para buscar meus objetivos.

A meus pais, José Flávio e Imaculada, meu infinito agradecimento por estarem sempre me apoiando, sempre acreditando em minha capacidade. Obrigada pelo amor incondicional! Ao meu irmão, Ronald, pela paciência e à minha cunhada, Rafânia, pelas palavras de motivação.

Agradeço à professora Dra. Wânia Terezinha Ladeira, pela confiança, pela oportunidade de trabalhar ao seu lado e por ser incentivadora na superação dos meus limites.

Agradeço à Dra. Michelle Nave Valadão pela infinita disponibilidade, por toda paciência e agilidade em sua orientação, e à Dra. Amitza Torres Vieira por acolher, gentilmente, meu trabalho participando da banca examinadora e contribuindo ricamente em minha trajetória acadêmica.

À minha amiga, Bianca Médice, pela companhia nas aulas de inglês, pelo incentivo e por ser minha conselheira por inúmeras vezes! À Margaret Rosa por me ajudar com as leituras em inglês, e ao meu amigo, Jônatas Costa, por sempre acreditar em meu potencial, muitas vezes, bem mais que eu mesma!

Aos meus amigos do PLI/2011-2013, Coimbra/Portugal, que sempre me apoiaram nos estudos, Érica, José, Wilson, Mari, Danúbia e Vivi.

Ao departamento de Letras da UFV que me proporcionou tanto aprendizado. À secretária da pós-graduação em Letras, Adriana Santana Gonçalves, que com sua competência inigualável sempre nos orientou da melhor forma nas burocracias da vida.

Agradeço, também, ao grupo dos pesquisadores da CAPES por muitas vezes me fazerem rir quando os olhos queriam chorar... e à CAPES pelo apoio financeiro.

Enfim, ninguém vence sozinho, meus sinceros agradecimentos a todos!

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	v
LISTA DE FIGURAS	v
LISTA DE QUADROS	v
LISTA DE EXCERTOS	v
RESUMO.....	vi
ABSTRACT	viii
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	7
2.1. A Análise da Conversa Etnometodológica	7
2.2 Sequencialidade, Pares Adjacentes e Preferência	12
2.3 Organização da Tomada de Turnos	18
2.4 Organização de Reparo	21
2.5 Estudo sobre o Reparo versus Estudo sobre Correção.....	24
2.6 Face, Reparo e Correção	27
2.7 Processo de Aprendizagem: Construção ou Reprodução de Conhecimento	30
3. O PERCURSO METODOLÓGICO.....	38
3.1 O Contexto do Estudo e os Participantes da Pesquisa	38
3.2 Sobre a Metodologia Usada na Pesquisa	40
3.3 Microetnografia da Fala em Sala de Aula.....	45
3.4 As Dinâmicas das Aulas Desenvolvidas no ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.....	47
3.5 O Contexto Inicial da Aula	49
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	51
4.1 A Organização de Reparo	51
4.1.1 Reparo Iniciado e Levado a Cabo pelo Falante da Fonte de Problema	52
4.1.2 Reparo Iniciado pelo Falante da Fonte de Problema e Levado a Cabo pelo Outro	59
4.1.3 Reparo Iniciado pelo Outro e Levado a Cabo pelo Falante da Fonte de Problema.....	63
4.1.4 Reparo Iniciado e Levado a Cabo pelo Outro.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	90
ANEXO	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Símbolos da transcrição utilizada nesta pesquisa.	43
Tabela 2 - Quantidade de operações de reparos encontrados na análise.	52

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quantidade de operações de reparos encontrados em porcentagem.....	52
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sequência organizacional dos reparos.....	71
--	----

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1:	53
Excerto 2:	54
Excerto 3:	57
Excerto 4:	59
Excerto 5:	61
Excerto 6:	61
Excerto 7:	63
Excerto 8:	64
Excerto 9:	65
Excerto 10:	68
Excerto 11:	71
Excerto 12:	73
Excerto 13:	75
Excerto 14:	78
Excerto 15:	80

RESUMO

SOUZA, Rainhany Karolina Fialho, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2018. **Interação em sala de aula: análise do reparo e correção no processo de ensino aprendizagem.** Orientadora: Michelle Nave Valadão.

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar a organização das operações de *reparo* e *correção* na fala-em-interação em sala de aula, em contexto de apresentação de seminário, além de descrever como a construção de conhecimento ocorreu diante dessas estratégias. Para isso, contou com os aparatos teóricos-metodológicos de Análise da Conversa Etnometodológica (SACKS, SCHEGLOFF, JEFFERSON, 1977), considerando a participação tanto dos estudantes quanto do professor no processo de ensino-aprendizagem no evento aula de Geografia dos alunos do curso de Agroecologia de uma escola técnica de Minas Gerais. O *corpus* de análise da pesquisa foi composto pela gravação e transcrição de duas aulas geminadas do referido evento. A análise dos dados considerou o processo de construção ou reprodução de conhecimento por meio do uso de operações de reparos. Os resultados demonstraram 250 ocorrências de reparo iniciado e levado a cabo pelo falante da fonte de problema; 4 de reparo iniciado pelo falante da fonte de problema e levado a cabo pelo outro; 8 de reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo falante da fonte de problema; e, apenas 1 de reparo iniciado e levado a cabo pelo outro. Também apontaram que algumas categorias de reparos foram usadas em situações de ameaça a face, e em outras para construção de significado comum entre os participantes da interação, de modo que contribuíssem para a co-construção de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se que nesse contexto de sala de aula foi identificado uma organização sequencial de operação de reparo caracterizada pelo resultado do reparo ser dado em quarta posição. Isso significa que o professor fazia uma iniciação do reparo, identificando uma fonte de problema na fala do estudante; em seguida acontecia uma nova iniciação de reparo pelo aluno; posteriormente havia a repetição da iniciação pelo professor; e, finalmente, o aluno ou um colega fornecia a resposta e finalizava o turno. Essa organização se diferencia dos estudos de reparos descritos na literatura que ocorrem, geralmente, até a terceira posição. Isso pode ser atribuído ao fato de as aulas analisadas

consistirem em apresentações de seminários, nas quais os alunos precisavam demonstrar entendimento sobre o que era perguntado pelo professor, para poder finalizar a elocução iniciada por ele. Por sua vez, o professor não fornecia a resposta prontamente, mas alinhava-se em uma arguição, para construir o conhecimento em conjunto com os alunos. Portanto, considera-se que os achados deste trabalho podem contribuir para as pesquisas no campo da ACE, especialmente para aquelas interessados em investigar as operações de reparo em contexto de fala-em-interação em sala de aula, com vistas à compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

SOUZA, Rainhany Karolina Fialho, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2018. **Classroom interaction: analysis of repair and correction in the teaching-learning process.** Advisor: Michelle Nave Valadão.

This research aimed to analyze the organization of repair and correction operations in speech-in-interaction in the classroom, more precisely in a seminar presentation, as well as to describe how the construction of knowledge occurred in the face of these strategies. To do so, it counted on following theoretical and methodological approaches: the Ethnomethodological and Conversation analysis (SACKS, SCHEGLOFF, JEFFERSON, 1977), considering the participation of the students and the teacher in the teaching-learning process in a geography class in the course of Agroecology of a Minas Gerais' technical school. The corpus of analysis of the research was composed by the recording and transcription of the geography doubled classes. Data analysis considered the construction or reproduction of knowledge through the use of repair operations. The results demonstrated 250 repair occurrences initiated and carried out by the problem source's speaker; 4 of repair initiated by the problem source's speaker and carried out by the other; 8 of the repair initiated by the other and carried out by the problem source's speaker; and only 1 repair started and carried out by the other. It was also pointed out that some categories of repairs were used in face-threat situations, and in others to construct common meaning among the interaction participants, so that they contributed to the co-construction of knowledge in the teaching-learning process. It is noteworthy that a sequential organization of repair operation was identified in this classroom, characterized by the result of the repair being given in fourth position. This means that the teacher did an initiation of the repair, identifying a source of problem in the student's speech; then a new initiation of repair occurred by the student; later on, there was the repetition of the initiation by the teacher; and finally the specific student or another one provided the answer and ended the shift. This organization differs from the repair studies described in the literature that usually occur until the third position. This can happen due to the fact that the analyzed classes consisted of seminar

presentations, in which the students had to demonstrate an understanding of what was asked by the teacher, in order to finish the enunciation started by him. The teacher, on the other hand, did not provide the answer readily, but instead argued the students in order to build the knowledge together with them. Therefore, it is considered that the findings of this work may contribute to the research in the ACE field, especially for those interested in investigating repair operations into the speech-in-interaction context in the classroom aiming to understand the teaching and learning process.

1. INTRODUÇÃO

“Language is not a neutral medium that passes freely and easily into the private property of the speaker’s intentions; it is populated – overpopulated – with the intentions of others. Expropriating it, forcing it to submit to one’s own intentions and accents, is a difficult and complicated process” (Bakhtin).

A linguagem, como prática social, é um objeto amplo e diversificado; é esse o foco da Linguística Aplicada (doravante LA). Esta, por muito tempo, voltou-se para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e hoje se configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar.

A Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA) descreve a área da seguinte maneira:

A linguística aplicada é um campo de pesquisa e de prática interdisciplinar lidando com problemas práticos da linguagem e da comunicação que podem ser identificados, analisados ou resolvidos com a aplicação de teorias disponíveis, métodos e resultados da linguística ou desenvolvendo novos arcabouços teóricos e metodológicos para lidar com esses problemas.

Esta pesquisa insere-se no campo de estudo da LA e é inspirada pelas contribuições de Vygotsky para a educação, que, ao abordar a *interação social*, considera que o desenvolvimento do indivíduo se dá através da relação com o outro e com o mundo. Dessa forma, temos como motivação a investigação da situação da fala-em-interação em sala de aula, com intuito de observar situações de construção de conhecimento e/ou reprodução de conhecimento a partir da interação social. Nesse sentido, consideramos que as atividades de fala, tanto cotidianas, quanto em contexto institucional, além de serem atividades verbais, são sociais, isto é, são situações nas quais há construção do conhecimento.

Essa motivação considera que as investigações linguísticas voltadas para a fala devem se articular com várias áreas do conhecimento, tornando seus estudos teórico-metodológicos transdisciplinares, abrangendo ciências como:

Psicologia, Sociologia, Linguística, Antropologia, Etnometodologia e Filosofia (JUNG; MAREGA, 2011).

Desse modo, os estudos linguísticos iniciais envolviam o uso efetivo da fala, com interesse na observação da sua produção e organização. A relevância envolvia a conversa cotidiana, que distinguia como a fala estava sendo organizada socialmente (GARFINKEL, 1967; COULON, 1995). Hoje, principalmente no Brasil, os estudos em Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) estão voltados para as interações institucionais, que também são o nosso foco, já que analisamos a fala-em-interação em sala de aula.

Nessa perspectiva, os trabalhos sobre a ACE, atualmente, ramo dos Estudos Linguísticos, foram inaugurados no início dos anos 70, pelos sociólogos Harvey Sacks e Emmanuel Schegloff (2003[1974]). Esses estudiosos transformaram as interações verbais no tema central das suas pesquisas e analisaram as estruturas e propriedades formais da linguagem falada (COULON, 1995). Segundo Coulon (1995), essa prática é relevante na medida em que visa outros campos das ciências sociais e humanas, pois tem como próprio objeto de suas pesquisas as trocas verbais e conversas habituais.

A ACE, corrente que norteia esta pesquisa, objetiva descrever os procedimentos usados por quem conversa para produzir o próprio comportamento e para entender e lidar com o comportamento dos outros. Diante disso, o interesse inicial não está na linguagem em si, na sua descrição, mas na articulação dos métodos de ação social humana (por exemplo, atribuir responsabilidade, explicar-se, iniciar reparo) segundo a perspectiva dos participantes, o que se fala e como se fala.

Essa área ultrapassou fronteiras geográficas e disciplinares, conquistando adeptos em vários campos das Ciências Humanas, passando por Sociologia, Antropologia, Educação e Estudos da Linguagem (LODER; NEIVA, 2008). Assim, como já foi mencionado, a ACE caracteriza-se pela busca por entender como se dá a organização da interação social a partir da observação dos procedimentos pelos quais os membros de uma sociedade, a cada encontro com outros membros, produzem suas ações e compreendem as de seus interlocutores.

A ACE inclui-se na área de conhecimento da Linguística Aplicada, embora esta última tenha sido considerada, durante muito tempo, como uma teoria linguística voltada para a prática de ensino de línguas (CELANI, 1992). Atualmente, é notável que a LA tem ampliado seu campo de estudos, contemplando temas variados como, por exemplo, o multilinguismo, a sociolinguística, a psicolinguística, a lexicografia, a tradução, o letramento, dentre outros. Talvez, por isso, tem se revelado como área interdisciplinar, com metodologias cada vez mais diversas.

Então, levando em conta a interdisciplinaridade inerente à Linguística Aplicada, bem como o fato de ela ter como objeto de investigação a linguagem enquanto prática social, ou qualquer outro contexto em que surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009), nosso estudo está enquadrado nesse campo de saber, visto que este nos permitirá aliar aos estudos da ACE.

Sobre a metodologia dos estudos da ACE, vale citar que, em 1977, Sacks, Schegloff e Jefferson publicaram o artigo *The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation*, considerado referência para o estudo da conversa, em que estabeleceram uma descrição minuciosa da organização que rege a tomada de turnos na conversa cotidiana.

Schegloff, Jefferson e Sacks estudaram, também, aspectos da interação verbal denominados *reparo* e *correção*. Para eles, reparo e correção são semelhantes, mas não são sinônimos. *Correção* pode ser entendida como a substituição de um item considerado “errado” por outro considerado “correto”, independentemente de ter havido ou não uma interrupção na sequência das ações para oferta de substituição de um item por outro. Já o *reparo* se caracteriza, sobretudo, pela identificação de um problema e por alguma (tentativa de) resolução. Segundo os autores, isso pode acontecer na ausência de “erro”, como ocorre quando um interagente interrompe a produção de seu turno para procurar uma palavra antes de prosseguir (SCHEGLOFF; JEFFERSON; SACKS, 1974, p. 362-363.).

Correção e *reparo* são, portanto, importantes mecanismos que nos auxiliam na resolução de possíveis problemas na fala-em-interação social, relacionados a escuta, produção e entendimento.

Com base nos referidos pesquisadores, o presente trabalho analisará, a partir da interação em sala de aula, e seguindo os princípios da ACE, como se dá a construção do *reparo* e da *correção*, além de se atentar para a questão da construção ou reprodução de conhecimento no processo de aprendizagem.

Desse modo, o foco da pesquisa se dá na interação professor-alunos em sala de aula, em uma aula ministrada na disciplina de Geografia do curso Técnico em Agroecologia, por meio da análise de audiogravações e dos dados transcritos em ambiente de sala de aula, retirados de um banco de dados da Professora Doutora Wânia Terezinha Ladeira, do Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado) da Universidade Federal de Viçosa.

A partir dessas considerações, apresentamos o objetivo geral de nossa pesquisa:

- Analisar a organização das operações de *reparo* e *correção* na fala-em-interação na sala de aula estudada.

Haja vista o objetivo geral, formulamos os seguintes objetivos específicos:

- Verificar se, na interação institucional investigada, ocorrem o *reparo* e a *correção*.
- Investigar se, na arguição, há a construção de conhecimento ou apenas reprodução de conhecimento.
- Descrever como ocorre a construção de conhecimento diante das estratégias de *reparo* e *correção*.
- Diferenciar, nas interações, o que será dado como “reparo” e o que será considerado como “correção”, relacionando-os com a noção de face.

Vale mencionar que também entendemos a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro. Dessa forma, a aquisição de conhecimento advém da internalização, a partir de um processo anterior de troca, que possui uma dimensão coletiva. Assim, a aprendizagem desencadeia vários processos internos de avanço intelectual, que tomam corpo somente quando o sujeito interage com objetos e sujeitos em cooperação.

Dessa maneira, esta pesquisa também visa relacionar questões acerca da prática pedagógica, das condições que a favorecem, ou não, do processo de ensino-aprendizagem, das competências comunicativas do aluno e do professor e da produção conjunta de conhecimento a partir da produção da atividade

interacional de *reparo* e *correção*, em contexto de sala de aula. Portanto, para o profissional docente, esta pesquisa pode contribuir para um melhor entendimento a respeito do que acontece na interação em sala de aula, propondo melhorias didático-pedagógicas que contribuam para mudanças qualitativas no processo educacional.

A justificativa do estudo baseia-se, também, na necessidade de uma mediação adequada, para que seja levado em consideração o direito dos alunos de terem a aprendizagem por meio de uma interação satisfatória dentro do contexto institucional de sala de aula.

Dessa forma, as inquietações relativas ao processo de ensino-aprendizagem pretendidas, neste trabalho, estavam expressas em questões como:

- Qual a estrutura organizacional das operações de reparo e correção na sala de aula estudada?
- Na arguição do seminário, há construção ou reprodução de conhecimento?
- Em quais estratégias de *reparo* e *correção* acontece a construção de conhecimento?
- Em quais situações de comunicação oral ocorrem reparo e correção?
- Quando ocorrem operações de reparo e correção?

Questões como essas levam-nos a identificar possíveis “problemas” na interação entre professor e aluno e, ainda, podem gerar a oportunidade de saná-los com estratégias criadas e com o diagnóstico da observação da interação da turma.

Importa mencionar que a nossa produção entra em consonância com a linha de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Letras (*Stricto Sensu*), do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal de Viçosa, como integrante da linha de pesquisa “Linguística Aplicada: ensino e aprendizagem de língua materna, estrangeira e língua de sinais”, de forma a contribuir com a construção e aquisição de conhecimentos na área de fala-em-interação no contexto escolar.

Baseadas nesses pressupostos, consideramos ainda que a mestrandia, professora de língua materna, sentiu a necessidade de pesquisar sobre os estudos linguísticos interacionais, através da utilização de *reparos* e *correções*

nesse contexto educacional, a fim de compreender melhor como se dá o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Nesse sentido, a partir da análise da produção desses elementos na transcrição assim como nas audiograções de fala-em-interação em sala de aula, e estando do lado de fora do papel educacional, pudemos verificar o modo como, naquele momento, a sala de aula estava sendo organizada.

Para tanto, este trabalho foi organizado de modo que, num primeiro momento, abordamos o referencial teórico que envolve a ACE e os termos *sequencialidade*, *pares adjacentes* e *preferência*, os quais são fundamentais para entendermos as noções de *reparo* e *correção*, posteriormente apresentadas.

Logo após, fazemos uma discussão sobre “organização da tomada de turnos” e “organização do reparo”. Em seguida, discorremos sobre o reparo e a correção. Posteriormente, discutimos sobre o processo de aprendizagem na interação em sala de aula, associado à Análise da Conversa Etnometodológica. Após, partimos para alguns esclarecimentos sobre a metodologia utilizada. Depois, analisamos o *corpus* deste trabalho por meio do uso de *reparo* e *correção*. Além disso, identificamos os momentos interacionais e falamos de face no contexto situacional. Por fim, fazemos nossas constatações finais, mostrando o resultado das análises e procurando responder as perguntas de pesquisa já descritas nesta seção.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, discorreremos sobre o aparato teórico que fundamenta a pesquisa. Para tanto, utilizamo-nos dos estudos da Análise da Conversa Etnometodológica, que têm sido fortemente considerados em pesquisas de fala-em-interação devido a sua capacidade de descrição, explicação e auxílio na interpretação das ações dos atores sociais em diferentes contextos interacionais. Iniciamos evidenciando a relação entre os principais conceitos da ACE, destacando os conceitos de *sequencialidade*, *pares adjacentes*, *preferência*, *reparo* e *correção*, que são elementos-chave desta pesquisa no contexto escolar de sala de aula, e de *face* numa perspectiva goffimaniana. Também falamos sobre a organização da tomada de turnos e a organização de reparo. Por fim, discorreremos sobre o processo de aprendizagem na construção e/ou reprodução de conhecimento em uma perspectiva etnometodológica.

2.1. A Análise da Conversa Etnometodológica

As pesquisas em Análise da Conversa, tradicionalmente, têm origem anglo-norte americana (GARCEZ, 2008) e advêm de uma vertente da Sociologia, a Etnometodologia, que foi inaugurada com a publicação da obra de Harold Garfinkel, *Studies in ethnomethodology*, no início dos anos 60 (LADEIRA; ROSADO, 2012). Segundo Loder (2008):

A ACE caracterizou-se, desde seu início, pela busca por entender como se dá a organização da interação social a partir da observação dos procedimentos pelos quais os membros de uma sociedade, a cada encontro com outros membros, produzem suas ações e compreendem as de seus interlocutores (LODER, 2008, p. 127).

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.

A partir daí, 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, segundo Heritage (1999, p. 333), “criam, reúnem, produzem e reproduzem as estruturas práticas para as quais se orientam”. 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.

Visto isso, a Etnometodologia questiona os tradicionais métodos utilizados pela Sociologia para investigar a organização da sociedade, ocasionando a mudança 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 de extrema relevância 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 grupos são importantes no processo de análise, enquanto que, para os sociólogos, o que pensam os atores sociais no exercício das atividades cotidianas não é significativo.

Conforme nos explica Coulon (1995):

(...) 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, p. 31).

Já 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. Afinal, a Etnometodologia aponta que a organização das condutas dos atores sociais durante a interação é algo continuamente construído no curso da ação. Refere-

se, então, a um processo no qual a intervenção dos participantes é construída na própria interação, em decorrência do contato com o outro e com as peculiaridades situacionais.

Essa mesma corrente, a partir dos anos de 1970, passou por uma significativa divisão: de um lado, os Sociólogos Etnometodólogos, que se mantinham ligados às preocupações da sociologia tradicional; e do 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. Os expoentes mais importantes são Sacks, Schegloff e Jefferson, já mencionados, que, mesmo sendo sociólogos, conseguiram atrair o interesse não só dos estudiosos da linguagem, como também de várias áreas do conhecimento ao proporem um modo de pesquisa que contemplava a conversa e, segundo Garcez (2008), o uso da linguagem em seu cenário organizado e passível de análise e descrição.

Em conformidade 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 praticadas 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 empreendidas 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.

