

ELAYNE SILVA DE SOUZA

**BRINCADEIRA, RISO E INSULTO RITUAL NA FALA-EM-
INTERAÇÃO EM SALA DE AULA**

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

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2015

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

T

Souza, Elayne Silva de, 1975-
S729b Brincadeira, riso e insulto ritual na fala-em-interação em
2015 sala de aula / Elayne Silva de Souza. – Viçosa, MG, 2015.
viii, 145f. ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Wânia Terezinha Ladeira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 95-99.

1. Análise do discurso. 2. Sociolinguística.
3. Etnometodologia. 4. Análise de interação em educação.
5. Professores e alunos. 6. Interação social . I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras. Programa de Pós-graduação em Letras. II. Título.

CDD 22. ed. 401.41

ELAYNE SILVA DE SOUZA

**BRINCADEIRA, RISO E INSULTO RITUAL NA FALA-EM-
INTERAÇÃO EM SALA DE AULA**

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

APROVADA: 30 de março de 2015.


Sônia Bittencourt Silveira


Rony Petterson Gomes do Vale


Wânia Terezinha Ladeira
(Orientadora)

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida: ao meu marido, Geraldo Taconi e aos meus filhos, Gabriel e Isabella.

AGRADECIMENTOS

Depois de 17 anos de magistério, pensava que o Mestrado era um sonho muito distante. Graças a DEUS, a quem agradeço pelo dom da vida, eu tive a oportunidade de encontrar pessoas e instituições que muito me ajudaram e tornaram possível a realização deste sonho. Por esse motivo, venho agradecer a todos aqueles que de alguma forma me deram suporte na realização desse trabalho.

Ao meu marido Geraldo Taconi pelo incentivo, companheirismo o belíssimo trabalho que desempenhou sendo pai e mãe nos momentos em que estive ausente.

Aos meus filhos, Gabriel e Isabella, pelas demonstrações de afeto e compreensão, principalmente nas minhas ausências.

À minha orientadora, professora Wânia Terezinha Ladeira, por seus valiosos ensinamentos, pelo incentivo e confiança em meu trabalho. Obrigada por sua dedicação, por sua serenidade nos momentos de ansiedade e por seu otimismo diante dos obstáculos. Muito obrigada por tudo!!!

Ao meu amigo Maurício Carlos da Silva, que me “ensinou o caminho para Viçosa”, que me incentivou nos momentos de dúvida e incerteza, obrigada pelo cuidado com meu texto e pelas importantes contribuições.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFV, Adriana da Silva, Ana Maria Ferreira Barcelos, Cristiane Cataldi Santos Paes, Maria Carmen Aires Gomes, Mônica Santos de Souza Melo, com quem muito aprendi ao longo do curso.

À secretária do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFV, Adriana Santana Gonçalves, sempre muito prestativa nas informações, na solução das questões burocráticas, enfim, pela disposição em ajudar sempre.

Aos alunos, seus pais ou responsáveis, professora, diretora e demais funcionários da escola pesquisada, que me acolheram com muito carinho e respeito ao meu trabalho.

Às colegas, companheiras do mestrado, pela amizade e pela torcida.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste e Minas Gerais, Campus Muriaé, pela prontidão nos ajustes de horário em minhas aulas para que eu pudesse frequentar as disciplinas do curso.

Aos colegas do Núcleo de Letras do Campus Muriaé, Alessandra Soares, Antônia Amélia Barbosa, Igor Oliveira Costa, Natalino da Silva de Oliveira, Ofélia

Maria Imaculada e Valquíria Areal Carrizo, pela cooperação ao aceitarem a redução de minha carga horária de aulas para que eu pudesse me dedicar ao mestrado.

Enfim, aos meus queridos alunos, que diariamente me fazem acreditar que a sala de aula pode ser, sim, um ambiente bem humorado e prazeroso.

SUMÁRIO

RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUÇÃO.....	1
1. REFERENCIAL TEÓRICO.....	6
1.1. A Análise da Conversa Etnometodológica (ACE).....	6
1.1.1. A fala-em-interação institucional.....	8
1.2. A Sociolinguística Interacional.....	11
1.2.1. Pistas de contextualização.....	12
1.2.2. Footing e alinhamento.....	13
1.2.3. O conceito de face.....	15
1.2.4. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação.....	17 21
1.2.4.1. O enquadre de brincadeira.....	23
1.3. O riso.....	25
1.3.1. A organização do riso.....	27
1.3.2. Tipos de riso.....	27
1.3.3. Riso afiliativo e desafilativo.....	29
1.4. O Insulto Ritual.....	34
2. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	38
2.1. A Pesquisa Qualitativa.....	38
2.2. Contextualização da pesquisa.....	40
2.2.1. A escola.....	41
2.2.2. Os participantes.....	41
2.3. Geração de dados.....	43
2.4. Procedimentos de análise de dados.....	44
2.4.1. A transcrição.....	45

2.5. A Ética na pesquisa.....	50
3. ANÁLISE DOS DADOS.....	53
3.1. A professora insulta o aluno.....	54
3.1.1. O aluno auxilia a professora no insulto.....	69
3.2. O aluno insulta a professora.....	77
3.3. Insulto entre os alunos.....	80
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
4.1. Síntese das proposições e resultados dos dados.....	87
4.2. Contribuições da pesquisa.....	92
4.3. Limitações da pesquisa.....	93
4.4. Sugestões para futuras investigações.....	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
ANEXOS.....	100
Anexo A (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).....	100
Anexo B (Parecer Consubstanciado do CEP/UFV).....	104
Anexo C (Textos e atividades utilizados no corpus da pesquisa pela professora participante).....	106
Anexo D (Transcrição das aulas selecionadas para o corpus da pesquisa).....	111

RESUMO

SOUZA, Elayne Silva de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2015.
Brincadeira, riso e insulto ritual na fala-em-interação em sala de aula.
Orientadora: Wânia Terezinha Ladeira.

Esta pesquisa fundamenta-se nas teorias da Análise da Conversa Etnometodológica, especificando sua origem, seus autores e seus principais pressupostos teóricos, e na Sociolinguística Interacional, expondo os conceitos de enquadre, mais especificamente o enquadre de brincadeira, footing e alinhamento, pistas de contextualização e face, numa revisão de trabalhos relacionados ao riso, a fim de entendermos melhor a sua contribuição na construção do enquadre de brincadeira na interação em sala de aula e nas Regras do Insulto Ritual (LABOV, 1972). O principal objetivo deste trabalho é descrever a construção do enquadre de brincadeira na fala-em-interação em sala de aula a partir do riso e do insulto ritual. Os dados foram gerados em uma escola pública localizada na Zona da Mata mineira, especificamente numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental, em aulas de Língua Portuguesa e foram obtidos a partir de quatro etapas: 1) geração de dados por meio de gravações em áudio; 2) aplicação de questionário sociométrico; 3) segmentação dos dados relevantes para os interesses de pesquisa; 4) transcrição e análise dos dados. As gravações somaram um total de duas horas e vinte e dois minutos de interação e foram transcritas e analisadas a partir da perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica. A partir dos dados analisados, estabelecemos a categorização dos insultos rituais encontrados nas interações: 1. A professora insulta o aluno; 1.1. O aluno auxilia a professora no insulto; 2. O aluno insulta a professora; 3. Insulto entre os alunos. Os dados demonstraram que os alunos participantes constroem o enquadre de brincadeira naquele ambiente institucional da sala de aula sob a orientação da professora participante e das pistas de contextualização que emergem a partir dos risos e dos insultos rituais surgidos em determinados momentos da interação.

ABSTRACT

SOUZA, Elayne Silva de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2015. **Play, laughter and ritual insult in classroom interactive talk.** Adviser: Wânia Terezinha Ladeira.