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 expôs, ainda com seu então colega Garfinkel, os métodos que as pessoas comuns utilizam para realizar ações no mundo através da fala-em-interação.

Em 1974, 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. Podemos citar as principais observações feitas pelos autores, como:

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 é 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 autoselecionar 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, p. 14 [1974]).

Essas observações não têm caráter prescritivo, mas descritivo 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 especificidades¹. Sobre isso, discorreremos mais adiante.

A análise da conversa guia 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 mostrar as competências utilizadas pelos atores sociais enquanto os mesmos desempenham seus diversos papéis na sociedade, ou seja, “os procedimentos e

¹ A Análise da Conversa Institucional surgiu inicialmente com o estudo clássico de Atkinson e Drew (1979) acerca da interação no contexto de tribunal.

as expectativas pelos quais a interação é produzida e compreendida” (HERITAGE, 1999, p. 371).

A ideia de analisar a linguagem tomando-a a partir da sua situação de produção também é vista em 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).

Podemos perceber, nas pesquisas em ACE, que estudar a fala-em-interação é uma oportunidade de olhar para uma situação social de forma minuciosa, tendo acesso a uma gama de informações geradas pelos indivíduos envolvidos. Em outras palavras, a ACE não defende 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.

Pesquisadores como Ana Cristina Ostermann, Paulo Cortez Gago, Branca Telles Ribeiro e Pedro Garcez vêm desenvolvendo significativos trabalhos, enfatizando o caráter etnometodológico original da AC, que é a busca pela “descrição da ação social humana pela observação de dados de ocorrência natural dessa ação mediante o uso da linguagem” (GARCEZ, 2008, p. 22).

Desse modo, a ACE se fundamenta na observação de interações situadas, de ocorrência natural, mediadas pelo uso da linguagem, e é através dessas que encontra fonte de evidências para as suas análises e explicações sociais. Percebemos, então, 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. Portanto, nos estudos que se interessam pela ACE, é importante que os encontros que serão alvo das investigações ocorram

naturalmente, e que a presença do pesquisador interfira o mínimo possível no curso das ações.

Tendo em vista 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, passamos, então, a descrever o funcionamento do processo conversacional, priorizando os aspectos que julgamos mais relevantes para o nosso trabalho.

Sendo assim, considerando a ampla descrição que se gerou sobre os estudos teórico-metodológicos da ACE, a seguir, apresentamos os principais preceitos que foram importantes para a presente pesquisa. São eles: sequencialidade, pares adjacentes, preferência, organização da tomada de turnos, organização de reparo, reparo, correção e face. Além disso, discorreremos sobre o processo de aprendizagem, construção ou reprodução de conhecimento.

2.2 Sequencialidade, Pares Adjacentes e Preferência

Nos estudos da ACE, podemos perceber a importância da organização da fala-em-interação proveniente da linguagem entendida como ação social. Assim, é fácil perceber que cada participante de uma interação, ao produzir sua elocução, leva em consideração uma “sequência” em que analisa o que o outro disse para, então, produzir uma possível “resposta”, o que corrobora o caráter sequencial das conversas.

Dessa maneira, a elocução é considerada por Duranti (1997) como um “encaixe” que evidencia a natureza sequencial da interação, em que a produção de uma elocução está relacionada à elocução que foi produzida anteriormente por outro interlocutor. Além disso, fica claro também que a noção de sequencialidade envolve não só uma sucessão de elocuições, mas, na medida em que as elocuições são proferidas por diferentes participantes, envolve também uma sucessão de falantes (DURANTI, 1997, p. 248). Não obstante, concordamos com Loder, Salimen e Müller (2008, p. 40) ao considerarem que, “para que essa sucessão ocorra, é preciso que haja alguma maneira de organizar a alternância de interlocutores na vez de falar”.

Por isso, 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. É a partir dessa concepção de *sequencialidade* de falantes nas interações que ocorre a noção de *organização da tomada de turno*. Assim, segundo Ladeira e Rosado (2012):

Os turnos de fala devem ser analisados como elementos integrantes de uma configuração sequencial, e não como elementos estanques, que possuem o mesmo valor e que realizam as mesmas ações onde e quando quer que sejam produzidos (LADEIRA; ROSADO, 2012, p. 262).

Destarte, a *sequencialidade* descreve dois pontos importantes: i) elocuições produzidas sucessivamente e ii) alternância ordenada dos participantes na vez de tomar a palavra (LODER; SALIMEN; MÜLLER, 2008, p. 41).

De acordo com Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), vimos que “the turn-taking system is one for sequences of turns” (p.722). Assim, podemos entender que um turno deve ser considerado como um “turno-em-uma-série”, com o potencial de se transformar em uma sequência, pois os turnos exibem características organizacionais que evidenciam e refletem suas ocorrências em uma série. Ainda, segundo os autores, eles geralmente têm uma estrutura de três partes: uma que aborda a relação de um turno com um anterior, uma envolvida com o que está ocupando o turno, e uma que aborda a relação de um turno com um posterior. Podemos falar, então, que ocorre um “encadeamento” de um turno aos outros turnos em ambos os lados (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974).

Os autores ainda partem do princípio de que: a) a troca de turnos ocorre; b) apenas um falante tende a falar por vez; c) os turnos são tomados com o mínimo de espaço ou sobreposição de fala possível e d) 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.

Assim, é possível perceber, numa fala-em-interação, que um participante produz a alternância de seus turnos fundamentada numa espécie de “sinalização” para o outro participante, ou seja, produz uma natureza sequencial das suas interações, o que justifica a chamada perspectiva *êmica*, justamente por não ser imposta pelo pesquisador, no âmbito de observação. Como vemos na fala de Garcez (2008):

Na fala-em-interação, sobretudo na conversa, tem-se de fato um “procedimento de prova” para essa análise *êmica* justamente no funcionamento da tomada de turnos, já que se obtém ali a análise que o participante faz do que foi dito e feito no turno anterior, análise que se faz necessária para que ele produza uma ação sequencialmente relevante em seu próprio turno (GARCEZ, 2008, p. 24).

Nesse sentido, não podemos afirmar que uma determinada elocução seja claramente uma resposta, já que, “para saber se uma elocução é uma resposta, por exemplo, não é suficiente atentar para os caracteres fonológicos, sintáticos, semânticos ou lógicos da elocução em si mesma” (LODER; SALIMEN; MÜLLER, 2008, p. 44), e sim, levar em consideração o posicionamento do interlocutor após uma pergunta, ou o próprio contexto da fala-em-interação.

É importante notar que o sistema de tomada de turnos foi, originalmente, pensado para descrever a conversa cotidiana, de acordo com Sacks, Schegloff e Jefferson (2003[1974]), e, somente depois, adaptado para compreender a organização da fala-em-interação em contexto institucional.

Dessa forma, segundo os autores, toda essa organização conversacional de que se valem os participantes no momento da interação tem como objetivo central a manutenção do entendimento mútuo. 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 (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, (2003[1974])).

Portanto, fica claro que as elocuições dos participantes de uma interação são produzidas numa esfera ordenada/organizada de maneira a dar coerência no entendimento das ações humanas. Segundo Loder, Salimen e Müller (2008), estas vêm, muitas vezes, aos pares, os quais denominam *pares adjacentes*.

Tais *pares adjacentes*, identificados por Sacks em seus primeiros estudos, são elocuições que se organizam numa sequência de pares e formam, assim, uma unidade, por exemplo: pergunta/resposta, convite/aceite/recusa, cumprimento/cumprimento etc. Essas unidades possuem algumas características, como podemos ver em Ladeira e Rosado (2012):

(...) De modo geral, os pares adjacentes são compostos de duas elocuições posicionadas uma em seguida da outra, sendo cada uma dessas elocuições produzidas por falantes diferentes. Assim, o par adjacente pergunta-resposta indica que um falante, através de sua elocução, realiza uma pergunta e torna relevante uma outra elocução, a resposta, que constitui seu complemento (LADEIRA; ROSADO, 2012, p. 262).

Segundo Levinson (1983), 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 para ele ofereça 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.

Assim, as inferências que fazemos na conversa são fundamentais para o nosso senso de coesão no discurso, pois, se as implicações não fossem construídas com base na suposição de relevância, muitos enunciados adjacentes em conversa pareceriam bastante desconectados (LEVINSON, 1983).

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

(...) manifesta uma compreensão pública da declaração anterior à qual se dirigem, 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 SSP adjacente indica como foi o processamento de interpretação realizada pelo agente respondente. A sequência dos posicionamentos adjacentes permite aos participantes reconhecerem fracassos interacionais, bem como reorientar, quando necessário, o curso da conversa, de modo a garantir o estabelecimento de uma reciprocidade de compreensão necessária.

Nesse sentido, segundo Levinson (1983), a questão fundamental dos pares adjacentes é a noção de *relevância condicional* e não a imediata sequencialidade do par. Assim, para que haja um ordenamento entre as elocuições que formam o par, uma deve vir antes da outra, além de que, quando se cria uma primeira expectativa de ocorrência, logicamente, espera-se a segunda; por exemplo, quando praticamos a ação de cumprimentar, esperamos a ação de cumprimento em retorno.

O autor também menciona 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 a existência de expectativas específicas que devem ser atendidas pela SPP a partir do que foi dito pela PPP.

Loder, Salimen e Müller (2008) também distinguem 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, uma vez 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.

Também, relacionadas 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) destaca que há segundas partes que são preferidas e outras que são despreferidas.

Portanto, a noção que temos sobre preferência diz respeito às possibilidades para a escolha das alternativas dentro das primeiras e segundas

partes dos pares preferidos. Isto é, o interlocutor, perante a ocorrência de uma conversa, dá preferência a uma dessas possibilidades admissíveis como resposta. Dizemos, portanto, que o falante possui “preferência” ou “despreferência” pelas elocuições escolhidas, sendo as elocuições preferidas, normalmente, mais breves e produzidas tão logo quanto possível; enquanto as elocuições despreferidas são geralmente produzidas com atrasos, prefácios, hesitações, justificativas etc. Portanto, acabam por exigir, segundo Loder; Salimen e Müller (2008), um trabalho interacional maior por parte do falante.

Também podemos citar o trabalho de Brown e Levinson (1987), sociolinguistas interacionais que tratam do conceito de preferência associando marcas linguísticas como, por exemplo, pausas 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, acrescentam que a diferença entre sequências preferidas e despreferidas não pode ser reduzida, meramente, a suas formas estruturais, já que devemos levar em conta, também, os aspectos funcionais.

É importante, ainda, que fique claro, conforme nos explicam Loder, Salimen e Müller (2008, p. 55), que a “noção de preferência não é definida individualmente, mas coletivamente”, ou seja, toda elocução é estabelecida de maneira que os participantes construam em conjunto as ações preferidas e despreferidas para seus pares. E essa ideia é complementada pelas autoras:

Independentemente das intenções ou motivações mentais que os participantes possam ter (...) o que é fundamental para a ACE são as maneiras como os participantes demonstram, sequencialmente, uns para os outros, suas orientações a respeito das suas próprias ações em curso (LODER; SALIMEN; MÜLLER, 2008, p. 55).

A partir disso, acreditamos que o que difere um ato preferido de um despreferido não é algo tão fácil de sedimentar, pois é necessário que levemos em consideração o caráter situacional da interação. E, como já mencionado, é importante ter 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, por sua vez, 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.

Na próxima seção, discutimos sobre a organização da tomada de turnos em fala-em-interação, pois, nesse âmbito interacional, a consideramos importante para nossa pesquisa.

2.3 Organização da Tomada de Turnos

Primeiramente, não é difícil de entender que, para que haja uma boa interação em uma conversa, ou seja, a capacidade de compreensão, é preciso que haja, também, uma sistemática da tomada de turnos. Com essa perspectiva os participantes se organizam de forma a se entenderem e serem capazes de manter uma conversa, respeitando, entre si, as trocas de turnos.

Quando se trata da organização da tomada de turno para fins didáticos, é importante compreender que essa organização é dividida em: a) dois componentes, subdivididos em composição de turnos e alocação de turnos; além de b) conjunto de regras (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1977).

Nesse sentido, sobre o componente *composição de turnos*, ou seja, sobre a fala de um participante da conversa (turno), Freitas e Machado (2008, p. 62) entendem que “o segmento construído a partir de Unidades de Construção de Turno (UCT) pode corresponder, de uma maneira geral, a unidades como sentenças, orações, palavras isoladas, locuções frasais ou mesmo recursos prosódicos (...)”, sendo, portanto, vistas como unidades básicas de organização dos turnos na fala interacional.

Essas unidades possuem dois traços característicos: a *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”; e os *lugares relevantes para transição* (LRT), que se referem “ao fato de que há locais em que os falantes identificam uma possível completude de uma UCT e, com isso, podem fazer troca de turnos legitimamente, ou seja, sem que isso configure interrupção” (FREITAS; MACHADO, 2008, p. 63-64).

Por sua vez, a *alocação de turnos* envolve as possibilidades de definir/selecionar quem será o próximo falante, sendo necessários dois tipos de

práticas para que ela aconteça: a) seleção do próximo, “quando o falante corrente seleciona o próximo falante – geralmente se dirigindo ao destinatário verbalmente ou pelo olhar”; b) por autosseleção, “quando um interagente se auto-candidata para tomar o turno” (FREITAS; MACHADO, 2008, p. 65).

Já o *conjunto de regras* diz respeito às regras observadas na organização da fala interacional sob o ponto de vista da alocação das oportunidades de falar. Freitas e Machado (2008) explicam, de maneira didática, tais regras:

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 auto-selecionar nesse ponto. Se ocorrer auto-seleção, então o primeiro falante a se auto-selecionar tem direito ao turno. (c) Se nenhum próximo falante se auto-selecionou, 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 auto-selecionado (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).

Como já mencionamos acima, segundo Sacks, Schegloff e Jefferson (1977), essas descrições que os participantes utilizam para organizar suas interações (mesmo que nem percebam) são observações que podem ser aplicadas também em *contextos institucionais*² como em uma sala de aula, que é o nosso ambiente de análise.

Alexander Mchoul (1978), em *The organization of turns at formal talk in the classroom*, considera que a análise da conversa, nesse âmbito institucional, depende da identidade dos membros que estão inseridos na interação de sala de aula. O autor acredita que, quando os participantes se organizam em forma de círculo, os direitos dos membros são definidos como iguais. E, para ele, o professor, também, deve analisar o contexto em que o

² Como sugerem Heritage e Clayman (2010) a respeito da análise da conversa institucional, “This logic is shaped by work settings”, ou seja, ao realizarmos a AC institucional, devemos nos atentar para a relação existente entre a interação de pessoas com identidades específicas e o contexto onde essa se desenvolve.

aluno se insere, ou seja, antes de determinar a sequência organizacional da conversa, deve-se levar em consideração a realidade dos membros.

Ainda, o conceito de *permutabilidade* permite a possibilidade de mudança no decorrer da fala, o que torna a organização da tomada de turnos algo flexível e adaptável de acordo com a interação em sala de aula.

Sobre as regras de modificações, ele considera que, uma vez que o turno do professor é direcionado ao aluno, então o direito e dever de falar é dado ao aluno, mas que se o turno do professor pode não envolver essa sistemática. Então, o direito de continuar a sequência de turnos é dado ao professor.

Além disso, o autor aponta três diferenças entre a conversa de sala de aula e a conversa cotidiana:

- (1) O potencial para o intervalo e pausa é maximizado;
- (2) O potencial de sobreposição é minimizado:
 - (2a) A possibilidade do professor (ou aluno) expor a conversa com um aluno que inicia a auto-seleção não é contabilizada;
 - (2b) A possibilidade de um aluno usar uma técnica do 'atual falante seleciona próximo' para selecionar outro aluno não é contabilizada;
- (3) A permutabilidade da tomada de turnos é minimizada (MCHOUL, 1978, p. 189, tradução nossa).³

Dessa forma, podemos inferir que o professor deve se sentir livre para empregar pausas intraturnos em praticamente qualquer tópico, sem precisar ter medo de se tornar “ouvinte”, pois a organização da tomada de turnos da interação obedecerá a regras e será feita de maneira mais amena, pois os alunos precisam, nesse sentido, apenas atender aos enunciados do professor (MCHOUL, 1978).

Outro ponto importante e que demonstra a organização da tomada de turnos é o fato de que, quando um aluno for selecionado para responder a uma pergunta feita pelo professor no turno anterior, ele poderá ficar “tranquilo” caso precisar de um limite de tempo para responder, uma vez que o turno estará

³ (1) The potential for gap and pause is maximized; (2) The potential for overlap is minimized in that: (2a) the possibility of the teacher (or a student) ‘opening up’ the talk to a self-selecting student first starter is not accounted for; (2b) the possibility of a student using a ‘current speaker selects next’ technique to select another student is not accounted for; (3) The permutability of turn-taking is minimized (MCHOUL, 1978, p. 189).

sendo direcionado a ele e, por isso, será esperado que nenhum outro participante da interação tome o turno seguinte.

Também, existem algumas evidências de como a tendência para a pré-alocação de turnos na fala em sala de aula marca a distinção dos direitos e obrigações dos participantes através das identidades do professor e do aluno, igualmente como evidencia a “formalidade” e, sistematicamente, organiza as interações de sala de aula (MCHOUL, 1978).

Dessa forma, “as regras de organização da tomada de turnos são relevantes, pois permitem e obrigam que o professor e, somente o professor, inicie um turno, mantenha ou substitua os tópicos iniciados”, ou seja, dão ao professor mais direitos como primeiro iniciador do sistema de trocas de falas (MCHOUL, 1978, p. 204).

Assim, a organização de turnos é um sistema fortemente pré-alocado, no qual o componente que gerencia as falas é, em grande parte, o professor e, portanto, os direitos de participação dos alunos estão limitados à escolha entre continuar ou selecionar o professor como próximo falante.

Ainda concordamos com o autor quando menciona que o contraste de identidade social "Professor / Aluno" é identificado no sistema de participação nas interações em sala de aula, em termos diferentes de direitos e obrigações. Esse diferencial depende, em grande parte, do acesso exclusivo do professor ao uso de técnicas criativas para que o "falante atual selecione o próximo falante", corroborando as previsões de Sacks, Schegloff e Jefferson (1977) sobre as trocas de turnos / identidade social das relações (MCHOUL, 1978, p. 211).

A seguir, passamos para a discussão mais importante desta pesquisa: a organização de reparo.

2.4 Organização de Reparo

Considerado um dos principais sistemas de organização da fala-em-interação, juntamente com o sistema de organização de tomada de turnos, o sistema de organização de reparo é importante para a articulação de análises comunicacionais. O fenômeno do reparo nos dá suporte na interpretação em relação à correção na fala-em-interação na medida em que são identificados problemas de escuta, produção e entendimento durante a interação.

As contribuições para os estudos sobre reparo na fala-em-interação se encontram no campo dos estudos da Análise da Conversa, entre estudiosos que se interessam pelas ações cotidianas na vida das pessoas. Assim, podemos considerar o sistema de tomada de turnos na conversa como um sistema ligado à organização do reparo, visto que, no fluxo da conversa, pode haver, entre os participantes, problemas de produção ou de entendimento do que foi dito, ou quando um dos interagentes realiza uma reapresentação do conteúdo que o seu interlocutor apresentou, ou quando o próprio falante faz um reparo na própria fala, ou quando o reparo não é levado a cabo.

Segundo Loder (2008b), a respeito da sistemática de tomada de turnos e da organização de reparo, percebemos que uma é fortemente dependente da outra: por um lado, a primeira depende da segunda, uma vez que, por meio da troca de turnos, necessária para iniciar e levar a cabo o reparo, a operação se torna possível; e, por outro lado, “a primeira depende da organização de reparo, porque é essa última que permite resolver os problemas que recorrentemente surgem ao longo da interação e, conseqüentemente, ao longo da tomada de turnos” (LODER, 2008b, p. 96).

O *reparo* é constituído, ainda, segundo Loder (2008b), por duas partes: a iniciação, a partir da qual um dos participantes aponta que há um problema a ser reparado; e o resultado, no qual o problema identificado pode ser ou não resolvido com sucesso, ou pode resultar em abandono. O reparo pode ser realizado tanto pelo falante da fonte de problema quanto pelo outro, seu interlocutor.

Segundo Sacks, Schegloff e Jafferson (1977), podemos dizer que a distinção das duas partes mencionadas acima é motivada pelo fato de o reparo ser um fenômeno sequencial, envolvendo “segmentos” de reparo no decorrer da conversa e possuindo uma organização própria, que inclui esses segmentos em partes.

Também, podemos enumerar as iniciações de reparo e classificá-las, de acordo com Loder (2008b, p. 100-102), em: a) iniciação antes do final da unidade de construção do turno (UCT) onde se localiza a fonte de problema; b) iniciação no lugar relevante para a transição de turno (LRT); c) iniciação no turno seguinte ao que contém a fonte de problema; d) iniciação no turno subsequente ao turno que segue a fonte de problema (isto é, no terceiro turno

em relação ao da fonte de problema). Tais iniciações serão tomadas sequencialmente, uma por vez, ou seja, respeitando às implementadas anteriormente, pois, quando iniciado um reparo, não há razão para iniciá-lo novamente, mas sim, para buscar sua resolução.

Concomitante a essa ideia, também são conhecidas algumas *técnicas/práticas* de iniciação de reparo, que servem para identificar as diferenças substanciais entre as iniciações implementadas pelo falante da fonte de problema e pelo outro interlocutor.

Tais técnicas também são descritas, segundo Loder (2008b), da seguinte forma: 1) perturbações não-lexicais (prolongamento de sons, suspensão abrupta da fala etc.), indicando a possibilidade de uma iniciação de reparo imediatamente a seguir; 2) iniciadores de classe “aberta”, como *ã, heim, como, oi*, que não especificam onde está a fonte de problema no turno anterior, mas apenas indicam genericamente que há algum problema a ser reparado no turno anterior; 3) iniciadores do tipo *onde, quando, quem*, que apontam um pouco mais claramente onde está a fonte de problema, na medida em que especificam a natureza da fonte de problema (lugar, tempo, pessoa etc.); 4) iniciadores com repetição parcial da fonte de problema e pronome interrogativo; 5) iniciadores com repetição parcial da fonte de problema; 6) iniciadores com o prefácio *você quer dizer* agregado a um possível entendimento do turno anterior.