This research is based on ethnomethodological conversation analysis by specifying its origin, authors and main theoretical assumptions; and on Interactional Sociolinguistics by exposing the concepts of framing, more precisely the play frame, footing and alignment, track and face contextualization, under a review of works related to laughter, for the purpose of a better understanding of its contribution to the play frame in classroom, and on the Rules for Ritual Insults (LABOV, 1972). The main objective of this work is to describe the construction of the play frame in classroom interactive talk originated from laughter and ritual insults. The data were gathered from a public school located on the Zona da Mata region – Minas Gerais, in an eighth-year classroom from the Elementary School, during Portuguese classes, and comprise four stages: (1) the generating of the data from audio recording; (2) the application of a sociometric questionnaire; (3) the segmentation of relevant data for the research purposes; (4) the transcription and analysis of the data. The recordings added up two hours and twenty-two minutes of interaction and were written down and analyzed under the Etnometodological Conversation Analysis perspective. From the gathered data, we have established the categories of ritual insults found throughout the interaction, as follows: 1. The teacher insults the student; 1.1. The student helps the teacher during insult; 2. The student insults the teacher; 3. Students insult their peers. The data show that the students involved in this research build the play frame in that environment, of the classroom under the teacher's supervision; and from the contextualization clues which arise from the laughter and ritual insults at certain moments of interaction.

INTRODUÇÃO

O ponto de partida desta pesquisa sobre “Brincadeira, riso e insulto ritual na fala-em-Interação na sala de aula” foram nossas reflexões acerca de frequentes situações em sala de aula em que os alunos praticam rituais de insultos verbais que configuram brincadeiras, considerando que tais formas discursivas se manifestam, muitas vezes, como uma característica de pertencimento a um grupo, reforçando o sentimento de solidariedade grupal e a proximidade entre os interlocutores.

Tais reflexões conduziram-nos a algumas perguntas de pesquisa:

- Até que ponto frequentes insultos rituais entre professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno podem ser enquadrados como brincadeiras e não como insultos verdadeiros?
- O riso frequente em sala de aula é sinal de indisciplina ou de interação/pertencimento ao grupo?
- Qual o papel do professor na articulação entre a brincadeira, o insulto e o riso e a aprendizagem na sala de aula?

E quando pensamos e falamos em interação em sala de aula é importante desvincularmo-nos da ideia de classes socialmente homogêneas, onde uma determinada classe social organiza o sistema educacional de forma a reproduzir seu domínio social e sua visão de mundo, e da ideia da sala de aula arrumada, onde todos devem ouvir uma só pessoa transmitindo informações que são acumuladas de forma a reproduzir um determinado saber eleito como importante e fundamental para a vida de todos.

Quando imaginamos uma sala de aula em um processo interativo, estamos acreditando que todos terão possibilidade de falar, levantar suas hipóteses e, nas negociações, chegar a conclusões que ajudem o aluno a se perceber parte de um processo dinâmico de construção.

Assim, traçamos nosso objetivo geral e os objetivos específicos que serão aqui demonstrados.

Quando estamos envolvidos numa interação onde ocorre uma elocução não séria, ou seja, quando se estabelece um enquadre de brincadeira, podemos responder de algumas formas distintas, porém a principal delas é o riso. Attardo (1994, p. 308) assinala que o riso não é um reflexo descontrolado, mas é um indicador da natureza humorística de um texto ou de uma elocução. Porém, Attardo (2003, p.1288)

acrescenta que a presença do riso não necessariamente indica a presença de humor. Isto ocorre, pois o riso pode ser causado por outros fatores como nervosismo, ou simplesmente por imitação (algumas pessoas riem quando estão na presença de outras pessoas rindo), da mesma forma que alguns podem não rir por não perceber a intenção humorística do seu interlocutor, por exemplo. Coates (2007, p. 44) vai mais além ao citar Jefferson et al. (1978) que afirma que o riso não é simplesmente um acompanhamento da fala, ele é fala. Neste estudo, Jefferson e seus colaboradores observam que quando participantes de uma interação produzem colaborativamente uma conversa humorística, eles não somente riem ao mesmo tempo, mas também da mesma forma, sugerindo a forte ligação entre intimidade e riso.

O riso também é uma ferramenta que permite aos participantes sinalizarem seu envolvimento em relação ao que está sendo dito, além de mostrar sua presença contínua no piso colaborativo de construção da brincadeira conversacional, sem necessitar de uma participação constante (COATES, 2007). Além disso, o riso é culturalmente a principal forma de demonstração de humor em uma conversa. Já que não podemos afirmar que o riso é sempre um sinal da presença do humor, pois pode ser sinal de embaraço, nervosismo ou surpresa, por exemplo, podemos vê-lo como uma importante pista de contextualização do humor.

Além destas já apresentadas, Coates (2007, p. 44) aponta que o riso pode assumir ainda outras funções em uma conversa humorística, como sinalizar que a elocução foi realmente engraçada, ou seja, a brincadeira foi bem sucedida. Pode também sinalizar envolvimento e solidariedade, já que sendo a brincadeira construída colaborativamente, o riso mostrará conhecimento partilhado e familiaridade entre os participantes. Finalmente, o riso possui um papel importante na estruturação do humor situacional, por marcar o reconhecimento do estabelecimento de um enquadre de brincadeira pelos participantes e por marcar seu fechamento.

Na sala de aula, são inúmeras as situações em que o riso é o resultado de comicidade espontânea, sem uma preparação ou previsibilidade, produzidas tanto pelo professor quanto pelos alunos ou, mais comumente ainda, pelo aluno especializado nesse gênero, que não deixa passar nenhuma oportunidade de fazer uma intervenção cômica. É também visível que em muitos casos a intervenção cômica tem o sentido de provocar o professor, fazer pilhéria com o assunto tratado na aula, badernar a situação, e tantos outros propósitos vinculados a graus mais extremos de perversão. Acontece também de um aluno assumir o papel de “bobo da corte” e tentar reiteradamente fazer

graça a toda hora na sala de aula, o que poderá provocar risos de alguns, mas irritabilidade de outros, gerando os insultos.

Diante disto, Justo (2006) faz a seguinte consideração:

É difícil distinguir o sentido dos diferentes casos de uso preferencial pelo humor na linguagem e nas relações sociais. Muitas vezes a pessoa se apresenta assim em qualquer roda de conversa buscando agradar ou ser simpática e, premida por essa demanda, acaba exagerando na dose, tornando-se antipática. Via de regra, na sala de aula aquele aluno que assume o papel de “bobo da corte” o faz para agradar os colegas, conseguir um “lugar ao sol” no grupo – um destaque –, ou ser reconhecido como o herói que rompe regras, subverte a situação e, eventualmente, ataca o professor ou a matéria com suas piadinhas, buscando expressar sentimentos de todos e assim converter-se numa figura admirada. [...] Aliás, esse é um aspecto muito importante que se deve ter bem presente quando se trabalha com o humor: evitar que se descambe para a banalização, perdendo seu veio crítico e de aprofundamento das questões que aborda (JUSTO, 2006, p. 119).

Difícil é, para o professor, saber até que ponto o ambiente escolar permite a criação de um enquadre de brincadeira. Na escola, há uma razão que determina o fazer do professor e do aluno, estabelecendo minuciosamente as tarefas, as responsabilidades, os papéis e as condutas de cada um. Porém, a razão institucional não comanda totalmente os sujeitos em suas ações, pensamentos e desejos.

As origens e funções das brincadeiras são questões muito complexas, entretanto, hoje, há um discurso valorizador da brincadeira, principalmente no campo educacional. Essa valorização não foi percebida de uma hora para outra, mas percorreu um trajeto histórico, sob diversas perspectivas.

Vasconcelos (2006) faz um levantamento desse trajeto histórico da existência do brincar humano em diferentes culturas. Começa expondo que vários filósofos, por exemplo, em todos os tempos, apontaram a importância educativa dos jogos. Platão destacou a importância do aprender brincando. Sócrates, Aristóteles, Sêneca e Tomás de Aquino indicaram a recreação como essencial para o descanso do espírito. Horácio e Quintiliano se referiram à sedução dos doces em forma de letras para facilitar o aprendizado da leitura e da escrita. Erasmo, Rabelais e Basedow viam na brincadeira a conduta livre que favorece o estudo e o desenvolvimento da inteligência. Nos escritos de Jean-Jacques Rousseau, no século XIX, já se podia desvelar uma imagem positiva dos atos naturais das crianças e, com isso, a valorização romântica do brincar.

No campo escolar, foi Froebel, no século XIX, que introduziu a concepção romântica e os jogos como parte essencial do trabalho pedagógico, influenciando outros apontamentos considerados científicos sobre o brincar.

Avançando para o século XX, prosseguiram pesquisas sobre o brincar em vários campos do conhecimento, difundindo a ideia de que as brincadeiras promovem a construção do conhecimento: Wallon (1950); Piaget (1971); Winnicott (1972); Vygotsky (1989); Oliveira (1992); Friedman (1996); Brougère (2000).