Assim, quando é necessária uma iniciação de reparo, devido a um problema interacional identificado, torna-se relevante lidar com o problema, podendo até suspender a ação seguinte para que ele seja resolvido. Ou seja, para iniciar o reparo, os interagentes podem apontar um impedimento para a produção do turno e/ou da ação em curso ou da ação relevante a seguir.

Nesse sentido, interrompem o fluxo do que vinha sendo feito para apontar um problema e tentar remover o impedimento para que se possa prosseguir desde onde houve o problema. “Essa capacidade de se sobrepor inclusive a uma ação tornada relevante a seguir parece ser privilégio da organização do reparo em relação à organização de outros fenômenos interacionais” (GARCEZ; LODER, 2005, p. 287).

Além disso, depois de feita a iniciação, ocorre o *resultado* do reparo. Há alguns resultados que são importantes destacar de acordo com o falante que os produz e com o turno em que são produzidos: 1) pelo próprio falante da

fonte de problema, no mesmo turno da fonte de problema; 2) pelo outro interlocutor, no turno imediatamente seguinte ao da fonte de problema; e 3) pelo próprio falante da fonte de problema, no terceiro turno.

A partir da produção conjunta de *iniciação* e *resultado* do reparo, em ordem de oportunidade de ocorrência, como menciona Loder (2008b), surgem as *trajetórias* de reparo:

1. reparo iniciado e levado a cabo pelo falante da fonte de problema (por exemplo, o falante interrompe a construção de seu turno e refaz parte do que disse);
2. reparo iniciado pelo falante da fonte de problema e levado a cabo pelo outro (por exemplo, o falante interrompe a produção de seu turno para procurar o nome de alguém sobre quem está falando, e o interlocutor produz um item que preenche essa lacuna);
3. reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo falante da fonte de problema (por exemplo, o interlocutor aponta um problema no turno anterior, e o próprio falante da fonte de problema resolve o problema no turno seguinte ao da iniciação);
4. reparo iniciado e levado a cabo pelo outro (por exemplo, o interlocutor aponta um problema no turno anterior e oferece resolução para o problema) (LODER, 2008b, p. 113-115).

Assim, o reparo é um mecanismo existente para lidar com violações e problemas de escuta/entendimento no próprio sistema de tomada de turno.

A seguir, discutimos as perspectivas de Sacks, Schegloff e Jefferson (1977) sobre *reparo* e *correção*, além de nos ampararmos na ACE, a partir das contribuições de Garcez e Loder (2005) e Garcez (2006).

2.5 Estudo sobre o Reparo versus Estudo sobre Correção

Existem chances de que os participantes, ao longo de uma interação, tenham de lidar com problemas de produção ou de entendimento do que foi dito. A ocorrência de qualquer um desses problemas gera uma quebra do “fluxo da conversa” para que os participantes lidem com “o problema”. O mecanismo utilizado para lidar com problemas de fala, de audição ou de entendimento chama-se *reparo*.

Assim, *reparo*, segundo Sacks, Schegloff e Jefferson (1977), pode ser descrito como o momento em que os participantes interrompem a interação

para lidar com mal entendidos da ordem da fala, da audição ou do entendimento. Quando um problema acontece na interação e há a necessidade de se esclarecer o que foi dito para que a conversa siga o seu fluxo, dá-se uma iniciação de *reparo*. Essa iniciação pode ser feita, como já mencionado acima: a) pelo falante corrente (autorreparo) ou b) pelo ouvinte (reparo levado a cabo pelo outro).

Como vimos, em ordem de oportunidade de ocorrência, quatro trajetórias de reparo são propostas: (i) reparo iniciado e levado a cabo pelo falante – o falante interrompe a construção de seu turno e refaz parte do que disse; (ii) reparo iniciado pelo falante e levado a cabo pelo outro – ocorre quando o falante interrompe a produção de seu turno, e o interlocutor preenche essa lacuna, dizendo algo; (iii) reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo falante – o interlocutor aponta o problema no turno anterior, e o próprio falante da fonte de problema resolve o problema no turno seguinte; (iv) reparo iniciado e levado a cabo pelo outro – o interlocutor tanto aponta o problema no turno anterior quanto o resolve no turno subsequente (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1977).

Cabe pontuar que, nos termos das noções de organização da fala-em-interação, o “reparo iniciado e levado a cabo pelo falante” configura-se, dentre todas as opções de organização de *reparo*, a ação “mais preferida”, visto que o próprio falante tem a oportunidade de se reparar. Já a ação “menos preferida” ou, nos termos da ACE, “mais despreferida” dessa sistemática é o “reparo iniciado e levado a cabo por outro”. Como o próprio nome diz, o reparo é iniciado e levado a cabo por outro falante interacional, o que pode gerar uma quebra do turno, além da possibilidade de surgirem ameaças à face.

Garcez e Loder (2005), ao analisarem, também, a organização de reparo, descrevem:

O reparo se caracteriza, sobretudo, pela identificação (realizada pelos interagentes) de um problema interacional e alguma (tentativa de) resolução do mesmo, isto é, lidar com o problema se torna o negócio interacional em foco, sendo que, para tanto, pode haver uma suspensão ou interrupção das ações então em curso. Isso pode acontecer na ausência de “erro” (gramatical, por exemplo), como ocorre quando um interagente interrompe a produção de seu turno para procurar uma palavra (o nome de alguém, por exemplo) antes de prosseguir [...] Desse modo, a prática de correção (substituição de um item por outro) é entendida

como um componente específico de certas trajetórias de reparo (GARCEZ; LODER, 2005, p. 284).

Na perspectiva em pauta, *reparo* não se iguala a *correção*. *Correção* é uma prática mais específica, em que se substitui um item por outro, e *reparo*, como vimos, é entendido de modo mais amplo, como uma ação empreendida por um participante para apontar algum problema interacional, com o intuito de que venha a ser resolvido mediante diversas práticas possíveis, entre elas a de *correção*.

A *correção* é a mera substituição de um item considerado “errado” por outro considerado “correto”, independentemente de ter havido ou não uma interrupção na sequência das ações para a oferta de substituição de um item por outro. Nesse caso, o *reparo* pode ou não abranger a *correção*.

Nessa mesma perspectiva, no contexto institucional de sala de aula, por exemplo, a *correção* parece dar ao papel do professor uma perspectiva de “detentor do saber”, o controle social sobre o aluno. Isso porque a *correção*, ao “estabelecer internacionalmente o *status* informacional superior daquele que corrige em relação ao que é corrigido, reforça a hierarquia entre os participantes e apresenta informação dada como verdade para todos os efeitos práticos”, a despeito do que consideramos construção ou reprodução de conhecimento, privando o aluno da capacidade de apreensão cognitiva, intelectual e crítica (GARCEZ, 2006, p. 69).

Dessa forma, Garcez (2006) nos diz que é preciso pensar na instituição escolar como um espaço comunitário para a construção conjunta de conhecimento e, conseqüentemente, para a formação do cidadão crítico. Assim como acreditamos que, se tivermos um entendimento efetivo da organização da fala-em-interação, teremos um bom modo de olhar o que está acontecendo nas salas de aulas de nossas escolas.

No próximo item, discorreremos sobre o conceito de *face*, numa perspectiva goffmaniana de elaboração da face, e o relacionamos com os preceitos de *reparo* e *correção*, já definidos acima.

2.6 Face, Reparo e Correção

Tendo em vista a possibilidade de analisar a situação de comunicação também do ponto de vista social, faz-se necessário recorrer ao trabalho de Goffman (1980) a fim de proporcionar uma atenção focalizada sobre o que ocorre entre os interlocutores nas interações face a face. De acordo com o autor, somos orientados por uma linha em nossos encontros sociais. Essa linha é definida por ele como padrão de atos verbais e não-verbais, através dos quais expressamos nossa visão da situação, além de fazermos uma avaliação dos participantes e de nós mesmos. Assim, surge a noção de *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. 76-77).

Logo, percebemos que, para manter as relações sociais entre os interlocutores, não há como ignorar o outro, o ponto de vista desse outro, e que, em qualquer situação comunicativa, há a necessidade de manter o valor positivo de suas faces, se comportando, muitas vezes, de forma gentil, discreta, educada. É importante salientar que é praticamente impossível ter total controle da própria face, uma vez que não se consegue controlar a interpretação do que o outro faz/fará do que é dito. De tal modo, a face é algo que está fora do controle do indivíduo, já que ela é construída no outro.

E na fala cotidiana, portanto não institucional, uma correção geralmente vem acompanhada de atraso, modalizadores, hesitações, visto que corrigir é constrangedor, “despreferível”, ou seja, pode correr o risco de ameaçar a face do outro.

Podemos falar que a face é algo variável se levarmos em conta que a relação do indivíduo com sua própria face e com a face dos outros é resultante não apenas dos próprios sentimentos que são envolvidos na interação linguística, mas também de regras sociais que variam de grupo para grupo. Ou seja, algo que é considerado um atributo positivo em uma determinada comunidade pode não ser considerado dessa mesma forma em outra. Portanto, para que se mantenha a face durante uma interação, é importante ter em vista o

lugar ocupado no mundo social, uma vez que são as regras sociais, com seus respectivos valores culturais, que vão definir a quantidade de sentimento ou valor dado à face em cada grupo.

Dessa forma, é importante ressaltar ainda que a face parece implicar uma promessa do indivíduo com determinado comportamento. Isso fica claro quando Goffman (1980) menciona que ela é um empréstimo que foi feito pela sociedade ao indivíduo e que, portanto, poderá ser retirada caso o mesmo não se comporte de modo a merecê-la.

A face é tida, então, como um conceito construído e buscado pelo indivíduo. Goffman (1980, p. 80) reforça que, “ao entrar em uma situação na qual lhe é dada uma face a manter, a pessoa toma a si a responsabilidade de patrulhar o fluxo de eventos que passa diante de si”. Portanto, uma vez estabelecida uma face, a pessoa assume um compromisso com aquela imagem, posto que os outros vão esperar e cobrar dela uma atuação condizente com a expectativa criada. Por isso, é tida como um construto sociointeracional, o qual é passível de ser ameaçado e recuperado, e demonstra, portanto, ser instável e dependente da confirmação por parte dos outros.

Em relação às estratégias de proteção da face, o autor divide em dois grandes grupos as ações do ser humano com a face: as práticas defensivas, que são aquelas que procuram salvar a própria face; e as práticas protetoras, que visam salvar a face dos outros. Entre as principais razões para as práticas defensivas estão o apego à autoimagem, ao orgulho ou à honra. Embora não excluamos as diferenças culturais dos grupos sociais, esses conceitos e comportamentos estão presentes em todos os lugares do mundo, visto que, em qualquer sociedade, os participantes se organizam de modo a regular os próprios encontros sociais.

Já a preocupação em salvar a face alheia resulta, sobretudo, da ligação emocional que possuem em relação àquela imagem criada, da ideia de que os outros têm direito a uma proteção moral, do empenho em evitar o rompimento da relação já estabelecida e do temor das hostilidades que lhe podem ser dirigidas caso os outros percam suas faces. Como nos exemplifica Goffman (1980, p. 84), “ao tentar salvar a face de outros, deve-se escolher uma ação que não leve à perda da própria face: ao tentar salvar a própria face, deve-se considerar a perda de face que esta ação possa acarretar nos outros”.

Assim, ainda para Goffman (1980), na relação social, espera-se que os participantes tenham consideração com os outros, ou seja, que não sejam responsáveis apenas pelas suas faces, mas também pela face dos outros.

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).

Com isso, percebemos que a elaboração da face para Goffman (1980) é vinculada às estratégias que um indivíduo, numa determinada interação social, atribui a fim de tornar qualquer ação feita condizente com sua face. Portanto, tais estratégias servem para equilibrar e manter a eficácia na variação da habilidade social em elaborar faces perante os incidentes que podem vir a ameaçá-las.

Segundo o estudioso, a forma mais segura de fugir do risco de ameaça à face é não participar das interações, ou seja, o procedimento de evitação, que consiste em se esquivar de situações e contatos que coloquem em risco a própria face ou, ainda, fingir que não ocorreu qualquer tipo de ameaça à face.

Dentro dessa perspectiva, temos também o processo corretivo, caso contrário ao exposto acima, ou seja, quando não é possível ignorar a ocorrência de um ato ameaçador, torna-se necessário restabelecer o equilíbrio ritual da interação, ou seja, seu intercâmbio.

Goffman (1980) também aponta as fases do processo corretivo. Dentre elas estão: a) desafio, quando os participantes tomam a responsabilidade de chamar a atenção para a conduta desviada; b) oferenda, quando o indivíduo tem a chance de corrigir uma ofensa; c) aceitação, que consiste em aceitar o reparo por parte do ofendido; e, por fim, d) agradecimento, quando a pessoa perdoada agradece pela oportunidade dada para se redimir.

Nesse sentido, as ideias de Goffman (1980) de que “além de construir e manter sua face (orientação defensiva), todo indivíduo deve respeitar e não ameaçar a face do outro (orientação protetora)” entram em consonância com as de Tavares (2007, p. 29), quando nos explica que “poder e prestígio são fatores

determinantes nesses casos, pois normalmente tem-se maior consideração por aqueles que são mais poderosos, e marcando a bilateralidade do processo”. Isso corrobora a ideia de que o “mais poderoso pode ser também o mais ameaçador”.

É importante ressaltar que existirão práticas exclusivamente protetoras e práticas exclusivamente defensivas, ainda que, em geral, as duas tendam a coexistir, uma vez que, como já citamos, ao tentar salvar a face do outro, é preciso estar atento para não perder a própria face e vice-versa. Entretanto, sempre que ocorrer uma ameaça à face, deve-se ter em mente que todos os envolvidos são responsáveis pela reconstrução do equilíbrio ritual, gerando uma cooperação mútua na elaboração da face.

Se considerarmos que toda ação é (co)construída sequencialmente pelos participantes, podemos observar que também existem problemas de entendimento numa interação em que, talvez, seja necessária uma iniciação de reparo pelo outro. Isso pode ser um bom exemplo de ameaça à face devido à tentativa de correção do falante pelo interlocutor.

Portanto, o fenômeno do reparo é importante para a interpretação em relação à correção na fala-em-interação na medida em que o reparo se refere às práticas que os participantes usam para contornar problemas ou obstáculos na fala, audição ou compreensão da fala. Visto isso, os conceitos de face, reparo e correção podem ser considerados como procedimentos que contribuem no processo de construção da compreensão interacional, pois, como mencionado, enfatizam problemas de entendimento ameaçadores no decorrer espontâneo da fala-em-interação.

No próximo tópico, discutimos sobre a construção ou reprodução de conhecimento e o processo de aprendizagem referentes à ACE, a partir da fala-em-interação em sala de aula, entre o professor e aluno. Para isso, recorreremos a importantes trabalhos que tratam sobre essa temática.

2.7 Processo de Aprendizagem: Construção ou Reprodução de Conhecimento

Em todo processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro têm fundamental importância. Na escola, pode-se dizer que

a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo de aprendizagem. Por essa razão, justifica-se a existência de tantos trabalhos e pesquisas na área da educação, dentro dessa temática, os quais procuram destacar a interação social e o papel do professor mediador como requisitos básicos para qualquer prática educativa eficiente.

Assim, quando falamos dos conceitos de construção de conhecimento ou reprodução de conhecimento, não podemos deixar de fora os estudos que Garcez (2006, 2007), Garcez, Frank e Kanitz (2012), Freitas (2006) e Conceição (2008) trouxeram e que muito contribuíram para a ACE.

Podemos citar um dos estudos sobre esse tema: 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 e 2010, no âmbito do Grupo de Pesquisa ISE – Interação Social e Etnografia, que reúne estudiosos interessados na fala-em-interação social, sobretudo em cenários institucionais escolares. O grupo se constitui como referência e apoio para mestrandos e doutorandos da especialidade em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação/Letras-Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Levando em consideração que a interação em sala de aula convencional apresenta “uma sistemática de organização de turnos gerenciada por um dos participantes (o professor), que determina os tópicos a serem tratados, escolhe quem vai falar e quando, e avalia as elocuições dos demais” (GARCEZ; FRANK; KANITZ, 2012, p. 212), percebemos, como professores, a necessidade de nos tornarmos críticos em relação a esse método de organização das ações interacionais.

Os autores destacam, como uma das primeiras definições para a construção conjunta do conhecimento, a sua diferença da atividade de reprodução do conhecimento. Tal diferença está ligada “ao interesse em compreender como é organizada e gerenciada a fala-em-interação de sala de aula, e o que essa organização reflete sobre o modo como os participantes desses encontros se relacionam com o conhecimento” (GARCEZ; FRANK; KANITZ, 2012, p. 212).

Assim, temos, como umas das formas de interação mais tradicionais na sala de aula, a sequência IRA (Iniciação, Resposta e Avaliação), que se caracteriza por ter, na figura do professor, o centralizador de toda a interação, assim como de todo o conhecimento que será transmitido, a partir da reprodução do que é conhecido pelo docente:

(...) a sequência **Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA)** em que o professor faz uma pergunta no primeiro turno, o aluno responde a seguir, sendo avaliado pelo professor (o próprio autor da pergunta) no terceiro turno, o que configura publicamente a *iniciação* como uma pergunta de informação conhecida *para avaliação* (GARCEZ; FRANK; KANITZ, 2012, p. 212, grifos nossos e dos autores).

Segundo os autores, enquanto a organização da sala de aula convencional propicia, em geral, o disciplinamento e a reprodução de conhecimento, considerando o professor como uma espécie de “roteador de tudo o que ocorre nesse ambiente”, a construção conjunta de conhecimento só seria possível mediante ações alternativas de organização da fala-em-interação no contexto de sala de aula (GARCEZ; FRANK; KANITZ, 2012, p. 212).

Também, podemos citar Garcez (2007, p. 31) quando explica que os “momentos de aprendizagem” são “sequências interacionais em que os múltiplos participantes de eventos interacionais em situações de fala-em-interação escolar criam condições para a produção conjunta de conhecimento, que é legitimada como relevante entre eles”. Em seu trabalho, o autor analisa um segmento de interação de uma sala de aula em que os participantes estão engajados na discussão de um texto e recomenda a mobilização de perguntas abertas como índice de diferenciação do que ocorre no cenário convencional de sala de aula.

A partir dos estudos do autor, é possível notar que o participante que conduz a discussão sobre o texto propicia a reflexão, a participação e o engajamento dos alunos mediante contraste de posições no debate. O participante também busca elementos textuais que sustentam as diferentes opiniões e recurso ao texto para responder as dúvidas que surgem na discussão, sendo as opiniões dadas e avaliadas por todos os participantes, e não só pelos professores. Ainda percebemos que, segundo Garcez (2006), é propício que se

crie uma atividade realizada perante ações que não limitam as respostas dos participantes em torno do que é esperado por aquele que conduz a interação, nesse caso, o “detentor do saber” (professor).

O autor também faz crítica ao uso de sequência IRA em interação em sala de aula. Além de diferenciar reprodução de construção conjunta do conhecimento, ele destaca que a recorrência de sequências IRA pode dificultar um ensino pautado na co-construção do conhecimento, o desenvolvimento do cidadão crítico e participativo, por apenas “estar a serviço de apresentar, testar e impor informações e padrões de comportamento, atividades orientadas para metas-fim” (GARCEZ, 2006, p. 69).

Além disso, Garcez acredita que a utilização dessa sequência conversacional 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.

Ao considerarmos que a construção conjunta do conhecimento se dá na participação, no envolvimento na situação interacional, tomamos por base a pesquisa de Schulz (2007). A autora, através de suas análises sobre estruturas de participação na fala-em-interação em sala de aula, observou a relação entre participação e aprendizagem construída por meio das ações dos educadores. Segundo Schulz, 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. A autora defende que “os sujeitos aqui envolvidos aprendam participando, e participam aprendendo” (SCHULZ, 2007, p. 135).

Outra autora que podemos citar é Ingrid Frank (2010), que também trata da construção do conhecimento. Em seu trabalho, ela estudou a construção e a trajetória sequencial de momentos desconfortáveis na fala-em-interação em sala de aula.

A pesquisadora 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 (2010) percebeu que, quando os participantes conseguem corresponder aos convites à participação propostos, o momento desconfortável se transforma e dá lugar a maior alinhamento entre as ações dos participantes, bem como maior autonomia de todos no que diz respeito à produção conjunta do conhecimento. Para ela, 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.

Ainda sobre esse assunto, outro trabalho relevante 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: a revisão para a prova e a discussão de temas da vida social contemporânea. O objetivo da autora foi discutir a natureza da construção conjunta de conhecimento que os participantes estão fazendo em cada momento.

Sem fazer nenhuma oposição direta entre reprodução e construção de conhecimento, ela afirma que a construção conjunta do conhecimento pode ser de natureza reprodutiva. Isso ocorre quando a organização da fala interacional da sala de aula se refere à sequência de perguntas de informações já conhecidas, como em uma aula de revisão, em que o conhecimento fora 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.

As pesquisas mencionadas corroboram a ideia de que a interação entre os indivíduos se dá por meio da linguagem, uma vez que é através dela que as pessoas se informam, pedem ajuda, fazem convites etc. Assim, na fala-em-interação em sala de aula, não é diferente, pois é por meio da linguagem que os participantes interagem numa participação ativa e efetiva, o que é fundamental no processo de construção de conhecimento. Assim, só há aprendizagem de fato com participação, pois é quando os indivíduos se comunicam e constroem conhecimentos a partir dessa comunicação.

É por meio da fala-em-interação com o outro que os participantes interacionais conduzem seus turnos em conformidade, ou seja, por meio do que

já citamos como *pares adjacentes*. Desse modo, o primeiro turno direciona e seleciona o que está por vir, ou seja, é na *sequencialidade* (termo supracitado) que os participantes negociam os sentidos que pretendem dar à conversa.

Conforme Garcez (2006) nos explica, o que vai diferenciar uma conversa cotidiana de uma conversa em sala de aula é o fato de a última ter um objetivo específico que é voltado para a aquisição/construção de conhecimento, tendo, portanto, caráter institucional.