Mas apesar das pesquisas apontarem um valor positivo à brincadeira e ao humor na sala de aula, as instituições escolares contemporâneas excluem e/ou não valorizam esse poderoso elemento simbólico como fator essencial da interação em sala de aula no processo de construção da subjetividade do sujeito e do conhecimento, por considerarem que tais procedimentos conduzem à baderna, à indisciplina, ao conflito.

Podemos identificar algumas formas de notar a importância - e talvez a urgência – da inserção do tema da brincadeira e do humor no meio educacional, em especial na Educação Básica. Em primeiro lugar, o humor possui um conhecido efeito de distensionar o ambiente. Em um momento em que se fala tanto em resolução de conflitos no espaço escolar, o humor pode funcionar tanto como um antídoto para relações excessivamente conturbadas, como um catalisador para relacionamentos humanos mais saudáveis. O humor também pode se apresentar como um caminho para encurtar a distância cultural cada vez maior existente entre as gerações de professores e de alunos, o que tem impacto direto na sala de aula.

Estamos convencidos de que a escola deve incorporar em sua doutrina uma nova concepção de sujeito. Uma concepção na qual cultura, razão e afetividade sejam tratadas como dimensões indissociáveis no funcionamento psíquico humano. Nessa perspectiva, poderemos ver nossos alunos e alunas com outro olhar, numa orientação de formação e não apenas de instrução.

Dessa forma, esta investigação faz-se necessária uma vez que estamos propondo um novo olhar sobre o objeto em questão, sob uma perspectiva êmica¹ de análise, ou seja, a análise dos dados é baseada nas ações dos próprios participantes da interação institucional, estabelecendo que aspectos gerais podem ser apontados para caracterizar as diversas formas de fala-em-interação institucional em situações de brincadeiras a partir dos tipos de risos e das regras dos insultos rituais.

Com base nas teorias da Análise da Conversa Etnometodológica, da Sociolinguística Interacional, na revisão de trabalhos relacionados ao riso na interação e nas Regras do Insulto Ritual (LABOV, 1972), este estudo tem como objetivo geral analisar as formas discursivas do riso e do Insulto Ritual em sala de aula que

¹ Conforme Garcez (2008, pp. 24-25), “tal procedimento analítico advém da crença fundadora de que a

determinam o enquadre de brincadeira para os participantes e a importância do tipo de intervenção feita pelo professor para definir tal enquadre.

Como objetivos específicos desta investigação, destacamos:

- Descrever a Fala-em-Interação de professores e alunos no espaço sala de aula.
- Verificar se as elocuções construídas pelos professores permitem a mediação de conflitos entre os alunos, constituindo assim um ambiente de interação.
- Descrever os elementos distintivos entre a interação cotidiana e a interação institucional em sala de aula.
- Observar e descrever o riso como o mecanismo de proteção da face quando esta se encontra ameaçada.
- Estabelecer categorias de Insultos Rituais entre os participantes da interação em sala de aula.
- Averiguar o entendimento dos participantes do enquadre de brincadeira estabelecido na fala-em-interação em sala de aula a partir do riso e do insulto ritual.

A fim de alcançar os objetivos propostos, utilizamos a observação, notas de campo, a gravação da fala, em áudio como procedimentos de coleta de dados. Em seguida, estes dados foram transcritos e analisados de acordo com os métodos da Análise da Conversa Etnometodológica.

Esta dissertação está dividida em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro Capítulo, apresentaremos os Pressupostos Teóricos, que fornecem subsídios indispensáveis ao presente trabalho. No Capítulo dois, apresentaremos os Pressupostos Metodológicos que utilizamos a fim de percorrermos o caminho necessário para alcançarmos os objetivos geral e específicos apresentados nesta introdução. Em seguida, no terceiro Capítulo, apresentaremos os Resultados e Discussão dos dados obtidos, evidenciando a ação de descrever o riso e categorizar os Insultos Rituais encontrados no corpus analisado, demonstrando como os participantes interpretam o enquadre de brincadeira a partir das pistas de contextualização evidenciadas pela ação dos próprios participantes.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

No presente Capítulo, apresentamos os subsídios teóricos que fundamentam esta pesquisa. Iniciamos fazendo uma abordagem sobre a Análise da Conversa Etnometodológica, especificando sua origem, seus autores e seus principais pressupostos teóricos. Em seguida, discorremos sobre a Sociolinguística Interacional, expondo os conceitos de enquadre, mais especificamente o enquadre de brincadeira, footing e alinhamento, pistas de contextualização e face, pois são contribuições importantes do ponto de vista teórico e analítico neste trabalho. Na sequência, fazemos uma revisão de trabalhos relacionados ao riso a fim de entendermos melhor a sua contribuição na construção do enquadre de brincadeira na interação em sala de aula. Por fim, apresentaremos as Regras do Insulto Ritual, importante estudo que contribuiu para a categorização dos insultos registrados em nossa análise.

1.1. A Análise da Conversa Etnometodológica (ACE)

A Análise da Conversa Etnometodológica, aqui denominada ACE, surgiu de uma vertente da Sociologia, a chamada Etnometodologia, proposta de teoria social feita por Harold Garfinkel (1967), inaugurada na obra *Studies in Ethnomethodology*, voltada para o estudo da ação social humana situada no espaço e no decorrer do tempo real. A publicação da obra de Garfinkel contesta os então tradicionais métodos utilizados pela sociologia para investigar a organização da sociedade e provoca intensos debates no meio acadêmico das universidades americanas e europeias, particularmente inglesas e alemãs (COULON, 1995a, p. 7), gerando a mudança de “um paradigma normativo para um paradigma interpretativo” (COULON, 1995, p. 10). Entretanto, somente em meados dos anos 1970 é que os primeiros analistas da conversa passaram a ser vistos como tal, a partir das traduções de textos etnometodológicos que foram publicados em algumas revistas, na França, e hoje, desses textos, o mais difundido é o de Sacks, Schegloff e Jefferson (2003[1974]), que faz uma descrição da sistemática para a tomada de turnos na conversa cotidiana, publicado originalmente na revista *Language* e republicado e comentado em diversas obras (SCHENKEIN, 1978; AKMAJIAN, DEMERS, FARMER e HARNISH, 1995).

Com o objetivo de mostrar que as pessoas se organizam socialmente através da fala, Sacks, Schegloff e Jefferson (2003[1974]) descrevem as características da conversa que mostram que ela é um fenômeno organizado, e não um fenômeno anárquico, como antes se pensava.

- (1) A troca de falante se repete, ou pelo menos ocorre.
- (2) Na grande maioria dos casos, fala um de cada vez.
- (3) Ocorrências de mais de um falante por vez são comuns, mas breves.
- (4) Transições (de um turno para o próximo) sem intervalos e sem sobreposições são comuns. Junto com as transições caracterizadas por breves intervalos ou ligeiras sobreposições, elas perfazem a grande maioria das transições.
- (5) A ordem dos turnos não é fixa, mas variável.
- (6) O tamanho dos turnos não é fixo, mas variável.
- (7) A extensão da conversa não é previamente especificada.
- (8) O que cada um diz não é previamente especificado.
- (9) A distribuição relativa dos turnos não é previamente especificada.
- (10) O número de participantes pode variar. (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003, p.14 [1974]).

Assim, tais descrições evidenciam que os falantes se organizam na fala-em interação, ratificando o principal objetivo da ACE, que é descrever e explicar as ações sociais empreendidas pelos atores sociais ao se engajarem em um processo de interação social.

Em meados da década de 1980 é que a Etnometodologia passou a ser ensinada em várias universidades francesas, já claramente configurada como um aparato metodológico para realizar a investigação de como as pessoas se organizam para construir sua identidade e relação social no processo de fala-em-interação. Um outro marco de constituição da ACE é a coletânea organizada por Atkinson e Heritage (1984), cujo título *Structures of social action* faz referência direta ao clássico da Sociologia Estruturalista norte-americana, *The structure of social action* (Parsons, 1937), citado já na primeira página por Sacks, Schegloff e Jefferson em seu artigo de 1974.