Assim, é notável que o professor possua alguns objetivos em sala de aula, como explicar o conteúdo, avaliar o conhecimento gerado pelos alunos, atuando, então, como um orquestrador, ou seja, aquele que gerencia os turnos da fala, organiza os conteúdos, prepara a aula, coordena as atividades, tendo como principal objetivo a aprendizagem de seus alunos (JUNG; GONZALEZ, 2009).

Por isso, considerando os estudos de fala-em-interação no contexto institucional, vale resgatar a importância de se analisar as características da *correção*. No referido contexto, o conceito de correção pode ser aplicado em situações de fala-em-interação em sala de aula que ocorrem logo após a resposta do aluno ser considerada inadequada pelo professor. É uma situação, ao contrário da fala cotidiana, geralmente considerada natural, mas que pode ameaçar a face de quem cometeu a gafe. Por isso, em sala de aula, também devemos considerar ameaças à face como forma presente na interação entre os participantes: alunos e professores.

Além disso, podemos explorar a ideia de que, em uma sala de aula, um indivíduo que não está sendo endereçado diretamente na interação entre outros dois participantes também pode se candidatar a resolver eventuais problemas de produção e de entendimento que venham ocorrer nessa interação. Esse terceiro interagente aparece para corrigir ou reparar algum problema, e isso geralmente pode ser considerado uma ação “despreferida” na fala-em-interação de sala de aula, assim como ocorre numa conversa cotidiana.

No entanto, na sala de aula, essa ação nem sempre é uma despreferência, visto que a “intromissão” do terceiro participante poderia se justificar com a presença do próprio professor que se viu na condição de oferecer ajuda. Portanto, cria-se uma situação de conhecimento co-construído nas interações através da ajuda dos participantes que nelas se engajam. E essa

colaboração do outro na construção do conhecimento pode resultar na possibilidade de aprendizagem (FREITAS, 2006).

Desse modo, podemos citar Conceição (2008) quando nos explica que o conhecimento pode se dar com duas naturezas:

O conhecimento construído pode ter natureza reprodutiva quando a organização da fala-em-interação de sala de aula tem sua estrutura de participação restrita ao encadeamento de perguntas de informação conhecida. **O conhecimento também pode ser totalmente emergente.** Isso ocorre quando a organização da fala-em-interação de sala de aula possibilita que alguns, ou até mesmo, todos os participantes se apresentem como potenciais aprendizes de um conhecimento novo, inesperado (CONCEIÇÃO, 2008, p. 28-29, grifo nosso).

Posto isso, é importante salientar que, para que haja aprendizagem, é preciso que ocorra uma ativa e efetiva participação no processo de construção de conhecimento, ou seja, é fundamental que os interagentes, de forma engajada e por meio de esforços conjuntos, cheguem às respostas que serão aceitas coletivamente. Isso possibilita que os alunos saiam de uma estrutura de participação mais restrita para uma estrutura de participação mais aberta, na qual há construção de conhecimentos novos ao invés de haver apenas reprodução, compartilhamento daquilo que já fora adquirido anteriormente (CONCEIÇÃO, 2008).

Nessa mesma perspectiva de Conceição (2008), vários estudiosos apresentam importantes contribuições da ACE a respeito dos conceitos de construção e reprodução de conhecimento. Por exemplo, Freitas (2006) afirma que o reparo levado a cabo por um terceiro participante na sala de aula é usado para auxiliar em possíveis dificuldades ligadas à produção ou ao entendimento relacionado ao tópico conversacional, e se configura como construção conjunta de conhecimento. Nessa situação, a autora chega à conclusão de que o terceiro auxilia na solução de problemas interacionais, o que pode resultar em aprendizagem.

Não podemos deixar de citar, ainda, Abeledo (2008), para quem a construção conjunta do conhecimento é assumida como sinônimo de produção de conhecimento compartilhado. Sua pesquisa buscou a 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 também significa alcançar entendimentos compartilhados através da interação.

Esses trabalhos revelam elementos importantes relacionados à noção de construção do conhecimento, como sua oposição à reprodução de conhecimento, sua relação com a noção de participação na aprendizagem em atividades conjuntas e sua associação à produção de conhecimento compartilhado. Neste estudo, partimos da perspectiva de que, para haver a construção do conhecimento de forma efetiva, é necessário que os participantes estejam envolvidos ativamente no processo de aprendizagem, e que esse envolvimento provoque uma ação em direção a um entendimento comum ou a múltiplos entendimentos.

Na próxima seção, encarregamos de delinear as metodologias traçadas neste trabalho, de acordo com a ACE.

3. O PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, descrevemos os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento desta pesquisa. Seguimos os caminhos de um estudo de cunho qualitativo, pautando-nos nos pressupostos da ACE, para a qual a interpretação dos dados acontece a partir de uma visão êmica, em que o ponto de vista dos participantes se sobrepõe ao do analista.

Assim, começamos explicando o contexto de estudo dos participantes da pesquisa. Logo após, buscamos traçar as vias percorridas, de acordo com os pressupostos da ACE e discorremos sobre a microetnografia da fala em sala de aula. Além disso, fazemos uma abordagem sobre as dinâmicas das aulas de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, esclarecendo a importância de se estudar tal contexto de pesquisa. Por fim, falamos um pouco do contexto inicial da aula.

3.1 O Contexto do Estudo e os Participantes da Pesquisa

Esta pesquisa tem como principal propósito a verificação da ocorrência de reparos e correções e de como é construído ou reproduzido o conhecimento durante o processo de ensino-aprendizagem, em fala-em-interação de sala de aula. O trabalho teve como *corpus* de análise os textos orais já gravados e transcritos, que foram retiradas do banco de dados da professora Doutora Wânia Terezinha Ladeira, que, em sua produção científica, estuda a fala-em-interação em contexto educacional. A gravação e transcrição foram realizadas por Maurício Carlos da Silva, durante sua pesquisa de Mestrado, finalizada em 2014 e orientada pela mesma professora. Para os fins deste trabalho, depois da escuta do arquivo em áudio, a transcrição passou por pequenas alterações conforme percepção e preferência das pesquisadoras. Assim sendo, não ocorreu um contato direto entre a mestranda e os participantes.

É importante ressaltar que o texto a ser analisado foi produzido a partir de um contexto de sala de aula. Consideramos que isso se faz relevante em uma pesquisa pautada em Análise da Conversa Etnometodológica, visto que “as interações de caráter institucional têm características peculiares, que

justificam sua diferenciação das interações cotidianas” (CORONA, 2009, p. 13).

Para tanto, é necessário fazer-se entender quais modificações elas possuem de uma para a outra, de que forma são co-construídas pelos participantes das interações e de que maneira elas guiam as diferentes condutas sociais desses participantes (CORONA, 2009, p. 14).

Garcez (2002) cita uma característica importante para diferenciar a fala-em-interação institucional da cotidiana, como podemos ver a seguir:

A interação institucional envolve uma orientação 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 (GARCEZ, 2002, p. 57).

Drew e Heritage (1992) também afirmam que a fala-em-interação institucional se desenvolve pela identidade institucional ou profissional dos participantes que, de alguma forma, se faz relevante para as atividades de trabalho nas quais eles estão engajados. Ainda, a definem da seguinte forma:

1. 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.
2. A interação institucional pode estar associada a arcabouços inferenciais e procedimentos que são peculiares a contextos institucionais específicos (DREW; HERITAGE, 1992, p. 22).

Visto isso, no caso de nossa pesquisa, considerando o contexto institucional escolar, acreditamos que a tarefa maior que norteia as práticas conversacionais é a de realizar as aulas. Assim, a interação na sala de aula, segundo Garcez (2006), pode ser considerada como um instrumento de controle social, de reprodução de conhecimento ou de construção conjunta de conhecimento.

Destarte, a interação ocorreu em uma sala de aula na qual o professor e os alunos participavam de uma mesma situação interacional a fim de estabelecerem, pelo menos, um objetivo em comum: o de que houvesse a construção (conjunta) de conhecimento. As duas aulas transcritas contabilizam

uma hora e trinta e três minutos (1h33min) e dizem respeito às atividades de apresentações de trabalhos realizadas pelos alunos do terceiro ano do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio, em uma aula de Geografia, em uma Instituição Federal situada no interior de Minas Gerais. As aulas foram gravadas no ano de 2013.

Em relação ao público-alvo, os participantes eram jovens que já haviam concluído o Ensino Fundamental, oriundos de áreas rurais, onde predomina o modo familiar de produção agrícola. A idade variava entre dezesseis e dezoito anos. Treze deles eram do sexo feminino e sete do sexo masculino, além do professor, totalizando um número de vinte e uma pessoas. É importante salientar que, nas análises apresentadas, foi usado um nome fictício para denominar cada participante. A seguir, apresentamos a metodologia utilizada para a nossa pesquisa.

3.2 Sobre a Metodologia Usada na Pesquisa

No que se refere à abordagem metodológica, a pesquisa se desenvolveu segundo a abordagem qualitativa, de cunho analítico-descritivo. Conforme Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, preocupada com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Dessa forma, “[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Os trabalhos em pesquisa qualitativa “estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Portanto, observar a conduta do outro e sua maneira de agir durante a interação social é uma forma de atentar para costumes, cultura, língua, contexto etc. daquele determinado grupo social.

Nesse sentido, tal abordagem atende aos interesses dos estudos relacionados à linguagem na medida em que concordamos com Gago (2002) a respeito da linguagem como forma de ação social.

É nela e através dela que se cria um ambiente ecológico possível para o acontecimento da atividade. Linguagem e ação estão, pois, em relação de interdependência – os seres humanos agem no mundo pela linguagem e usam a linguagem para agir no mundo (GAGO, 2002, p. 92).

E, considerando que a Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) se volta para o interesse de estudar a ação social humana situada no espaço e no decorrer do tempo real, interpretamos os dados numa perspectiva *ênica*, segundo os pressupostos da ACE.

Baseamo-nos em Heritage e Atkinson (2008[1984]) para definir os propósitos teóricos e analíticos da ACE.

A meta principal da pesquisa em Análise da Conversa vem a ser a descrição e explicação das competências que usam e das quais dependem falantes quaisquer ao participar de interação inteligível socialmente organizada. No plano mais elementar, trata-se de um objetivo de descrever os procedimentos usados por quem conversa para produzir o próprio comportamento e para entender e lidar com o comportamento dos outros (GARCEZ, 2008, p. 18).

A partir desse excerto, entendemos que o uso da linguagem durante a produção de uma ação social humana, situada em espaço e tempo reais, é o que se torna relevante para a pesquisa de ACE. Dessa forma, não podemos esquecer que os contextos histórico, cultural e social aos quais os participantes interacionais são submetidos é de extrema importância para se perceber a visão de mundo que os participantes expõem a todo o momento durante a interação. É preciso possibilitar um mundo de maior visibilidade ao outro para que ele possa demonstrar as motivações e pensamentos que, de certa forma, podem justificar determinados comportamentos.

Podemos observar que, embora o que esteja disponível para observação seja o comportamento do participante, não seria ele o objeto de estudo em si, mas, sim, a ação que é executada. O comportamento, segundo Gago (2002, p. 93), “é apenas um meio através do qual temos acesso aos métodos de inteligibilidade da ação humana em tempo real”.

Faz-se necessário explicitarmos que optamos por uma pesquisa empírica, de caráter qualitativo interpretativo, uma vez que o estudo em ACE tem a capacidade de descrição, explicação e auxílio na interpretação das ações

dos atores sociais em diferentes contextos. Essa escolha também se justifica pois se deseja observar, analisar e interpretar como é dada a interação entre professor e aluno no que tange às estratégias *reparo* e *correção* na construção ou reprodução do conhecimento, no processo ensino-aprendizagem, como indivíduos sociais dentro do contexto institucional de sala de aula.

Isso posto, utilizamos o aparato teórico dos estudos da Análise da Conversa Etnometodológica, tendo como principal método de coleta de dados a análise documental de gravações e de transcrições.

Sabemos que a pesquisa documental se assemelha muito à pesquisa bibliográfica. Porém, ao mesmo tempo em que a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os projetos da pesquisa (como é o nosso caso). Podemos considerar que, dentre algumas vantagens de se fazer uma pesquisa documental, está o fato de os documentos constituem fonte rica e estável de dados (GIL, 2002).

Nesse sentido, as gravações são importantes para os estudos da Análise da Conversa, pois os pesquisadores buscam observar como se dá a construção da organização interacional por meio de interações naturalísticas. Como forma de se obter dados naturalísticos, de maneira modernamente acessível, é essencial gravar as conversas dos participantes em áudio e/ou em vídeo. Outro procedimento imprescindível em pesquisas que se utilizam da AC é a transcrição dessas conversas gravadas. A transcrição dos dados não pode ser vista como um simples procedimento que transforma texto oral em escrito, já que ela precisa obedecer a uma série de convenções que sinalizam os diferentes aspectos que permearam uma determinada conversa (ou fragmento de conversa) naquela hora e naquele local. Como descrevem Ladeira e Rosado (2012):

(...) as transcrições são utilizadas pelos analistas da conversa como uma maneira conveniente de representar o material gravado de forma escrita, tornando-o acessível a outros pesquisadores e descrevendo a conversa do modo 'mais realístico' possível. Portanto, metodologicamente, a AC possui dois procedimentos básicos: a) gravação das conversas cotidianas para obtenção dos

dados naturalísticos; b) transcrição das conversas, que não substitui a conversa em si, mas que auxilia o analista a descrever a organização da fala-em-interação (LADEIRA; ROSADO, 2012, p. 260).

Desse modo, é importante que fique claro que as transcrições feitas depois da gravação de uma interação não substituem esse material e, sim, são utilizadas como uma forma conveniente para representar, de forma escrita, o material que fora gravado. Isso equivale a dizer também que o material coletado é um recurso que possibilita a outros pesquisadores terem acesso para que possam fazer suas próprias análises, além do fato de que o mesmo extrato de conversa pode se prestar a análises de diferentes aspectos ligados à AC.

As transcrições das conversas de pesquisas em Análise da Conversa Etnometodológica são geralmente feitas sob o método de transcrição do sistema convencional, criado para marcar pausas, hesitações, interrupções, ênfases etc., conforme ilustrado abaixo, na Tabela 1.

[colchetes]	fala sobreposta.
-0.5	pausa em décimos de segundo.
(.)	micropausa de menos de dois décimos de segundos.
=	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.
-	auto-interrupção.
<u>sublinhado</u>	acento ou ênfase de volume.
MAIÚSCULA	ênfase acentuada.
°	fala mais baixa imediatamente após o sinal.
°palavras°	trecho falado mais baixo.
Palavra:	descida entoacional inflexionada.
Palavra:	subida entoacional inflexionada.
↑	subida acentuada na entonação, mais forte que os dois pontos sublinhados.
↓	descida acentuada na entonação, mais forte que os dois pontos precedidos de sublinhado.
>palavras<	fala comprimida ou acelerada.
<palavras>	desaceleração da fala.

<palavras	início acelerado.
hhh	aspirações audíveis.
(h)	aspirações durante a fala.
.hhh	inspiração audível.
(())	comentários do analista.
(palavra)	transcrição duvidosa.
()	transcrição impossível.
th	estalar de língua.

Tabela 1 - Símbolos de transcrição utilizada nesta pesquisa.

Fonte: Gago (2002), adaptado de Sacks, Schegloff e Jefferson (2003[1974])

Apesar de esse modelo ter capacidade de lidar com uma vasta gama de fenômenos de transcrição, temos que ter em mente que nenhuma transcrição pode ser considerada completa, pois nunca abarcará a totalidade de fenômenos de diversas ordens que estão em jogo nas situações de uso da linguagem-em-interação. Além disso, é importante que consideremos não haver uma transcrição que seja puramente neutra aos olhares do pesquisador, como nos explica Loder (2008, p. 132): “Ao fazer a transcrição, o olhar do transcritor está orientado a motivações teóricas e analíticas às quais a transcrição deve satisfazer.”

Conforme nos descreve Gago (2002), há dois tipos de modalidades de transcrição: a) a escrita padrão e b) a escrita modificada. O primeiro deles já nos indica, pelo próprio nome, que se deve fazer o registro da fala em norma padrão. Já na escrita modificada, há uma preocupação em incorporar os detalhes da produção da fala, que pode, ainda, ser feita de duas maneiras: por meio do dialeto gráfico, que tenta fazer o registro de como os interagentes, de fato, falaram; e por meio do alfabeto fonológico internacional (Associação Internacional de Fonética).

Gago (2002) faz uma série de apresentações para mostrar que o sistema modificado de grafia tem trazido poucos benefícios para o estudo e sugere o uso da grafia-padrão nas transcrições, especialmente nos fenômenos de ocorrência majoritária no Brasil, reservando-se a grafia modificada somente para os casos em que: a) houver demonstração de atenção sequencial dos participantes na conversa para o sinal não-padrão; e b) os fenômenos possam ser explicados pelos participantes em atitude etnometodológica de autorreflexão. Além disso, menciona que o alfabeto fonético deve ser de uso

mais restrito ainda, e somente nas situações em que a proficiência fonológica esteja em questão (GAGO, 2002, p. 99).

O autor parece procurar sanar esse problema de “deficiência” na grafia modificada propondo uma forma de transcrição em que haja a possibilidade de usar as duas, porém com predominância da grafia-padrão e reservando-se a modificada apenas para quando houver a relevância dos participantes para, então, considerar a do pesquisador.

Cabe reforçar que os documentos analisados neste estudo dizem respeito às aulas que foram gravadas e transcritas durante a pesquisa de Mestrado de Maurício Carlos da Silva, desenvolvida em um Instituto Federal no Estado de Minas Gerais, o qual teve sua dissertação orientada pela professora Doutora Wânia Terezinha Ladeira e defendida em março de 2014 (SILVA, 2014). As aulas gravadas foram arquivadas pela orientadora no banco de dados do projeto “*A co-construção do conhecimento: uma análise da fala-em-interação em sala de aula*”, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa, com o número do Parecer 334.238, CAAE, 16672113.1.0000.5153, de 05/07/2013.

A partir desses dados coletados previamente, compostos tanto pela gravação quanto pela transcrição das aulas, é que o presente trabalho foi desenvolvido. O sistema gráfico utilizado foi o da grafia padrão, respaldando nos possíveis casos em que houve necessidade de grafia modificada. Além disso, a transcrição se deu de forma numérica e em ordem crescente, ou seja, à medida que acontecia a situação interacional.

3.3 Microetnografia da Fala em Sala de Aula

Esta pesquisa objetivou a discussão, descrição e análise de como a ocorrência de conceitos como *reparo* e *correção* em sala de aula são apropriados, tanto pelo professor quanto pelos alunos, durante o processo de construção de conhecimento. Apesar de a pesquisadora deste estudo não ter tido contato direto com o público de participantes, todo o texto utilizado para a análise foi produzido a partir do referido contexto de sala de aula. Isso porque o contexto é justamente o que se faz mais relevante em uma pesquisa em Análise da Conversa Etnometodológica, considerando-se que “formas

institucionais de fala-em-interação exibem uma organização modificada e peculiar com relação à matriz organizacional pela qual se pauta a conversa cotidiana” (GARCEZ, 2002, p. 54).

Além disso, o contexto também é muito importante, como vemos em Schiffrin (1994): “Context as "situation" is critical to interactional sociolinguistics” (SCHIFFRIN, 1994, p. 369), já que ela se preocupa em estudar o uso da linguagem na interação social e os contextos levados em consideração são tanto internos quanto externos aos indivíduos.

Neste momento, é necessário citar também Coulon (1995), em nosso trabalho, quando diz que os estudos etnometodológicos são importantes, pois

caracterizam-se e se distinguem radicalmente dos estudos clássicos de sociologia pela sua insistência sobre a produção e a descritibilidade da ordem social. Somente esses estudos são capazes de mostrar como os membros de uma sociedade produzem e mostram, juntos, na sua vida ordinária, a coerência, a força, o caráter ordenado, a significação, a razão e os métodos da ordem social (COULON, 1995, p. 130).

Concomitantemente, os estudos de Goffman (1980) também contribuíram com a noção de interação para os encontros sociais, sendo a sala de aula um tipo de encontro social. No caso das transcrições analisadas nesta pesquisa, a conversa ocorreu em uma sala de aula na qual o professor e os alunos estavam reunidos através do que podemos chamar de *interação social*, a fim de atender a uma possibilidade de co-construção de significados.

A relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo. Apesar de estar sujeita a um programa e às normas da instituição de ensino, a interação entre o professor e aluno forma o centro do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, está incutida nesse processo a necessidade de o professor promover uma metodologia que possibilite a reflexão, a crítica e a construção de conhecimento pelo aluno.

Assim, almejou-se avaliar também a interação estabelecida entre os interagentes do processo de ensino-aprendizagem diante de um contexto escolar convencional. Portanto, a metodologia base adotada para a realização do estudo aqui apresentado foi de natureza microetnográfica, pois visou

descrever como a comunicação é organizada social e culturalmente em situações interacionais de salas de aula. Isso porque a microetnografia oferece uma metodologia para a investigação de interação face a face e um ponto de vista particular sobre o uso da linguagem em encontros interacionais entre múltiplos participantes, em sociedades modernas complexas (GARCEZ, 2014).

3.4 As Dinâmicas das Aulas Desenvolvidas no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio

Considerando-se que a pesquisadora mestranda é professora em escolas públicas de Ensino Fundamental – anos finais, Ensino Médio regular e Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos – EJA, ou seja, para diferentes faixas etárias e, portanto, em diferentes perspectivas de ensino, avaliamos ser importante estudar como acontece a construção conjunta de conhecimento nos momentos de fala-em-interação desse ambiente escolar, para a formação de cidadãos participantes e críticos.

Por isso, entendemos que o processo de ensino-aprendizagem deve ser uma via percorrida pelo aluno, com a contribuição do professor, e que este não deve, portanto, ser o único detentor do saber.