Vale ressaltar que existem ainda poucos estudos aplicados em ACE no Brasil e ainda menos publicações dedicadas a apresentá-la introdutoriamente. Há algumas traduções, como do francês (COULON, 1995a e 1995b) e do inglês (HERITAGE, 1999), referências esparsas e resumidas encontradas em manuais de metodologia, como em um breve capítulo dedicado à Etnometodologia na obra de Haguette (1992) e na de Birnbaum & Chazel (1997), dentre outros. Em se tratando de ACE no Brasil, há um detalhe que não pode deixar de ser mencionado: a chamada Análise da Conversação (MARCUSCHI, 1986), uma vertente produtiva da Linguística Textual que tomou a ACE na sua formulação ainda inicial para empreender estudos sobre a língua falada no Brasil, para entender a passagem da oralidade para a escrita, com o objetivo de levar o indivíduo ao letramento pleno. Que fique claro, então, que entre a ACE e a Análise da Conversação brasileira há diferenças teóricas e metodológicas consideráveis, uma vez que a ACE não tem e nunca teve um interesse central pela

linguagem em si, nem por sua descrição, mas enfoca, a articulação dos métodos de ação social humana (por exemplo, atribuir responsabilidade, explicar-se, iniciar reparo) segundo a perspectiva dos participantes dessa ação.

Na presente abordagem, analisamos a fala-em-interação em sala de aula, ou seja, num ambiente institucional sob a perspectiva da ACE. Assim, apresentamos a seguir algumas especificidades da interação nos cenários institucionais.

1.1.1. A fala-em-interação institucional

Em passagem amplamente citada, Drew e Heritage (1992) afirmam em síntese que a fala-em-interação institucional se dá principalmente pelo fato de que a identidade institucional ou profissional dos participantes de alguma forma se faz relevante para as atividades de trabalho nas quais eles estão engajados. Drew e Heritage (1992) definem a fala-em-interação institucional mais detidamente nos seguintes termos:

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

Assim, o que estrutura um encontro institucional não é um dado externo à interação, mas os traços específicos da situação comunicativa para os quais os participantes orientam suas ações e que contribuem para a compreensão da institucionalidade de determinadas práticas discursivas.

Ademais, explicar a interação num contexto institucional como o da escola a partir do sistema de trocas discursivas que organiza as ações dos participantes evita um tratamento intuitivo ou até mesmo um julgamento de nossa parte do que seja realmente relevante para a investigação.

No que se refere à interação em sala de aula, parece-nos importante destacar, segundo Garcez (2006), que a interação na sala de aula pode ser instrumento de controle social, de reprodução de conhecimento ou de construção conjunta de conhecimento. No primeiro caso, as ações realizadas na interação, basicamente entre professor-aluno, estariam a serviço da disciplina. No segundo caso, elas estariam sendo realizadas, também basicamente entre professor-aluno, com a finalidade de reproduzir

um conhecimento acrítico. Por fim, no terceiro caso, elas estariam direcionadas à formação de “cidadãos participantes e críticos” (GARCEZ, 2006, p. 68). Neste trabalho, o autor analisa duas estruturas de organização da fala-em-interação de sala de aula: a primeira, denominada estrutura sequencial padrão, conhecida como Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) (SINCLAIR & COULTHARD, 1975); a segunda, denominada revozeamento, que se caracterizaria por um redizer do turno anterior, pelo professor, para reexame pelo seu produtor, o aluno, que recebe crédito pela autoria da articulação que produziu da questão cognitiva sob exame do grupo (O’CONNOR & MICHAELS, 1996).

A organização IRA foi descrita em 1975 e parece ser a organização presente, ainda hoje, em muitas salas de aula, em que o professor faz uma pergunta para a qual ele já sabe a resposta, seleciona o aluno que deseja testar; o aluno dá a resposta e o professor faz uma avaliação positiva ou negativa. O professor geralmente utiliza essa sequência para avaliar os alunos e também para selecionar os alunos que serão testados. Tal procedimento é muito comum na sala de aula e até mesmo definidor do fazer da sala de aula convencional, ao mesmo tempo em que é raro na conversa cotidiana.

Em outras palavras,

os participantes concordam que o que estão fazendo juntos se faz mediante uma organização interacional tal que se outorga a um certo participante tipicamente aquele identificável como “professor”, o direito de fazer perguntas insinceras, mais propriamente chamadas de perguntas de informação conhecida, perguntas-teste, perguntas para demonstração, ou outros termos que apontam para o caráter institucional do que se está fazendo naquilo que reconhecemos como sendo fala-em-interação de sala de aula (GARCEZ, 2006, p. 69).