Partimos, então, para a apresentação das salas de aulas nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, contexto⁴ institucional⁵ de nossa pesquisa, que têm se constituído como um espaço físico em que o professor transmite seus conhecimentos e experiências aos seus alunos, e ambos fazem uso da articulação dos métodos de ação social humana. Entre esses métodos estão, por exemplo, a sistemática de organização de turnos, iniciar e dar

⁴ Dar a devida atenção para o contexto é importante porque, segundo Schiffrin (1995): “it provides a richly textured view of social interaction and social situations, including the way participation frameworks and presuppositions arise from situated interaction”, ou seja, fornece uma visão ricamente texturizada da interação social e das situações sociais, incluindo a forma como os quadros de participação e os pressupostos surgem a partir da interação situada (SCHIFFRIN, 1995, p. 369, tradução nossa).

⁵ Esse contexto específico se refere ao espaço/meio institucional em que a ação aqui pesquisada se desenvolve (contexto de sala de aula) e, portanto, situa o nosso trabalho em LA. É importante mencionar que o interesse da LA por contextos institucionais tem sido ampliado: sala de aula, consultório médico, empresas, tribunais de justiça etc. A ideia é a de que as pessoas, ao agirem colaborativamente em um contexto de interação, constroem o discurso, aprendem, atuam na resolução de tarefas, se envolvem em embates pelo poder.

resultado aos reparos/correções, pedir e oferecer ajuda, enfim, estratégias que têm por finalidade gerar a produção de conhecimento.

Nesse sentido, de acordo com esse tipo de ensino, poderíamos dizer que se trata de um tempo e um espaço privilegiados para a ação do professor, cabendo ao aluno ir além das atividades de "copiar a matéria"; ouvir as preleções do mestre; às vezes fazer perguntas; no mais das vezes, repetir o que o mestre ensinou. É verdade que temos também as aulas práticas, que podem ser demonstrativas quando o professor assume um papel de mostrar como é o fenômeno, ou mesmo de aplicação de conceitos aprendidos nas aulas teóricas nos laboratórios ou em estágios.

E acreditamos que compreender a sala de aula como um ambiente igualitário de participação crítica modifica completamente a ideia de ensino tradicional. Com efeito, sala de aula é espaço e tempo em que os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações (na verdade interações) como estudar, ler, discutir e debater, ouvir o professor, consultar e trabalhar na biblioteca, redigir trabalhos, participar de conferências de especialistas, entrevistá-los, fazer perguntas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação e pesquisa, desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, enfim, realizar oficinas e trabalhos de campo.

Assim, a ênfase na aprendizagem como paradigma para o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio alterará o papel dos participantes do processo: ao aprendiz, cabe o papel central de sujeito que exerce as ações necessárias para que aconteça sua aprendizagem: buscar as informações, trabalhá-las, produzir conhecimento, adquirir habilidades, mudar atitudes e adquirir valores. Sem dúvida, essas ações serão realizadas com os outros participantes do processo, os professores e os colegas, pois a aprendizagem não se faz isoladamente, mas em parceria, em contato com os outros e com o mundo.

Nesse sentido, o professor agora se perguntará: "O que meu aluno precisa aprender de todo o conhecimento que tenho e de toda a experiência que tenho vivido para que ele possa desenvolver sua formação profissional?" Portanto, terá substituído seu papel exclusivo de transmissor de informações

para o de mediador pedagógico ou de orientador do processo de aprendizagem de seu aluno.

Tendo as dinâmicas descritas, passemos ao contexto inicial em que se deu a aula do *corpus*.

3.5 O Contexto Inicial da Aula

Antes de partirmos para a análise dos reparos encontrados, é importante esclarecer como as aulas utilizadas estavam organizadas. Como dito anteriormente, as gravações presentes no *corpus* desta pesquisa são de aulas de Geografia no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, do curso de Agroecologia, de um Instituto Federal no interior de Minas Gerais. Foram analisados os dados referentes a duas aulas, com duração de cinquenta minutos cada, gravadas por Maurício Carlos da Silva⁶, que foram arquivadas no banco de dados da Professora Doutora Wânia Terezinha Ladeira. Observamos, através das gravações e da transcrição, que as aulas tratavam da apresentação de seminários e os alunos estavam organizados em grupos, conforme cada assunto a ser apresentado por eles. Isso mediante intervenções e/ou perguntas/esclarecimentos do professor quando era necessário.

É importante ressaltar que a aula iniciou com dez minutos de atraso devido a problemas com o Datashow. Nesse meio tempo, 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.

Para a apresentação dos seminários, os temas abordados foram “Desenvolvimento Sustentável” e “Agrocombustíveis”, como pode ser observado, respectivamente, nas linhas 129 a 318 e linhas 668 a 1038 da transcrição da conversa em anexo. Cada grupo de apresentação foi composto por cinco membros, que utilizaram, como recurso didático, slides projetados

⁶ Como mencionado anteriormente, Maurício C. da Silva gravou as aulas e realizou a transcrição durante a sua pesquisa de Mestrado, finalizada em 2014 e orientada pela Professora Doutora Wânia T. Ladeira.

em Datashow. No momento das apresentações, a interação verbal com os demais colegas da turma não aconteceu, o que incidiam eram conversas paralelas e intervenções do professor quando necessárias.

Conforme menciona Goffman (1979 [1998]), é importante

(...) olhar para o desempenho das identidades sociais e linguísticas dos participantes engajados em uma situação de interação face a face: como essas identidades emergem, como se constituem no discurso e como afetam de forma sutil, porém definitiva, a interação em curso (RIBEIRO; GARCEZ, 1998, p. 70-71).

Dessa forma, o contexto situacional do começo da aula compreende a espera para os colegas montarem os equipamentos para a apresentação dos trabalhos, enquanto o professor, Pedro, interage com alguns estudantes e esclarece dúvidas sobre os trabalhos a serem apresentados no dia. Em alguns momentos, ele faz piadas com a turma, as quais chegam a ameaçar a face de alguns alunos, assim como também ele tem sua face ameaçada por parte dos estudantes. Logo após, tem-se o primeiro grupo de alunos, composto por Ângela, Camila, Cláudia, Fátima e João, que apresenta um seminário sobre “Desenvolvimento Sustentável”. Eles ficam posicionados no contexto de avaliação pelo professor e sujeitos à exposição, podendo também terem suas faces ameaçadas ou não. Por fim, o segundo grupo, representado por Clara, Fernanda, Paula, Rafael e Renata, apresenta o tema “Agrocombustíveis”.

A seguir, passamos para a análise dos excertos de acordo com as operações de reparo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para alcançar nossos objetivos de verificar a ocorrência de reparos e correções em situações interacionais de contexto de sala de aula, além de observar se houve construção ou reprodução de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, esta pesquisa contou com o apoio da metodologia em Análise da Conversa Etnometodológica.

Para melhor organizarmos este capítulo e com o intuito de tornarmos a leitura mais didática, subdividimos esta em: apresentação da organização de reparo e análise do *corpus* da pesquisa por operação de reparo. E, por fim, fizemos uma discussão sobre correção, reparo e reprodução/construção de conhecimento com o objetivo de fazermos uma relação entre esses conceitos e responder algumas questões propostas no início desta pesquisa.

4.1 A Organização de Reparo

É importante destacar que usamos fragmentos da pesquisa que se repetiram nas categorias de análise, devido à possibilidade de analisar e constatar diferentes reparos em um mesmo excerto. Para isso, como já foi dito, com o intuito de tornar a análise mais didática, obedecemos à seguinte ordem das operações de reparo: reparo iniciado e levado a cabo pelo falante da fonte de problema, reparo iniciado pelo falante da fonte de problema e levado a cabo pelo outro, reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo falante da fonte de problema, e reparo iniciado e levado a cabo pelo outro, conforme aparece no referencial.

Salientamos, também, que a organização dos excertos nem sempre obedeceu à sequência numérica da transcrição nem à ordem dos temas de apresentação dos seminários, devido à dificuldade em organizá-los dessa maneira.

De forma que ficasse clara a representatividade da análise dos reparos, optamos por mostrar em quantidade cada uma das categorias presentes nas trinta páginas de transcrição e fizemos isso através de uma tabela e de um gráfico em porcentagem. Vejamos:

Tabela 2 - Quantidade de operações de reparos encontrados na análise

Quantidade	Operações de reparos
250	Reparo iniciado e levado a cabo pelo falante da fonte de problema
4	Reparo iniciado pelo falante da fonte de problema e levado a cabo pelo outro
8	Reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo falante da fonte de problema
1	Reparo iniciado e levado a cabo pelo outro

Fonte: Elaboração própria da autora.

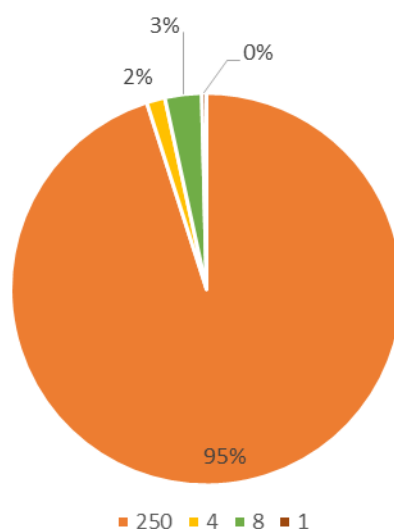


Figura 1 - Quantidade de operações de reparos encontrados em porcentagem

Como podemos constatar através da tabela e do gráfico acima, houve uma parcela considerável de reparo iniciado e levado a cabo pelo falante da fonte de problema, somando um total de 95% do corpus analisado. Esse fato pode ter ocorrido pelo fato de essa categoria de reparo ser a mais comum e não ameaçar a face. Já as outras categorias revelaram um valor bem menor, se considerado em relação ao primeiro, visto que a ocorrência deles, em qualquer contexto interacional, pode vir a ameaçar a face dos participantes.

4.1.1 Reparo Iniciado e Levado a Cabo pelo Falante da Fonte de Problema

O reparo iniciado e levado a cabo pelo falante da fonte de problema acontece quando o falante identifica um problema na construção de seu próprio turno e refaz parte do que disse.

No contexto de apresentação, abaixo, na aula de Geografia, os alunos do seminário sobre “Desenvolvimento Sustentável” estão explicando as partes

que lhes foram destinadas. Após interações anteriores, João e Ângela, integrantes do grupo, estão relatando trechos mais extensos sobre o conteúdo. E, nesse momento, podemos observar uma série de perturbações não-lexicais, como prolongamentos de sons, suspensão abrupta da fala, caracterizando a possibilidade de uma operação de reparo iniciado e levado a cabo pelo falante da fonte de problema, como demonstrado no Excerto 1 a seguir:

Excerto 1:

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 omissivo 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.

Como podemos perceber, João inicia o turno de apresentação do seminário (linha 200) e Ângela aguarda o término da fala do colega para, então, iniciar o seu turno (“^oterminou João?”).

Nas setas apontadas, os dois alunos, ao apresentarem, estão realizando vários autorreparos, iniciados por pausas, micropausas, alongamentos de sons e autointerrupções. Essas estratégias indicam que, apesar de não indicar a fonte de problema, em seguida, poderá haver uma iniciação de reparo, feita pelo próprio falante, sem que haja interrupção do turno da conversa.

Conforme observam Shegloff, Sacks e Jefferson (1977), na grande maioria dos casos de iniciação de reparo pelo falante corrente no mesmo turno da fonte de problema, as ações de iniciar e levar a cabo o reparo estão combinadas em um só componente. Assim, nas linhas 230-231, no turno de Ângela, por exemplo, percebemos que, em “crescimento ecológico: um crescimento: (1.9) econômico”, o problema foi apontado e foi substituído.

Nesse caso, isso pode ocorrer por, pelo menos, dois motivos: primeiro, por talvez os alunos não estarem seguros dos conteúdos de suas falas; e, segundo (mais provável) por estarem numa situação propícia à exposição de suas faces. Também, optam sempre por um adiantamento de fala na produção do autorreparo, ou seja, priorizam a organização de reparo em que há menos chances de ameaças à face, visto que o próprio falante tem a oportunidade de se reparar.

Assim, o Excerto 2 a seguir também demonstra a transcrição do que ocorreu durante a apresentação do primeiro seminário.

Excerto 2:

- 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 <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 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
 446 nem a:: () nesse sistema de: (reductor) 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°=

Nessa situação, o professor, nomeado como Pedro, através de sua elocução, realiza uma pergunta (linha 419) e torna relevante uma outra elocução (a resposta dos alunos), funcionando como uma sequência de pares, par adjacente, e complementando a interação (linha 420). Esse par P-R, em que P é a pergunta, primeira parte do par, proferida por um falante; e R é a resposta, segunda parte do par, proferida pelo interlocutor, configura, como vimos, uma unidade fundamental para a organização da conversa (LODER; SALIMEN; MÜLLER, 2008).

Já nas linhas 433 e 434, podemos perceber que o professor faz uma pergunta direcionada para a aluna Cláudia, sobre o trabalho apresentado pelo seu grupo. Nesse contexto, é possível identificarmos uma iniciação de reparo quando Pedro, na linha 433, inicia o turno e se autointerrompe: “pos - é possível”. Essa categoria de reparo é denominada autorreparo, isto é, quando o falante identifica um problema na construção de seu turno e refaz parte do que disse. É quando o resultado do reparo é produzido pelo próprio falante da fonte de problema e no mesmo turno da fonte de problema, ou seja, ele (é pos) é imediatamente reparado (é possível) no mesmo turno e pelo próprio interlocutor, sem que haja maiores intervenções.

É interessante notar que a construção do texto falado no decorrer do processo interacional face a face acarreta descontinuidades na progressão textual, dando mostras da simultaneidade entre o que se planeja falar e o que realmente se fala. Assim, podemos mencionar dois fenômenos de

descontinuidades específicas da oralidade presentes na análise. São eles: a *hesitação* e a *interrupção*, que “não são propriamente estratégias de construção textual, mas atividades de processamento do texto, ligadas à sua emissão” (JUBRAN; KOCH, 2006, p. 47).

Podemos relacionar tais atividades com a organização de reparos, pois, tanto a hesitação quanto a interrupção, poderão estar sempre indiciando formulações para melhor compreensão da informação dada. Nesse sentido, se um trecho da conversa é repetido, independentemente de ser interrompido pelo outro ou não, é sinal de que aquela informação necessitou de que fosse reformulada para o prosseguimento da conversa.

Isso parece nos remeter ao que Deppermann (2011) e Bilmes (2011) falam sobre formular ou (re)formular o que o outro disse com intuito de transformar o que foi falado para dar outro contorno e significado, ou com intuito de cooperar ainda mais com o significado.

Apesar disso, reconhecemos, com Heritage e Watson (1979), que as formulações ou reformulações, mesmo sendo a solução para problemas advindos dos diversos sentidos que uma conversa pode ter, se diferem da ocorrência de reparo porque não se caracterizam como situações problemáticas, e, sim, sinalizam que ocorreu uma necessidade de monitorar o que estava sendo dito ali e, por isso, houve as formulações.

Dessa forma, também podemos perceber, nas linhas 435 a 438, que Cláudia, ao abrir seu turno, também faz vários autorreparos. A aluna utiliza, de forma excessiva, a expressão coloquial “tipo assim” e alongamentos de sons para autorreparar ou corrigir uma fala. Além disso, ela constrói um turno muito longo para responder à questão do professor. Percebemos dificuldade na organização das ideias, longos espaços de tempo intraturno, alongamento de vogais e outras marcas, como falas rápidas ou arrastadas, que caracterizam a hesitação.

Como podemos ver em Jubran e Koch (2006):

De modo geral, as hesitações têm a função de ganhar mais tempo para o planejamento/verbalização do texto, sendo condicionadas por pressões situacionais das mais diversas ordens a que estão sujeitos os interlocutores. Já a interrupção tem diferentes finalidades, pois cortes sintáticos ou lexicais são efetuados pelos falantes com o propósito de introduzir, na progressão do texto,

reformulações do que foi dito ou inserções de dados informacionais ou contextuais necessários à compreensão do que está sendo dito (JUBRAN; KOCH, 2006, p.47).

Assim, a hesitação na interação analisada demonstra ser relevante para a observação da construção de estratégias de formulação das falas.

Além disso, foi muito importante e coube perfeitamente à nossa análise o cuidado de observar a forma pela qual o professor instiga os alunos a pensarem para as respostas. Ele inicia as perguntas fazendo com que os alunos pensem e respondam aos poucos para, só então, mostrar exatamente onde quer chegar com as indagações. Por exemplo, se observarmos na linha 419, veremos que ele realiza a seguinte questão: “eles fazem isso porque eles são ruins, malvados?”, demonstrando claramente que quer que os alunos cheguem a uma conclusão juntos, buscando conhecimentos prévios e relacionando-os aos estudados naquele tema.

Observamos, portanto, um estímulo ao que Frank (2010) denomina convites à participação, que, diferentemente das sequências IRA – Iniciação, Resposta, Avaliação, podem “oportunizar o engajamento dos alunos na construção de conceitos e ideias, além de oportunizar a participação efetiva dos alunos no gerenciamento do que ocorre em sala de aula”, ocasionando o que Frank (2010, p. 33) chama de “produção conjunta de conhecimento”.

Vejamos outro exemplo de autorreparo observado durante o seminário de “Agrocombustíveis”. O aluno Rafael está explicando a sua parte do seminário:

Excerto 3:

▶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: po- por isso que não
734 tem muitos é: motores (.) com óleos (.) é: com
735 óleos vegetais (). aqui eu fiz um: 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 diversifiçcada, conçórcio, 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.

Como podemos observar nas setas marcadas, esse trecho analisado também possui várias ocorrências de autorreparo no momento em que Rafael está explicando a parte da apresentação destinada a ele. Podemos perceber que foi uma fala muito grande e muito concentrada em pausas e autointerrupções, o que pode justificar a predominância dessa categoria de reparo. Ademais, é esperado que ele também crie estratégias de formulações das falas ao apresentar, pois consideramos que ele está em uma situação de exposição, está sendo observado e avaliado e, portanto, um alvo fácil de ameaça à face. Talvez seja por isso que tenha surgido um grande número de hesitações e interrupções em seus turnos.

Apesar de trazermos apenas quatro excertos para esta categoria de reparo para serem analisados nesta pesquisa, vimos, através do gráfico e da tabela criada, a grande quantidade encontrada de autorreparo, ou seja, do reparo iniciado e levado a cabo pelo falante da fonte de problema, e percebemos que ele teve um número predominante em relação às demais categorias, com um resultado bastante notório: 250 vezes em todo o *corpus*.

Isso pode ter ocorrido pelo fato de que, dentre as opções de organização de reparo, essa é a mais “preferida”, visto que o próprio falante tem a

oportunidade de se reparar, além de ser a única categoria de reparo que possibilita a não ameaça à face, favorecendo o acontecimento na interação.

A seguir, como mencionado, passaremos para a próxima categoria de reparo encontrada em nosso referencial e identificada no *corpus* de análise.

4.1.2 Reparo Iniciado pelo Falante da Fonte de Problema e Levado a Cabo pelo Outro

O reparo iniciado pelo falante da fonte de problema e levado a cabo pelo outro acontece, por exemplo, quando o falante interrompe a produção de seu turno para procurar o nome de alguém sobre quem está falando, e o interlocutor produz um item que preenche essa lacuna.

Abaixo, destacamos um excerto do momento interacional ocorrido após a apresentação do primeiro seminário. É o momento em que os alunos tomam a posição de avaliados pelo professor e pelos colegas de sala.

Excerto 4:

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°

O trecho diz respeito a um momento em que o professor elabora questões sobre a parte explicada pelo grupo. Trata-se de um momento desconfortável para aqueles que apresentaram, pois Pedro (assim como todo professor que pede um trabalho em grupo) deixa claro que quer tomar conhecimento se o grupo todo leu os textos ou só a parte de cada um.

Em 474-482, Cláudia está procurando responder à pergunta iniciada pelo professor (linhas 472-473) e, no segmento da linha 483, procura, no livro didático, a localização daquele conteúdo para demonstrar que ela havia estudado aquela parte. Para isso, ela inicia o turno “<tá ai no texto no final do: da página::” com autointerrupção e alongamento de som, demonstrando ter identificado uma fonte de problema ao não encontrar a página correta. Apesar disso, a aluna tenta salvar sua própria face ao fazer a iniciação de reparo quando diz que a parte que procura está em alguma página com a numeração nove “[() e nove>]”.

Embora Pedro se autocandidate para aprovar a fala da aluna “[(°ai sim°)] (.) né?” enquanto ela procura pelo texto no material didático, ele dá o resultado do reparo que a própria discente iniciou “tá na duzentos e (nove)” (linha 488). Cláudia, mais que depressa, inicia um turno (linha 489) “é, na duzentos e nove, me con(h)fun(h)di. ((risos))” e volta a tentar explicar o porquê da demora de encontrar a página, diz ter confundido, e percebemos o convite ao riso pela própria aluna como tentativa de amenizar a situação a que estava exposta.

Um pouco mais abaixo, durante a interação, encontramos outra categoria do mesmo reparo, pois Cláudia continua procurando a parte do texto mencionada pelo professor e, como encontra dificuldades para achar sozinha, volta a iniciar um reparo (linha 504) “(na duzentos::s?)”. Ao ver que ela havia iniciado, novamente, um pedido de reparo, o professor oferece a resposta para finalizar o reparo iniciado pela aluna “na duzentos e sete” e, por fim, ela demonstra estar de acordo com o reparo oferecido “°é isso mesmo°”.

Em seguida, após o término da apresentação do seminário sobre “Desenvolvimento Sustentável”, e das questões lançadas e desenvolvidas na turma, o professor chama outro grupo para apresentar o trabalho e inicia um reparo para se lembrar do próximo tema proposto, conforme pode ser observado no excerto abaixo:

Excerto 5:

►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.

Nesse caso, quando Pedro, nas linhas 594-595, inicia seu turno “[pode vir] o outro grupo. (1.8) >sobre o que mesmo o outro grupo mesmo?< hoje é:: hoje é:”, profere uma pausa no turno ((1.8)) e demonstra não se lembrar do tema do próximo grupo, o que evidencia estar iniciando um reparo para que outros integrantes da situação possam fornecer o item da fonte de problema. Dois integrantes do grupo, Rafael e Clara, oferecem o item problemático, preenchendo a lacuna deixada por Pedro (linhas 596-597). Ele, por sua vez, o repete “agrocombustíveis” (linha 598) para demonstrar ter se lembrado e confirmar que aquele era o próximo tema proposto para o seminário.

Essa categoria pode nos indicar um trabalho cooperativo entre os integrantes da interação, pois entende-se que um dos participantes, ao interromper seu turno para procurar um item, conta com a ajuda dos outros integrantes para, então, pronunciar aquela palavra que teve, por algum motivo, dificuldades para se lembrar.

O próximo excerto mostra o momento em que a aula acaba, o sinal bate e os alunos se despedem do professor:

Excerto 6:

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 vocês: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

Esse é o momento final da aula, como podemos perceber na linha 1948, em “((o sinal do final da aula bate e os alunos guardam o material e saem conversando))”. Os alunos saem despedindo-se do professor (tchau professor.) e ele, por sua vez, responde completando a elocução do par adjacente cumprimento/cumprimento “oh, um abraço para você:s.” (linha 1952).

Como vimos, toda vez que a Primeira Parte do Par (PPP) vier manifestada em uma interação, a Segunda Parte do Par (SPP) será sempre esperada e poderá ser dada como “preferida” ou “despreferida”. Assim, o professor corresponde à expectativa dos ouvintes (alunos) e, por isso, podemos falar que seu enunciado foi “preferido” nessa observação da fala em interação.

Além disso, depois da pausa de “(3.1)”, na linha 1954, observamos um exemplo de reparo iniciado pelo falante da fonte de problema, mas que não foi levado a cabo nem por ele mesmo, nem pelo outro (quem faltou foi a:::). A marca dos dois pontos repetidos, ou seja, o alongamento do som na fala do professor pode estar sendo observado como um pedido de reparo, para que alguém complete o turno com o item que ele estava procurando (no caso, o nome da aluna que havia faltado à aula). Porém, ninguém preenche a lacuna deixada no turno de Pedro e ele inicia outro turno, abandonando o que foi considerado como fonte de problema.

Isso se deve ao fato de que Pedro, o falante, interrompe a produção de seu turno para procurar o nome de alguém sobre quem está falando. Como mencionado, ao contrário das outras análises, esse exemplo não dá cabo ao reparo, pois tanto a transcrição “((alunos conversando e saindo))” quanto o áudio, mostram que não houve uma resposta para o item que o professor procurava. Então, ele abandona o turno anterior e inicia outro turno “eu vou voltar à tarde, eu vou almoçar agora e vou voltar.” E, assim, as duas aulas geminadas de Geografia acabam enquanto os alunos saem “((alunos conversando e saindo))”.

4.1.3 Reparo Iniciado pelo Outro e Levado a Cabo pelo Falante da Fonte de Problema

Esta categoria de reparo acontece quando o interlocutor aponta um problema no turno anterior, e o próprio falante da fonte de problema resolve no turno seguinte ao da iniciação, como observado no Excerto 7 adiante.

Abaixo, analisamos outro excerto que trata do segundo seminário, o de “Agrocombustíveis”, no qual vemos o aluno Rafael (linhas 675-678) explicando sua parte:

Excerto 7:

- 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))

Logo na primeira linha, podemos perceber a ocorrência de autorreparo verificado pela autointerrupção quando o aluno pronuncia “os exe- os exemplos que tem é o etanol, °o álcool°”. Na sequência, o professor, na linha 680, acrescenta a informação do local onde eram encontrados aqueles componentes explicados pelo aluno, ou seja, informa que o biodiesel, o álcool e o biogás eram encontrados em postos de abastecimento.

Dessa forma, Pedro considerou que todos os alunos sabiam o que seria um posto de abastecimento, porém um aluno, Ronaldo, que estava assistindo à apresentação, faz uma pergunta sobre o que seria aquele lugar mencionado pelo professor (linha 682). Clara, integrante do grupo, demonstra, pelo contexto, ter ficado “sem paciência” com a pergunta do colega na linha 683 “meu fi(h)lho”. A partir desse momento, percebemos risos na sala (linha 683). Esses risos são características da ameaça à face de Ronaldo. Logo após, na linha 685, o professor tenta esclarecer, reformulando o que havia antes dito

“(°essas colocações vocês vão encontrar nos postos de abastecimento°)” por “posto de gasolina aqui”. Assim, oferece o resultado da elocução e proporciona novamente risos.

Nesse caso, também percebemos a necessidade de que a informação seja formulada e repetida para a compreensão da interação. Essas repetições ou marcas de repetições funcionam como uma requisição para uma correção ou autocorreção do que foi dito anteriormente. Assim, há uma espécie de monitoramento que garante o prosseguimento da conversa. Ronaldo não entendeu a informação proferida pelo professor, como podemos perceber na linha 682, e, para que houvesse o objetivo comunicacional (construção de conhecimento), o aluno necessitava se encaixar no LRT (Lugar Relevante para Transição), ou seja, iniciar outro turno na conversa para buscar completar a informação que não foi compreendida por ele.

Camila, que estava apenas assistindo à apresentação, pois era integrante do seminário de “Desenvolvimento sustentável”, parece “se solidarizar” com a “falta de paciência” da colega Clara e inicia um turno (linha 689) para aprofundar o insulto ritual “acho que fica no açougue.” e, enfim, há mais risos da turma como forma de ameaça à face de Ronaldo devido à pergunta que ele havia feito.

Desse modo, consideramos interessante o alinhamento de brincadeira na sala de aula analisada. Às custas de Ronaldo, os alunos tiveram a capacidade de criar, na apresentação do trabalho, uma forma de interação-em-sala de aula que tentou amenizar o ambiente desconfortável de “avaliação”.

Assim, podemos citar Bateson (1998[1972]) quando menciona que “há sinais trocados dentro do contexto de brincadeira, fantasia, ameaça” que possibilitam o engajamento dos participantes. É o que nos parece acontecer na interação acima.

Abaixo, temos outro exemplo da mesma operação de reparo:

Excerto 8:

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?

Nesse excerto, Rafael faz uma pergunta para o colega de grupo João, que, por sua vez, mostra não ter entendido a pergunta, iniciando, assim, um reparo “oi?” (linha 617). Na linha 618, Rafael retorna a pergunta para João, dessa vez, tentando explicar melhor a sua pergunta “esse fio- esse cabo azul?” e, mesmo assim, João hesita “(hã)”, demonstrando novamente não ter entendido o que o colega estava querendo saber. Por fim, Rafael reformula sua pergunta (linha 621) para que João, então, consiga perceber e consiga dar cabo ao reparo que João iniciou (linhas 621-622) “você que colocou o cabo azul no notebook seu, ou não?” e, finalmente, João entende e responde que “°não°”.

Nesse caso, não podemos falar de ameaça à face, visto que o pedido de reparo se originou da dificuldade no entendimento da pergunta do turno anterior (linha 616). Tanto que Rafael entende o “problema” e repete a questão, reformulando-a para que João consiga completar o turno com a resposta que seria relevante para ele. Não obtendo sucesso, o colega se vê novamente obrigado a reformular a frase “você que colocou o cabo azul no notebook seu, ou não?”, sendo que, dessa vez, João consegue completar a elocução dando sua resposta.

No Excerto 9, abaixo, também é possível perceber a ocorrência de reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo falante da fonte de problema.

Excerto 9:

- ▶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°]⁷
 ▶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))]

⁷ Clara está em outro foco de atenção, não participa do contexto de brincadeira.

Podemos encontrar o reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo falante da fonte do problema. Assim como no Excerto 8, nesse caso, podemos observar que o reparo também só foi levado a cabo em outro turno, em um turno que veio logo após o falante da fonte de problema não ter reconhecido o item problemático.

Quando Joana pergunta se poderia beber os líquidos (linha 655) (diesel e biodiesel) contidos nos recipientes referentes à apresentação do grupo sobre “Agrocombustíveis”, o professor Pedro identifica a fonte de problema no turno da aluna e faz uma iniciação de reparo (linha 656) “como é que é?” no turno imediatamente seguinte ao da fonte de problema (linha 655), se enquadrando na técnica dois (T2) de iniciação de reparo e, conforme visto em Loder (2008b), demonstra não estar entendendo o contexto da pergunta feita por Joana.

A aluna volta a repetir o turno que foi pedido para ser reparado, comprovando, portanto, não entender que houve algum problema na construção de seu turno, enquanto o professor, na sequência seguinte, oferece o resultado do reparo de forma irônica (linha 658), levando em consideração o contexto de brincadeira.

Consideramos uma marca distintiva da ironia a sua duplicidade, não no sentido de fazer uma afirmação para indicar o seu contrário, mas no sentido de acrescentar a uma afirmação outro(s) sentido(s) que a valida(m) ou não. Ela não é “uma simples substituição antifrástica do não dito (chamado de sentido irônico) por seu oposto, o dito (chamado de sentido ‘literal’)” (HUTCHEON, 1994, p. 30).

Joana, por sua vez, não entende o que o professor quer dizer ao responder a brincadeira iniciada pelo turno dela, pois inicia um reparo “oi”, o que faz com que Pedro repita o resultado do reparo (linha 661) “só se for calmante”, confirmando a ironia. Na verdade, a ironia pode ser compreendida como um recurso linguístico em que o significante mobiliza dois significados pela ação discursiva de dois participantes do jogo, o interpretador e o ironista. “A pessoa geralmente chamada de ironista, no entanto, é aquela que pretende estabelecer uma relação irônica entre o dito e o não dito, mas pode nem sempre ter sucesso em comunicar aquela intenção” (HUTCHEON, 1994, p. 30).

Assim, o integrante Ronaldo, na linha 662, faz um pedido de enquadramento da resposta “sério?”, pois parece não estar acreditando no contexto de enunciação. Caio, por sua vez, autosseleciona, alinha-se ao contexto de brincadeira do professor, faz outra ironia, na linha 663, “com cer(h)te(h)za” e oferece outro turno com mais uma piada (linha 665) “o vai ficar mais doido que já é”. Por fim, todos participam do alinhamento de brincadeira “[((risos e conversa)))]” (linha 666), reconstruindo o equilíbrio ritual da interação, pois a manifestação do humor e das brincadeiras na interação face a face é algo muito comum no cotidiano e também no contexto de sala de aula.

Também podemos compreender como o “riso” e o insulto ritual se encontram presentes nessa interação (linhas 664 e 666), tornando um pouco mais divertido o ambiente de sala de aula durante a preparação da apresentação de trabalho, através das brincadeiras entre os alunos e o professor. A partir disso, percebemos que o “riso” pode tomar a posição de um par adjacente quando passa a funcionar como um convite para que ocorram novas expressões de risos durante a interação.

Dessa forma, na linha 666, percebemos a ocorrência de “risos”, assim como observamos, em toda a transcrição da aula, outros fragmentos em que incidem esse tipo de ação social. Esses “risos” permitem-nos identificá-los como o que Labov (1972) chama de *insulto ritual*, aquele que é produzido sem a intenção de ofender, como se fosse uma cooperação mútua dos envolvidos da interação para que não ocorram ameaças à face em forma de ofensas e, sim, por meio de brincadeiras.

Essas brincadeiras podem ser compreendidas assim, pois reconhecemos que, em uma situação precisa, colegas podem dizer uns aos outros “insultos” que revelam seu pertencimento ao grupo e, segundo Labov (1972), esses insultos rituais não são expressões de descortesia se os participantes da interação estão conscientes das regras de comunicação. Dessa forma, em nossa pesquisa, essas modalidades nos interessam, sobretudo, no que se refere à sua capacidade de desencadear o processo de reflexão no sujeito e, conseqüentemente, aquisição/construção de conhecimento.

Consideramos interessante constatar como esses eventos interacionais podem modificar os momentos de fala-em-interação institucional, no caso de sala de aula, para um contexto muito parecido com a conversa cotidiana. Portanto, acreditamos que esse fato facilita o engajamento entre os participantes, pode tornar a aula mais confortável e, conseqüentemente, mais prazerosa para a construção de conhecimento.

O Excerto 10, abaixo, mostra o momento de apresentação do trabalho sobre “Agrocombustíveis” para a turma, pelo grupo composto por Clara, Fernanda, Paula, Rafael e Renata. Na situação descrita, é possível perceber a ocorrência de reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo falante da fonte de problema.

Excerto 10:

706 Rafael (...) tá, a lei
 707 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 [()]

O trecho inicia-se com a fala do aluno Rafael, que está explicando o trabalho para a turma, como visto nas linhas 706 a 710. Quando o aluno termina seu turno, o professor identifica uma fonte de problema e inicia um reparo através de uma pergunta sobre o conteúdo ministrado (mais especificamente, sobre o item pronunciado na linha 709). Rafael, logo em seguida, inicia outro reparo na linha 712 (“quê?”), como vimos em Loder (2008b), na técnica quatro (T4) (iniciadores com repetição parcial da fonte de problema e pronome interrogativo), identificando, como fonte de problema, a pergunta feita pelo professor, demonstrando, assim, não ter entendido.

Diante do pedido de reparo, Pedro volta a repetir (linha 713) a pergunta sobre o item apresentado na exposição do aluno “esse 5% (tá aí)°?” (linha 713), oferecendo possibilidade de autorreparo e julgando que Rafael apenas teve problema fonético-fonológico e, com isso, percebemos “risos” da turma nessa interação (linha 714). Esses risos são o resultado da ameaça à face de Rafael pelo professor, já que o aluno não consegue responder a sua pergunta. Ele faz outra iniciação de reparo, hesitando com um “hã”, o que não especifica onde está a fonte de problema no turno anterior, mas indica que há algum problema a ser reparado no turno anterior. Demonstra, assim, não saber responder (linha 715), e tem sua face ameaçada, colocando sua capacidade intelectual à prova.

Essa capacidade intelectual ameaçada parece se identificar com o que Lim Bowers (1991), *apud* Ladeira (2011), menciona como o desejo de ter as habilidades reconhecidas, pois está relacionado “às necessidades de estima, de controle ou apreciação de habilidades e *status*, fazendo referência aos sentimentos de competência, incluindo aparência, inteligência e habilidades em geral” (LADEIRA, 2011, p. 56). Nesse caso, o aluno Rafael, ao não responder à questão do professor, demonstra não possuir tais habilidades.

Rafael, ao demonstrar não saber responder à questão do professor, favorece para que Clara, outra integrante do grupo que está apresentando, se autosseleccione “ignora 95% do que está aqui, esse é o biodiesel” (linha 716) para responder à pergunta do professor e tentar, assim, salvar a face de Rafael, que provou não ter entendido a pergunta anteriormente.

Dessa forma, Clara oferece-lhe ajuda no LRT (Lugar Relevante para Transição), com intuito de produzir um item que preenchesse a lacuna deixada pelo colega de grupo, o que demonstra um trabalho cooperativo entre os estudantes. O aluno concorda com o que a colega de equipe explica “é” (linha 718), e tenta dar cabo ao turno de Clara, iniciando um turno logo após o breve turno de Ronaldo (linha 719) para, enfim, salvar a própria face, explicando sobre a composição, as porcentagens químicas do diesel, do biodiesel e, finalmente, se autorrepara.

As situações de interação apresentadas no Excerto 10 demonstram que, em sala de aula, podem ocorrer diversas categorias de reparo, pois, inicialmente, o aluno Rafael perde a face, não sabendo responder ao professor.

Portanto, ao longo da apresentação, percebemos, também, a ocorrência de outros excertos dentro da mesma categoria de reparo, reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo falante da fonte de problema, no qual ocorre uma tentativa de resolver o problema do turno anterior, ou seja, o turno que havia sido identificado como fonte de problema (linha 712). Nesse caso, o aluno, ao perceber o item problemático, se autosseleciona e inicia um turno tentando resgatar sua competência em responder à pergunta do professor para, enfim, salvar a própria face.

Tendo isso em vista, observamos, a partir dessa categoria de reparo, uma nova sequência organizacional, que se difere das sequências de reparos descritas na literatura, e identificada como o reparo com resultado em quarta posição.

Segundo Loder, Garcez, Gonzalez (2002), nas operações de reparo, há uma sequência organizacional em que o resultado é dado em terceira posição. Isso significa que o resultado ocorre após já terem passado as oportunidades para que as quatro operações de reparo ocorram na sequência interacional. Os autores, pautados nos trabalhos de Schegloff (1987, 1991, 1992), analisaram a ocorrência do reparo em terceira posição no português brasileiro, em gravações realizadas em interações face-a-face, em diversos contextos cotidianos. Observam que a organização do reparo em terceira posição entre interagentes falantes de português brasileiro é similar à descrita na literatura em AC.

Em outro estudo, Garcez e Loder (2005) analisaram o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro, ou seja, a correção, em português no Brasil, também em contexto cotidiano. Eles descreveram que essa ocorrência de reparo é rara, apresentando marcas de despreferência, já que tal categoria cria um constrangimento com o qual o participante reparado lida antes de a ação prosseguir.

Não encontramos estudos que identificaram a organização do reparo em quarta posição. Isso pode ser atribuído ao fato de que, em nosso estudo, o professor desenvolve uma aula destinada a apresentações de seminários e que, durante as questões levantadas por ele, é feita a arguição na interação em sala

de aula. Por isso, nossa pesquisa se individualiza por termos encontrado o reparo em quarta posição em um corpus de fala-em-interação institucional de sala de aula.

Para demonstrar essa nova sequência organizacional encontrada, apresentamos, no quadro a seguir, como se deu tal ocorrência.

Quadro 1 - Sequência organizacional dos reparos

1ª posição	→ Iniciação do reparo pelo professor que identifica uma fonte de problema na fala do estudante
2ª posição	→ Iniciação pelo aluno
3ª posição	→ Repetição da Iniciação pelo professor
4ª posição	→ Há variantes → a) se o aluno sabe a resposta, ele dá o resultado → b) se o aluno não sabe, ele apresenta hesitações na resposta e possibilita a iniciação por outro colega, que finaliza o turno.

Fonte: Elaboração própria da autora.

Ao observarmos o Excerto 10 anteriormente, identificamos como ocorre a organização do reparo em quarta posição. Primeiro, o professor identifica uma fonte de problema na fala do estudante que estava fazendo sua apresentação “°esse 5% (tá ai)°?”; em segunda posição, o aluno faz outra iniciação de reparo, demonstrando não ter compreendido “quê?”; em terceira posição, o professor faz uma repetição da iniciação “°esse 5% (tá ai)°?”; finalmente, em quarta posição, é dado o resultado do reparo pela colega do grupo “ignora 95% do que está aqui, esse é o biodiesel.”

De maneira semelhante, identificamos a ocorrência da mesma sequência organizacional de reparo também no Excerto 11 a seguir, quando a aluna Clara explica como pode ser feita a produção de combustíveis a partir da produção de grãos:

Excerto 11:

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

cana dentro do carro e transporta a cana”. Com isso, a sala volta a se alinhar à situação de conversa e risos.

Ainda é possível acrescentar que, nas linhas (834-835), formou-se um par adjacente pergunta/resposta, ou seja, a transição de turnos foi feita mediante a co-construção do par adjacente pergunta/resposta.

Na sequência interacional relativa ao Excerto 12 adiante, a organização em quarta posição também é notada. Este trecho diz respeito a um momento em que Paula, integrante do grupo que está apresentando sobre “Agrocombustíveis”, relata a parte sobre “energias renováveis e não renováveis”:

Excerto 12:

- 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 (.) então, 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.

Após a apresentação de Paula, Pedro (linha 963) faz uma pergunta para o grupo, pela qual ele queria saber se já tinham visto o que a aluna estava

explicando, ou seja, se já tinham visto aquele processo acontecer. Essa pergunta funciona aqui como uma iniciação de reparo, visto que há uma fonte de problema identificada na apresentação de Paula. Assim, na primeira posição, temos a iniciação de Pedro “°(vocês já viram isso?)°”. Em seguida, na segunda posição, Clara faz uma iniciação de reparo ao turno do professor “oi?” em terceira posição. Pedro repete a iniciação de reparo por meio de um exemplo do fenômeno estudado naquela apresentação “°(eu já vi pra piscina)°” e, por fim, Clara dá o resultado do reparo em quarta posição “eu já vi feito com garrafa pet.”, demonstrando ter compreendido através do exemplo dado pelo professor.

Nesse sentido, Clara inicia um reparo “oi?” (linha 964), o reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo falante da fonte de problema, demonstrando não ter entendido o que Pedro estava perguntando. Ele, então, entende que falta compreensão semântico-pragmática do conteúdo de sua pergunta e a reformula com um exemplo “°(eu já vi pra piscina)°”. Portanto, a integrante do grupo, que antes demonstrou não saber responder àquela questão, assimila o processo pelo turno acrescentado pelo professor (linha 965) e lança outro exemplo “eu já vi feito com garrafa pet.”. Dessa forma, ela fornece o resultado (linha 968), comprovando ter entendido, e o professor, assim, conseguiu chegar ao objetivo.

Mais uma vez, consideramos muito interessante a forma pela qual o professor se alinha na arguição dos seminários para construir o conhecimento em conjunto com os alunos. Percebemos isso quando ele formula várias questões para os alunos e, nessas questões, eles precisam relacionar os conteúdos estudados para poderem chegar a uma conclusão/resposta. Dessa forma, é relevante a estratégia utilizada por Pedro para fazer com que os alunos cheguem à resposta. Ou seja, a forma com que ele possibilita a ocorrência das várias iniciações, antes de os próprios alunos chegarem ao resultado do reparo, em quarta posição, faz com que, antes de responderem, ocorra a reflexão e construção conjunta de conhecimento.

É notável o envolvimento dos participantes (alunos e professor) nas interações, para que haja o aprendizado. Nesse sentido, fica clara a participação do professor no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois ele poderia

apenas oferecer a resposta para os aprendizes, todavia, a situação analisada, ao contrário, opta por instigar a imaginação de seus alunos para que eles se recordem do fenômeno explicado anteriormente.

Essa conduta parece se remeter ao que Conceição (2008) chama de conhecimento construído, de natureza reprodutiva e emergente. É através de exemplos que Pedro faz com que os alunos busquem uma construção conjunta de conhecimento, ou seja, a partir de atividades simples, vividas no dia-a-dia, ele faz com que a turma reconheça o fenômeno científico que está sendo estudado.

Com isso, faz com que as perguntas sobre as informações já conhecidas pelos estudantes propiciem a ocorrência do conhecimento totalmente emergente. Conseqüentemente, se distancia da prática de interação tradicional de sala de aula (sequência IRA), pois a figura do professor aqui não é tida como centralizadora e detentora de todo o saber, e, sim, como o mediador da construção conjunta de conhecimento.

Após a apresentação do segundo seminário, Pedro reserva um tempo para comentar sobre a apresentação dos dois grupos, além de fazer observações sobre as falas dos alunos, como pode ser observado no próximo excerto:

Excerto 13:

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))

Na linha 1256, Pedro diz “oh, é- é:: (0.4) depois eu quero que vocês,”, fazendo uma pausa de “(3.2)” segundos no final de seu turno, como nos indica a linha 1257. A partir dessa pausa, a aluna Clara se autosseleciona para iniciar um reparo “que vocês:::?,” (linha 1258) à frase do professor, a qual pareceu estar incompleta; ao entender a lacuna deixada por ele na interação, completa a elocução nas linhas seguintes (1259-1304). É possível dizer, portanto, que encontramos a categoria de reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo falante da fonte de problema, pois Clara encontra uma fonte de problema na fala do professor e inicia reparo; o professor, por sua vez, entende que a fonte de problema estava em sua elocução e dá o resultado.

Ainda podemos citar, nesse mesmo excerto, outro reparo nas linhas 1305-1307. O professor estava falando sobre o quanto é desagradável assistir a uma apresentação em que o palestrante lê a sua fala, querendo mostrar aos alunos que, em um seminário, é importante que as falas sejam bem estudadas antes de apresentar. Logo em seguida, Luiza faz um pronunciamento em sua defesa “[°eu não li°]” (linha 1305). O professor parece não ter escutado direito e pede reparo “Hein?”. A aluna entende que houve um problema de entendimento por parte do professor e, rapidamente, repete o item problemático °eu não li° (linha 1307).

A partir desse momento na interação, a conversa, que até então estava sendo de teor avaliativo, parece agora abrir um contexto de brincadeira quando Paula inicia o turno “>mas às vezes você até sabe explicar, só que chega ai na frente< com você olhando para cara da gente e fica assim “vou fazer pergunta pra ferrar com [°eles°]” (linhas 1309-1312). Constatamos isso, pois percebemos a sinceridade nas palavras da aluna em alegar que a apresentação de seminário para a turma e para o professor é um desafio que, muitas vezes, se torna desconfortável, já que, querendo ou não,

envolve uma situação de exposição e avaliação, o que possibilita ameaças à face dos participantes.

Dessa forma, nesse mesmo momento interacional, Pedro sente sua categoria de professor sendo ameaçada pelo “desabafo” da aluna e, imediatamente, inicia um turno para tentar amenizar a situação descrita: “sou sempre bonzinho.” (linha 1314). Esse turno parece ter gerado uma situação de brincadeira através da ironia. A partir daí, o objetivo do professor de amenizar a situação parece ter sido alcançado, e todos riem “((risos e conversa))” (linha 1315). Luiza, na linha 1316, hesita com um “[↑A: :h]”, demonstrando ter entendido a ironia do professor. Ele, então, percebe que o ambiente se amenizou e completa sua defesa com a frase “[né?] mas o- o mundo é mai:s (.) cruel do que as minhas perguntas.” (linhas 1317-1318). A mesma aluna, por sua vez, alinha-se novamente ao contexto de brincadeira, buscando, talvez, reconstruir o equilíbrio ritual da interação, pronunciando: “=Então eu tô ferrada.” E novamente se escuta risos na turma.

Os enunciados que são considerados humorísticos, ou seja, que causam o riso, possuem pistas discursivas, linguísticas e paralinguísticas que têm finalidades de divertir. Nesse caso, os risos, como forma de resposta da turma, podem ter sido gerados pela gíria “tô ferrada”, que a aluna usou para dizer que estaria encaminhando para uma “má situação” se aquilo que o professor falou, sobre o mundo “ser cruel”, fosse realmente levado em consideração.

Reconhecemos que a “brincadeira” só é estabelecida quando existe um acordo entre os participantes envolvidos e que o compartilhamento de esquemas de conhecimento é o grande responsável pela identificação da proposta de brincadeira. Ou seja, o humor não é passível de ser construído por apenas um participante da interação, pois ele necessita da afiliação do(s) interlocutor(es) envolvidos(s) (BATESON, (1998)[1972]). Portanto, para que Pedro e Luiza pudessem causar o riso na turma, foi imprescindível que os outros interagentes da fala-em-interação de sala de aula se engajassem naquele tipo de contexto criado pelos autores.

A seguir, analisamos outro excerto. Logo após uma conversa paralela, o professor está fazendo as colocações sobre os temas que foram apresentados

pelos alunos. Ele inicia pedindo silêncio para um determinado aluno (linha 1477), além de fazer uma pergunta sobre o tema “Desenvolvimento Sustentável”.

Excerto 14:

1477 Pedro psiu, Ronaldo
1478 “no lugar (0.5) da crise, do problema ambiental que
1479 nós estamos vivendo tem uma saída”, qual que é essa
1480 saída? (0.2) desenvolvimento? (0.4) sustentável.
1481 “vamos manter o capitalismo, só que vamos ser o
1482 quê? (1.8) <susten[táveis]>”
1483 Rafael >[(°isso meio] que impede o
1484 progresso, né?°)<
▶1485 Pedro fala mais alto, como é que é?
1486 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°

Como já foi frisado ao longo da análise, consideramos de grande relevância observarmos a forma que o professor utiliza para explicar a aula, já que objetivamos também avaliar como a construção do conhecimento ocorreu no contexto analisado. Nesse sentido, esse excerto não foi selecionado de forma aleatória, mas por apresentar a estratégia que, muitas vezes, no decorrer da aula, é utilizada pelo professor para conseguir incitar o conhecimento dos discentes.

Pedro inicia o turno chamando a atenção da turma para si. Logo após, começa uma explicação abrindo algumas questões. Em seguida, o aluno Rafael (linhas 1483-1484) retorna uma pergunta para o professor: “>[(°isso meio] que impede o progresso, né?°)<”. Nesse momento, o docente parece não ter escutado perfeitamente o que o aluno perguntou, e pede reparo: “Fala mais alto, como é que é?” (linha 1485), ou apenas queria que ele falasse mais alto para a turma toda ouvir. O aluno repete, reformulando o turno: “isso aí 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)°”. Dessa forma, percebemos que Rafael, após o pedido de reparo, entende que seu

turno anterior foi considerado como fonte de problema pelo professor e, imediatamente, trata de reformular sua frase para que não haja problemas de entendimento. Além disso, o aluno pode estar querendo mostrar a sua capacidade intelectual ao completar a elocução deixada em aberto pelo professor.

No turno seguinte, Pedro parece querer que o(s) aluno(s) chegue(m) a um entendimento ainda maior, procurando estimular o conhecimento a partir das informações dos alunos “e mais do que isso. eles vão preservar mesmo?” (linha 1491) e identificando uma fonte de problema na fala de Rafael.

Nesse momento, Rafael pede reparo na linha 1492: “quem?”, demonstrando não ter conseguido perceber a qual sujeito o professor se endereçava na questão, o que remetemos a Loder (2008b), quando considera a técnica 3 (T3 – iniciadores do tipo *onde, quando, quem*). Logo após, o docente toma o turno, na linha 1493, para reparar o item problemático “os capitalistas=” e oferecer o resultado. Com o resultado dado, o aluno relaciona as informações que o professor estava construindo e pronuncia, com êxito, a resposta: “=>claro que não<”. Além disso, outro aluno, o Caio, na linha 1495, auto-seleciona-se e afilia-se à resposta dada pelo colega: “não (.) °óbvio°”.

Dessa forma, o professor, de forma nada tradicional, cita vários conteúdos e, ao mesmo tempo, vai fazendo algumas perguntas com o intuito de que os alunos consigam responder, fazendo assimilação dos temas abordados. Mais uma vez, opta por fugir do modelo de ensino tradicional de sala de aula, por meio de Sequência IRA, que é visto por Garcez (2006) como reprodutor de conhecimento ao invés de construtor de conhecimento.

Nesse sentido, concordamos com o autor, já que Pedro, durante a interação, estimula para que os alunos se envolvam nas questões, de forma a construir conhecimento a partir dos temas estudados. Além disso, ele consegue que os alunos participem de fato e se engajem no processo de aprendizagem, mostrando que o objetivo específico da conversa em sala de aula, que é a construção de conhecimento, está sendo concretizado.

Na sequência, apresentamos a última categoria de reparo encontrada em nossa análise.

4.1.4 Reparo Iniciado e Levado a Cabo pelo Outro

O reparo iniciado e levado a cabo pelo outro, ou correção, como também é chamado, é uma organização de reparo que acontece quando o interlocutor aponta um problema no turno anterior e oferece resolução para esse problema.

Como podemos ver no trecho abaixo, o professor pede esclarecimento de um termo utilizado pelo aluno na hora da apresentação sobre o tema “Desenvolvimento sustentável”:

Excerto 15:

```
185 João e o- 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 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 excerto, retirado da apresentação do seminário do primeiro grupo, também temos várias organizações de reparos, sendo um após o outro. O primeiro exemplo que podemos observar é o de reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo falante da fonte de problema (item da seção 4.2.3).

Percebemos que Pedro identifica uma fonte de problema ao repetir uma palavra que o aluno disse na apresentação. Assim, o estudante demonstra não ter identificado o item problemático e inicia outro reparo pronunciando um “oi?” (linha 194). O professor, então, opta por iniciar o terceiro reparo dessa sequência, iniciado pelo falante da fonte de problema e levado a cabo pelo outro (item da seção 4.2.2): “°você falou que ele:??°” (linha 195), dando oportunidade de o aluno se autorreparar.

Nesse momento da interação, observamos, novamente, que o professor opta por ir contra as interações mais tradicionais de sala de aula, ou seja, opta por não fazer uso da sequência IRA – Iniciação, Resposta e Avaliação.

Nessa situação, Pedro poderia dar o resultado logo de início ao aluno. Porém, como vemos em Schulz (2007, p. 87), “perguntas, repetições e explicações (...) estão servindo para o propósito de construir conhecimento por meio da participação do aluno como protagonista dessa construção”. Apesar disso, o aluno repete o item problemático “aferrece” (linha 196), demonstrando não ter reconhecido o problema. O professor, de forma atenuada, se vê no papel de oferecer a correção “(°não é apetece não?°)”, e dá outra oportunidade ao aluno de se corrigir. Este, por sua vez, apesar de perceber a fonte de problema, não leva a cabo o reparo iniciado pelo professor, abandona o turno “afe- ah, sei LÁ” (linha 198) e, tenta, assim, salvar a face que foi ameaçada (linha 198) pelos risos (linha 199) dos colegas de classe. Portanto, mesmo que o professor tenha tentado fazer com que o aluno percebesse o item problemático sem que ele lhe desse a resposta, o discente não se engaja na construção do conhecimento pretendida pelo docente.

Novamente, podemos perceber que o riso está muito presente na sala de aula, por fazer parte da interação humana e marcar, rotineiramente, muitos eventos (comédias, piadas, show de humor, conversas cotidianas e até mesmo as instituições e muitos outros). O riso é um fenômeno cultural e histórico, conseqüentemente, universal, pois, em qualquer lugar da Terra, uma pessoa reconhecerá o riso da outra. Mesmo não sendo linguístico, acompanha o uso da linguagem e, muitas vezes, até é moldado e se confunde com os sons da fala.

Dessa forma, de um modo geral, o riso aparece frequentemente em dois tipos de ambientes: celebrações e problemas. Em momentos de celebração, ele permite às pessoas rirem juntas, apreciarem, afiliarem-se e, mesmo, reivindicarem um tipo de intimidade. Em momentos de problemas, ele fornece um recurso para alinhar, modificar ações e suavizar significados (SOUZA, 2015).

Nesse sentido, sabemos que, na interação em sala de aula no contexto do Ensino Médio, é comum ocorrerem brincadeiras entre professor/aluno, aluno/professor, o que pode gerar o riso, ocasionando, assim, ameaças à face. É o que parece ocorrer no excerto acima analisado, no qual, ao se formarem “risos” na sala, o aluno que, até então, estava apresentando o trabalho sente sua face ameaçada por não conseguir reparar o problema e dar cabo ao reparo

iniciado pelo professor, propondo o riso para salvar a própria face, além de optar pelo abandono do item problemático (linha 198).

Essa categoria de correção, dentro da organização de reparos, nos parece ser a menos preferida no contexto analisado, por apresentar a especificidade de realizar iniciação e resolução pelo mesmo interagente, sendo, por isso, de ocorrência mais rara que as outras. Isso pode se dar pelo fato de que, quando acontece o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro (correção), é porque o interlocutor localizou uma fonte de problema e ofereceu o item considerado correto.

Portanto, pressupõe-se que o falante usou um item lexical inadequado, seja por não lembrar, seja por não saber, colocando sua capacidade intelectual à prova e, conseqüentemente, ameaçando sua face. Talvez, por esse motivo, a ocorrência dessa categoria de reparo seja observada em escala menor.

Sabendo que, numa sala de aula, temos claramente uma ideia de que exista grande possibilidade de ocorrência de ameaças à face, podemos perceber que, no caso do *corpus* desta pesquisa, o professor, Pedro, toma cuidado ao iniciar um turno com correção. Ou seja, ele, a princípio, faz várias tentativas para que o aluno perceba o item problemático e se retifique sem que precise oferecer o item correto no lugar do que é considerado problemático.

Enfim, os dados analisados neste capítulo evidenciaram, nitidamente, que, diante da forma de ensinar de Pedro, há preocupação em criar estratégias para que haja construção de conhecimento ao invés de possibilitar uma simples reprodução de conhecimento. Concordamos que o professor, ao fazer observações sobre as apresentações no final dos seminários, sempre optava por fazer comentários de forma a amenizar a correção e isso, segundo Mchoul (1990), dá mais liberdade e segurança ao aluno para encarar aquela situação de avaliação.

Podemos citar, como uma das estratégias do professor, a não preferência pelo modelo tradicional de interação em sala de aula (IRA). Essa ordem tríade é iniciada sempre pelo professor ao produzir um turno no formato de pergunta, que irá ser avaliada mais cedo ou mais tarde, após a resposta do aluno e será em forma de aceitação ou correção. É utilizada por um indivíduo (considerado superior) para exposição e verificação de informações dos outros interagentes (alunos).

É importante salientar que a sequência IRA não parece ser um caso recorrente em nossas análises. Percebemos a preocupação de Pedro, às vezes, de forma consciente, às vezes, não, em não seguir tal modelo, talvez por acreditar que propiciaria a reprodução e não a construção do conhecimento pelos alunos. Essa escolha do professor talvez fique clara nos momentos em que analisamos as possibilidades em que ele abria as brincadeiras e “insultos rituais” durante as apresentações. Tais situações serviam como estratégia para tornar os momentos de avaliação dos estudantes em espaços mais dinâmicos e confortáveis, possibilitando aos participantes das interações um maior engajamento e, conseqüentemente, maior aprendizado.

De acordo com a tabela e o gráfico apresentados na seção 4.3 *A Organização de Reparo*, pudemos observar a discrepância atingida na ocorrência das quatro categorias de reparos. Como já mencionado, acreditamos que essa diferença se deu pelo fato de o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro ser um mecanismo de correção em que mais ocorre ameaça à face, em relação às outras categorias.

Com base nos resultados apresentados, passamos, agora, às considerações finais desta pesquisa, retomando os objetivos e as perguntas que nortearam a presente análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, pudemos observar como se deu o processo de construção ou reprodução de conhecimento no evento aula de Geografia para alunos do Curso Técnico em Agroecologia de uma escola situada em Minas Gerais, por meio do uso da organização de reparos durante fala-em-interação.

Para tanto, tivemos como objetivo investigar a ocorrência de reparos e correções na fala-em-interação em sala de aula, a fim de verificar se houve construção ou apenas reprodução de conhecimento por parte dos alunos. Para isso, nos ancoramos nos embasamentos teóricos da ACE que são voltadas à discussão de aspectos da vida social através do uso da linguagem. Assim, a organização interacional da aula foi descrita e analisada por meio da interpretação das ações e interações face a face dos atores sociais

Num primeiro momento desta pesquisa, durante a investigação teórica, procuramos evidenciar a relação dos principais preceitos da Análise da Conversa e da Etnometodologia com os conceitos *reparo* e *correção*. De modo similar, também procuramos averiguar e aprofundar sobre os termos reparo e correção com o conceito de face, de Goffman (1980), bem como sobre a construção de conhecimento e a possível relação entre eles. Após, partimos para a especificação da metodologia utilizada neste trabalho desde a natureza da pesquisa, o contexto, os participantes até a geração e análise dos dados. E, por fim, analisamos os reparos retirados do nosso corpus de análise.

Ao pesquisarmos os conceitos de reparo e correção, descobrimos que esses termos surgiram a partir de estudos de Sacks, Schegloff e Jefferson (2003[1974]), os quais influenciaram outros autores, como Garcez (2008); Loder, Salimen, Müller (2008); Mchoul (1978, 1990).

Também foi considerado por nós que a construção conjunta de conhecimento envolve uma participação mais ativa, reflexiva e crítica nas interações. Apesar da existência de um sistema mais tradicional de participação em interações em sala de aula, conhecido como sistema IRA, ele está mais próximo de uma reprodução de conhecimento que, de fato, de uma construção, como bem definiram Garcez, Frank, Kanitz (2012).

Recapitulando e respondendo nossa primeira pergunta de pesquisa: Qual a estrutura organizacional das operações de reparo e correção na sala de

aula estudada?, pudemos constatar, em caráter didático, uma nova sequência organizacional de reparos, predominante em nossa análise e que parece se sustentar empiricamente: a de que os alunos precisam demonstrar entendimento sobre o que foi perguntado pelo professor (a respeito do assunto apresentado por eles) para finalizar a elocução iniciada pelo docente.

Tal sequência foi exemplificada na forma do Quadro 1 (descrito na análise). Como vimos, o professor fazia uma iniciação do reparo, identificando uma fonte de problema na fala do estudante; em seguida, acontecia uma nova iniciação de reparo pelo aluno; posteriormente, havia a repetição da iniciação pelo professor; e, finalmente, o aluno ou um colega fornecia a resposta e finalizava o turno.

Essa organização se diferencia dos estudos de reparos descritos na literatura, que ocorrem, geralmente, até a terceira posição. Isso pode ser atribuído ao fato de as aulas analisadas consistirem em apresentações de seminários, nas quais os alunos precisavam demonstrar entendimento sobre o que era perguntado pelo professor para poderem finalizar a elocução iniciada por ele. Por sua vez, o professor não fornecia a resposta prontamente, mas se alinhava em uma arguição para construir o conhecimento em conjunto com os alunos. Tal organização sequencial de reparo corrobora a construção de conhecimento pelo professor, em que ele não fornece a resposta de imediato aos alunos, e, sim, faz com que eles reflitam para, então, responderem.

Ainda, percebemos que isso se estabelece no contexto estudado quando o professor identifica que há uma fonte de problema na fala do aluno, pois, em todas as situações, quem fez a iniciação de reparo foi o professor. Depois, observamos que ocorre uma nova iniciação, dessa vez, feita pelo aluno, tornando a fonte de problema a pergunta do professor. Em seguida, temos a repetição da iniciação do professor e, enfim, na quarta posição, as variantes dessa organização: a) quando o aluno sabe a resposta e finaliza com o resultado do reparo iniciado pelo professor; b) quando o aluno não sabe a resposta, hesita e ocorre outra iniciação para que outro aluno possa dar a resposta e finalizar a elocução.

Nesse sentido, também sabemos que é por meio da utilização de reparo que os participantes da interação demonstram o conhecimento acerca do tópico

abordado e ainda co-constroem o sentido do que estão fazendo e conversando. É por meio do engajamento dos participantes na interação que percebemos uma participação ativa para a construção conjunta de conhecimento. Ao participarem da fala-em-interação, os interagentes conseguem evidenciar o que está ocorrendo na interação, o que já foi citado, construir significados, cooperar com o tópico e demonstrar entendimento.

Durante a descrição interacional, dividimos a análise dos dados em quatro categorias, segundo Sacks, Schegloff e Jefferson (1977): (i) reparo iniciado e levado a cabo pelo falante da fonte de problema; (ii) reparo iniciado pelo falante da fonte de problema e levado a cabo pelo outro; (iii) reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo falante da fonte de problema e; (iv) reparo iniciado e levado a cabo pelo outro.

A partir dessas classificações e respondendo nossa segunda pergunta de pesquisa: Na arguição do seminário, há construção ou reprodução de conhecimento?, observamos que o sistema organizacional encontrado na interação em sala de aula se fez presente na maior parte da arguição de apresentação dos seminários. Além disso, alguns reparos foram utilizados pelos participantes da interação e muito contribuíram para a construção conjunta de conhecimento, tais quais: reparo iniciado e levado a cabo pelo falante da fonte de problema (autorreparo) e reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo falante da fonte de problema. O primeiro, porque os participantes, ao interagirem, captavam que as falas precisavam de reparos e, logo em seguida, se autorreparavam; e o segundo, por sua vez, foi observado nas ocasiões em que o professor interagiu com os alunos a ponto de buscar a reflexão e o engajamento para a (co)construção de conhecimento.

Buscando responder nossa terceira pergunta: Em quais estratégias de *reparo* e *correção* acontecem a construção de conhecimento?, evidenciamos que o autorreparo; o reparo iniciado pelo falante da fonte de problema e levado a cabo pelo outro; o reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo falante da fonte de problema; dentre outras estratégias, são estruturas que propiciam momentos de construção conjunta de conhecimento. Isso porque verificamos que, no corpus analisado, há uma relação entre o reparo e a construção conjunta de conhecimento, pela forma com que o professor gerencia as perguntas para os alunos, possibilitando-os a reflexão para, enfim,

responderem. Além disso, pudemos perceber que o professor tinha muito cuidado em iniciar o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro, ou seja, a correção, e, quando o fazia, utilizava de várias estratégias para que os alunos obtivessem as respostas sem que ele as desse de primeira mão.

Na questão: Em quais situações de comunicação oral ocorrem reparo e correção?, por sua vez, observamos que, na arguição dos alunos com as perguntas do professor, surgiram reparos e também a possibilidade de uma correção. Dessa forma, durante os turnos de apresentação dos alunos, foi possível constatar várias operações de reparo iniciado e levado a cabo pelo falante da fonte de problema (autorreparo), pois eram momento em que precisavam se autorreparar e demonstrar que sabiam explicar para a turma o conteúdo que lhes fora destinado para apresentação.

A segunda categoria de operação de reparo analisada (reparo iniciado pelo falante da fonte de problema e levado a cabo pelo outro) não aconteceu com a mesma frequência, pois é quando o falante interrompe a produção de seu turno para procurar o nome de alguém sobre quem está falando, e o interlocutor produz um item que preenche essa lacuna, portanto, de menor ocorrência em nossa análise.

A terceira operação de reparo, por sua vez, reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo falante da fonte de problema é uma categoria, como vimos na análise, que pode levar à ameaça de face dos interagentes, uma vez que, identificada uma fonte de problema, a iniciação de reparo é feita pelo interlocutor e faz com que o falante ofereça o resultado a fim de salvar a sua face.

Por fim, a única categoria de reparo encontrada apenas uma vez foi a do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro. Isso pode ser explicado pelo fato de ser uma operação que sempre possibilitará ameaças à face, já que é quando o interlocutor aponta um problema no turno anterior e oferece resolução para o problema.

E, respondendo nossa última pergunta de análise: Quando ocorrem operações de reparo e correção?, constatamos, em todo o *corpus*, a ocorrência de 250 operações de reparo iniciado e levado a cabo pelo falante da fonte de problema; 4 de reparo iniciado pelo falante da fonte de problema e levado a

cabo pelo outro; 8 de reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo falante da fonte de problema e apenas 1 de reparo iniciado e levado a cabo pelo outro.

Além disso, após a descrição e análise, percebemos que as brincadeiras e os “insultos rituais” em interação em sala de aula ocorreram constantemente como parte do processo de construção conjunta de conhecimento. O engajamento por parte dos participantes da interação foi observado pelo modo ativo, crítico e reflexivo de participação em sala de aula, o que contribuiu para uma real construção conjunta de conhecimento.

Ainda, é necessário melhor observar esses recursos interacionais (reparo e correção) utilizados nas salas de aula, visando verificar qual deles melhor procede em termos de aquisição e construção do conhecimento. A pesquisa aqui apresentada abarcou um *corpus* de análise relativamente pequeno, porém com grande número de autorreparos e apenas uma correção, restrito a uma aula, que se configurou na atividade de apresentação de seminários. Diante disso, acreditamos que seriam interessantes outros trabalhos que pudessem observar o funcionamento dos reparos em diferentes atividades desenvolvidas em salas de aula. Nesse sentido, não podemos dizer, nem generalizar, que os dados obtidos por nós funcionarão da mesma maneira em atividades e contextos distintos.

Assim, a partir dos dados de fala-em-interação das aulas analisadas, evidencia-se a importância do modo de organização da interação nas aulas para a construção conjunta e participativa do conhecimento em sala de aula. Por isso, pesquisas nesse sentido podem contribuir para que sejam repensados os modos de organização interacional em sala de aula e também demonstram que os modelos interacionais de sala de aula necessitam ser debatidos com professores em formação.

Portanto, este é um estudo que pode contribuir para a identificação, análise e descrição de possíveis necessidades do processo de ensino-aprendizagem em situações de interação em sala de aula. Destarte, esperamos que também possa auxiliar nos estudos em Análise da Conversa Etnometodológica, em termos teóricos e práticos, de modo que as análises de dados feitas bem como a revisão da literatura sirvam como uma demonstração de investigação, cuidado e preocupação no aprofundamento do que os autores seminais do conceito de reparo e correção já defenderam.

Além disso, desejamos que os professores e pesquisadores da área que possivelmente tiverem acesso a esta pesquisa se sintam mais conscientes da importância da construção conjunta de conhecimento para a formação de indivíduos ativos, críticos e reflexivos, para um futuro mais promissor em um processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

AILA. Disponível em: <<http://www.aila.info/about/index.htm>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

BAKHTIN, M. M. **The Dialogic Imagination: Four Essays.** Ed. by M. Holquist, Translated by C. Emerson & M. Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.

BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso.** Porto Alegre: AGE, 1998 [1972]. p. 57-69.

BILMES, J. Occasioned Semantics: A Systematic Approach to Meaning in Talk. **Human Studies: Special Issue**, v. 34, n. 2, Springer, 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Secretaria de Educação Média e Tecnológica: Linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness: Some universals in language usage.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CELANI, M. A. A. Afinal o que é linguística aplicada? In: M. S. Z. P. & CELANI, M. A. A. (Orgs.). **Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística transdisciplinar.** São Paulo: Educ, 1992. p. 15-23.

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. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2008.

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

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

DEPPERMAN, A. The Study of Formulations as a Key to an Interactional Semantics. **Human Studies**: Special Issue, v. 34, n. 2, Springer, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DURANTI, A. **Linguistic Anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. Abordagens etnográficas. In: **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 167-203.

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. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2010. 170p.

FREITAS, A. L. P. de; MACHADO, Z. F. Noções fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.). **Fala em interação social**: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas, SP: 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. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2006.

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

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

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

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

_____. Organização da fala-em-interação, participação e aprendizagem. Porto Alegre, RS. Manuscrito. 2007.

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**, v. 10, n. 2, p. 211-224, mai./ago. 2012.

GARCEZ, P. M.; LODER, L. L. Reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na conversa cotidiana em português do Brasil. **Revista Delta**, v. 21, n. 2, p. 279-312, 2005.

GARCEZ, M. P.; GONZALEZ, C. P.; LODER, L. L. Reparo em terceira posição e intersubjetividade na fala-em-interação em português brasileiro. **Veredas**, Rev. Est. Ling., v. 6, n. 2, Juiz de Fora, p. 115-122, jul./dez. 2002.

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

GOFFMAN, E. A elaboração da Face – Uma análise dos elementos rituais na interação social. In: FIGUEIRA, S. (Org.). **Psicanálise e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p.76-114.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998 [1979]. p. 70-97.

HERITAGE, J. C. Etnometodologia. In. GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Orgs.). **Teoria Social hoje**. Tradução de Gilson César C. de Sousa. São Paulo: UNESP, 1999.

HERITAGE, J.; ATKINSON, M. Introduction. In: **Structures of Social Action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

HERITAGE, J.; CLAYMAN, S. Conversation Analysis and Social Institutions. In: HERITAGE, J.; CLAYMAN, S. **Talk in Action: Interactions, Identities and Institutions**. USA: Wiley-Blackwell, 2010. (Parte 1).

_____. News interview turn taking. In: HERITAGE, J.; CLAYMAN, S. **Talk in Action: Interactions, Identities and Institutions**. USA: Wiley-Blackwell, , 2010. (Parte 5).

HERITAGE, J.; WATSON, D. R. Formulations as conversational objects. In: **Everyday Language**. Psathas (Ed.). New York: Irvington, 1979. p. 123-162.

HUTCHEON, L. **Teoria e política da ironia**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1994.

JUBRAN, S. A. C. C.; KOCH, I. G.V. **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006. v. 1.

JUNG, N. M.; GONZALEZ, P. G. A organização de tomada de turnos: socialização em sala de aula. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.). **Análise de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. Cap.3, p.71-95.

JUNG, N. M.; MAREGA, L. M. P. **A sobreposição de falas na conversa cotidiana: disputa pela palavra?** *Veredas*, Juiz de Fora, p. 321-337, 2011.

LABOV, W. **Sociolinguistics patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1972.

LADEIRA, T. W. **Polidez e camaradagem** – Análise do Discurso em cartas de pedido de informação. Jundiaí: Palco Editorial, 2011.

LADEIRA, T. W.; ROSADO, L. C. A organização da fala-em-interação na telenovela brasileira: um estudo da fala cotidiana na telenovela *O Astro*. *Gláuks*, v. 12, n. 1, p. 255- 286, 2012.

LEVINSON, S. C. **Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.). **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008a. Capítulo 5. p. 127-155.

LODER, L. L. Noções fundamentais: a organização do reparo. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008b. p. 95-126.

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: Mercado de Letras, 2008.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da Conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola, 2006.

MCHOUL, A. W. The organization of repair in classroom talk. *Language in Society*, v. 10, n. 3, p. 349-377, 1990.

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

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. **Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos**. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

PENNA, S. A. **(Re) Formulação e construção de conhecimento em sala de aula**. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa, 2016.

SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON (2003[1974]). **Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa**. Tradução publicada

em **Veredas**, Rev. Est. Ling, v. 7, n. 1 e n. 2, Juiz de Fora, p. 9-73, jan./dez. 2003.

SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. **Language**, v. 53, n. 2, p. 361-382, 1977.

SCHEGLOFF, E. A. On Talk and Its Institutional Occasions. In: DREW, P. and HERITAGE, J. C. (Eds.). **Talk at Work**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 101-134.

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

SCHIFFRIN, D. **Approaches to Discourse**. Oxford: Blackwell, 1994.

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

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

SOUZA, E. S. de. **Brincadeira, riso e insulto ritual na fala-em-interação em sala de aula**. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa, 2015.

TAVARES, R. R. **A negociação da imagem na pragmática: por uma visão sociointeracionista da linguagem**. Maceió: Edufal, 2007.

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

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXO

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, rapaz.
20		(0.6) >Só uma< tomadinha é: de nada ai se 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	ó, 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		hegemonica?

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 a↓qui
68	Pedro	olha o assédio em Ronaldo=
69		((risos e conversa))
70	Pedro	= ele tá gravando isso, hein.
71	Ronaldo	mau(h)rí(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		<pele 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)o(h)nou, 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,
119		barulho de carteiras se arrastando))
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 LÃ
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 omisso 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 consçiência
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:
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. Aí 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 destrutivo)
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 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: (redução) de
447		rodovias (.) acaba: acumulando riquezas, mas
448		porém:: porém melhora:do 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		empres:as: 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) <u>Ai</u> , 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
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 aí, 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 aí 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	e, 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 vermelho 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: po- por isso que não
734		tem muitos é: motores (.) com óleos (.) é: com
735		óleos vegetais (). aqui eu fiz um: 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		diversificada, 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 cana<, 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 agroecol<
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	[°()°]
936	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		(.) então, 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
949		energia eólica é uma forma renovável °(e limpa)°.
950		(1.9) energia solar, o Brasil é: o país que mais
951		recebe: é: (ondas de sol por ano são cerca de)
952		e é uma fonte praticamente inesgotável de energia e
953		é uma forma renovável, (.) alternativa e limpa, só
954		que, tipo assim, não tem sido muito usada, nunca
955		foi muita- muito usada ultimamente, °nunca foi
956		muito usada°. (2.4) Então, a energia solar ela pode
957		ser considerada () no caso a gente pode
958		utilizar os (conectores) solares () na
959		caixa d'água a água vai () vai passar pelo
960		sistema de serpentinas, ai no caso a água quente
961		pode subir ().
962		
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	Fernand	°biomassa, a biomassa ela tem um () a
982	a	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	Fernand	°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	Fernand	°o mod- o modelo do capitalista, (ele é
1008	a	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 semen:tes, 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		abu- do do trabalho é::(1.8) do trabalho não, do
1048		desenvolvimento susten,tável?
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 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 ((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 <u>produzir</u> (.
1104		agrocombustível, vamos esquecer o pe↑tróleo, 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 hora
1115		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)nhô(h)ra°

1120		((conversa))
1121 1122 1123	Rafael	aqui, tem outra questão, [tipo assim], se todos investirem em agrocombustíveis essas questões dá pra resolver esses problemas aqui.
1124 1125 1126	Clara	é, o país () é: (0.3) ele tem a propriedade dele, ele não vai fazer um (negócio) na propriedade dele, >tipo assim< ele não vai:=
1127 1128 1129 1130 1131	Pedro	=e se o cara fizer um negócio- um é:: produzir soja (0.5) né? pra:: (.) gerar energia (1.3) e ainda aproveita o farelo da soja (0.2) para alimentar porcos, e tal, tá produzindo alimento também. então resolveu o problema todo, não resolveu não?
1132	Clara	não, °()°
1133	Pedro	[()]
1134 1135	Rafael	[não, (primeiro que tem a questão das águas, as 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 1143	Clara	[e é-] e ainda assim [vai acabar com tudo.
1144 1145	Pedro	[(mas resolveu, ué.)]
1146 1147 1148	Clara	e ainda assim não vai é::, por exemplo, não vai:: é: não vai é:: vai: continuar atrapalhando os pequenos produtores=
1149	Pedro	=por quê?
1150		(0.4)
1151 1152	Clara	porque eles são os grandes pro(h)du(h)to(h)res. ((risos))
1153 1154	Rafael	(porque se acabar com biodiversidade toda fica uma coisa uniforme[])
1155 1156	Clara	[ô Pedro, eu não tô entendendo o que você quer da vida ()]
1157		((risos))
1158	Pedro	por quê que não?=-
1159 1160 1161	Ângela	=↑ô Pedro é possível, tem tudo pra ser possível (0.2) só que ninguém vai fazer isso, [nunca vai acontecer isso]
1162 1163	Pedro	[↑Uai, por quê que não?]
1164 1165 1166 1167	Ângela	porque↑ quem vai querer deixar a mordomia, o dinheirinho bonitinho para poder cuidar lá dos pobrezinhos (0.4) do- do mundo. Ninguém vai querer pensar no futuro só no presente.
1168		(.)
1169	Pedro	será que isso mesmo?
1170	Aline	[ô professor,]
1171 1172 1173	Ângela	[(para de pensar assim], são os seus alunos agroécólogos é que falam isso, °você tá sendo chato°)
1174	Aline	[Pedro:]
1175 1176 1177	Pedro	↑ué, eu tô sendo chato, [mas o mundo vai ser mais chato do que eu tô sendo com vocês]. ((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- <u>abusa</u>
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 1239	Rafael	>igual a Paula falou< a questão, tem a energia pra-solar, mas só que o [(governo tá:)]
1240 1241	Pedro	[(energia tá barato pra produzir ai)]
1242	Rafael	(eu sei que tá barato, mas tem o [preço])
1243 1244 1245	Clara	[ô Pedro, tá] cheio de gente chata no mundo que não vai fazer (nada disso) isso, pronto e a(h)ca(h)bou.
1246	Ângela	[()]
1247		((risos e conversa))
1248 1249	Pedro	eu vou dar uma geral (0.2) volta pro lugar então que eu vou dar uma geral.
1250 1251		((alunos voltando para os lugares. barulho de 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 1255		((muita conversa e barulho de carteiras sendo arrastadas))
1256	Pedro	oh, é- é:: (0.4) depois eu quero que vocês,
1257		(3.2)
1258	Clara	que vocês::? ,
1259 1300 1301 1302 1303 1304	Pedro	que vocês (0.8) pensem direitinho só (.) o seguinte (0.3) é:::, com relação às apresentações, né? as leituras, gente (.) nos slides ficam realmente uma coisa (.) meio enjoada, né? o grupo anterior ficou meio agarrado nas leituras ali, e tal, isso fica [realmente:],
1305	Luiza	[°eu não li°]
1306	Pedro	hein?
1307	Luiza	°eu não li°
1308	Pedro	meio complicado. evitar (.) as leituras.
1309 1310 1311 1312	Paula	>mas às vezes você até sabe explicar, só que chega ai na frente< com você olhando para cara da gente e fica assim "vou fazer pergunta pra ferrar com [°eles°]".
1313	Luiza	[()]
1314	Pedro	sou sempre bonzinho.
1315		((risos e conversa))
1316	Luiza	[↑a::h]
1317 1318	Pedro	[né?] mas o- o mundo é mai:s (.) cruel do que as minhas perguntas.
1319		((risos))
1320	Pedro	>então olha só< e vocês::=
1321	Luiza	=então eu tô ferrada.
1322		((risos))
1323 1324 1325 1326 1327 1328	Pedro	e vocês como agroecólogos terão que estar preparados para isso (0.7) ainda que não trabalhem com a agroecologia. então a primeira coisa que eu quero chamar a atenção, (0.2) vocês conseguiram vislumbrar ou entender alguma relação entre os dois trabalhos?
1329	Clara	mais ou menos.
1330 1331 1332 1333 1334 1335	Pedro	mais ou menos, (.) né? Então a primeira coisa que eu vou chamar a atenção pra vocês, deixa eu ver minha cola, eu também tenho que colar, olha só, nas anotações que eu fiz aqui. Tá? (.) então, (0.2) a primeira coisa o primeiro tema era desenvolvimento 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- no
1434		quadro- no quadro aqui (0.3) <Capita::l> (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 ai, 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°<
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
1469		quadro a palavra capitalistas)).
1470	Rafael	por quê? [(como assim)?]
1471	Pedro	[porque eles] vão falar assim, "opa!
1472		estamos num mundo finito, (0.4) recursos finitos"
1473		(0.2) ai:: vão deixar de ser capitalistas?(.)
1474		NÃ:O:: (0.4) Ele vai propor o seguinte, <"no
1475		lugar::">,
1476	Ronaldo	você que escreveu isso aqui? ((conversa paralela))
1477	Pedro	psiu, Ronaldo
1478		"no lugar (0.5) da crise, do problema ambiental que
1479		nós estamos vivendo tem uma saída", qual que é essa
1480		saída? (0.2) Desenvolvimento? (0.4) sustentável.
1481		"Vamos manter o capitalismo, só que vamos ser o
1482		quê? (1.8) <Susten[táveis">]
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)
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°
1496	Cláudia	e porque que lá fala assim (0.2) que esse- essa::

1497		°questão dos capitalistas atrapalham as medidas
1498		pra:: controlar o aquecimento global (e essas
1499		coisas)°?
1500	Pedro	então tá, porque o capitalista que que vai- aí,
1501		então, >outra coisa que eu vou resolver, vou
1502		mostrar para vocês< (0.2) vamos dar nome, mesmo que
1503		seja nome assim ↑oh (.) aos bois. Que que é isso?
1504		Não dá para falar assim (0.4) <"↑a:h a sociedade é
1505		culpa:da, nós somos culpa:dos, temos que economizar
1506		água"> (.) não adianta, (agir assim), como se
1507		to:dos nós tivéssemos a mesma culpa (0.2) não
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 cultiva 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 carbo:no">, 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 ai (.) 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
1569		controlar, tem gente monitorando, se essa questão
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>peçoas</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 <u>acham?</u>
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 ingenuidade, 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>peçoas</u> (.) 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↑í 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- 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]=
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 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		comprarão 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[tróleo°]
1636	?????	[°Petróleo°]=
1637	Pedro	=>extraí 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°]=
1645	Pedro	=LUCRO. (0.2) <de repente>, (1.5) ai a Dilma (.)
1646		faz parte, ela quem nomeia quem comanda a Petrobrás
1647		e tal. ai 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 ai gente,
1650		vamos ficar ricos, (imagina quanto que estas ações
1651		estão valendo)", certo? (tá todo mundo doído) no
1652		Brasil com o pré-sal, mas ai (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 ai 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 ai 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 ai,
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, (.) poluiu: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°
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		ué (.) 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	Profess	=pra ele, pra família dele (0.7) E: o excedente, o
1753	or	que é que ele faz?
1754	Caio	ele vende=
1755	Profess	=[ele vende],
1756	Caio	[ou troca]=
1757	Profess	=mas o objetivo do camponês= (0.4)
1758	Caio	é alimentar a [°família dele°]
1759	Profess	=[é: (0.2) a]subsistência dele e da
1760	or	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 capitali <u>s</u> mo (.) 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	[asar 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		pe ^{so} :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, jah:: 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 (painhos), né?
1898		(0.5)
1899		o:s empresa:rios, e tudo mais.
1900	Rafael	(mas isso é uma questão ideológica, igual o poder da influência ideológica da mídia, então, isso que eu falei, e ai vem o capitalismo e impõe o sistema dele)
1901		
1902		
1903		
1904	Pedro	então, na verda- na verdade é o capitalismo que tá fazendo a mídia ser dessa maneira, (1.3) entendeu?
1905		
1906	Caio	[()]
1907	Pedro	[ai só pra comple-] Isso ai tem haver com a formação das consciências, filho.
1908		
1909	Caio	(°ai, não tem como controlar isso não?°)
1910	Pedro	(nã:o, ai tem) uma palavra que tava no grupo da: Cláudia, a hegemonia (0.3) né? (.) O que que é a hegemonia? (1.7) é justamente quando (0.4) uma cla:sse, ou uma pessoa, ela (.) detém o poder e esse poder (0.7) ela tem duas coisas que pode fazer para manter aquele poder, pra pegar essa hegemonia (permanente).
1911		
1912		
1913		
1914		
1915		
1916		
1917	Rafael	hegemonia é o domínio, né?
1918	Pedro	é o domínio, (.) né? Então (ela vai poder fazer) duas coisas ou ela convence ou ela toma a força (1.2) certo? então (0.8) aqui no Brasil (0.5) chegou um momento, lá nos anos sessenta, que não tava dando pra convencer mais os trabalhadores, o que que ela fez o que? () usou da força. hoje tá dando para convencer? (0.5) tá, usou o Lula, a Dilma e tal, o Lula veio lá do: do: operaria:do, né? Tá fazendo um modelo diferente do capital? (1.3) não. (>a- mí- tá usando a mídia<) tá precisando usar a força?= in(h) fe(h) liz(h) men(h) te
1919		
1920		
1921		
1922		
1923		
1924		
1925		
1926		
1927		
1928		
1929	Rafael	
1930	Pedro	=não. tá fazendo o quê? (2.2) convencendo as pessoas, um consenso, (0.2) se precisar, se por-desandar, os camponeses, ou os operários avançar na luta deles, o que é que vai acontecer? (1.7)
1931		
1932		
1933		
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 tava- tava modificado antes [(disso acontecer)]
1943		
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 certo.
1947		
1948		((o sinal do final da aula bate e os alunos guardam o material e saem conversando))
1949		
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.
------	--	---------