A partir disso, Garcez (2006) define que IRA verdadeiramente é um método altamente eficaz e econômico de apresentar informação nova aos alunos e/ou verificar em que medida eles dispõem de certas informações, mas ao mesmo tempo que também é verdade que se trata de um modo eficaz e econômico de reproduzir conhecimento, não exigindo necessariamente um engajamento dos participantes que produzem as respostas. Enfim, a sequência IRA fornece ao participante que atua no papel de professor um método muito eficaz, não apenas de apresentar informações e testá-las, mas sobretudo de controle social do aluno, uma vez que a correção, “ao estabelecer inter-acionalmente o status informacional superior daquele que corrige em relação ao que é corrigido, reforça a hierarquia entre os participantes e apresenta a informação dada como verdade para todos os efeitos práticos (GARCEZ, 2006, p.

69), isto é, dificilmente esta sequência parece resultar na formação de cidadãos participativos e críticos.

Recentemente O'Connor e Michaels (1996) descreveram as práticas de ensino em uma sala de aula de Física em que as perguntas-teste e a famosa sequência IRA não permeavam a fala-em-interação. Em vez disso, a professora se utilizava de uma prática alternativa, que as autoras nomearam de revozeamento. Segundo as autoras,

As sequências de revozeamento e de IRA codificam um conjunto diferente de potenciais de sentido. Ao animar¹⁵ outros que falam, a estrutura de participação do revozeamento torna possível um conjunto mais expandido, e mais em contraponto, de vozes e de papéis na construção de uma ideia do que a IRA. Essas possibilidades podem ser usadas bem ou não, mas as diferenças no nível básico da organização podem ser descritas.

[...]

Assim, não somos capazes de fazer quaisquer asserções quanto ao fato de esses lances interacionais poderem facilitar a aprendizagem. Quando usados com maestria, podem ajudar o professor a conduzir a discussão ou investigação de modo a coordenar os estudantes individualmente, o conteúdo acadêmico, os papéis de participação intelectual. Os professores com quem estudamos são notáveis por seu uso reflexivo, inteligente e profundo da linguagem e por seu comprometimento com o propósito de dar acesso igualitário a todos os estudantes (GARCEZ, 2006, p. 73).

No revozeamento, o professor reformula a contribuição do estudante para avaliação pelo próprio aluno ou por um colega, dando créditos à contribuição original do aluno. Inicialmente, o próprio professor faz uma pergunta, não necessariamente uma questão com resposta já conhecida. Em seguida, o aluno dá a sua resposta. Então, o professor faz uma verificação de entendimento ou até mesmo de um colega, que ratificará ou retificará o entendimento do professor. Finalmente, o professor fará uma nova verificação de entendimento.

Ao contrário da sequência IRA, o revozeamento permite que a interação se prolongue mais. Desse modo, será possível que haja uma construção do conhecimento coletiva, mesmo que o professor faça iniciações de reparo.

Por fim, cabe-nos ressaltar que as distinções entre a conversa cotidiana e a conversa institucional em nosso trabalho devem se basear em análises situadas da fala-em-interação sob o ponto de vista êmico, ou seja, baseadas no sentido que os participantes da interação estão dando para a realização das atividades que estão sendo construídas conjuntamente, e não baseadas em propostas, adivinhações ou em concepções assumidas a priori pelos pesquisadores. Em nossa análise, procuraremos descrever como os participantes constroem o enquadre de brincadeira, apoiado no riso e no insulto ritual, na fala-em-interação escolar e como eles se apropriam da

organização de tomada de turnos e como essa apropriação revela uma construção situada dos participantes, em termos de identidades sociais.

A negociação e construção dessas identidades sociais serão relatadas neste trabalho pela Sociolinguística Interacional, expondo os conceitos de enquadre, mais especificamente o enquadre de brincadeira, footing e alinhamento, pistas de contextualização e face, conceitos que promovem o entendimento de que a conversa não se resume à comunicação e construção de sentido de palavras, mas que negocia construções sociais de identidade.

1.2. A Sociolinguística Interacional

A Sociolinguística Interacional tem como precursores Erving Goffman e John Gumperz e, assim como a ACE, dedica-se a estudar o uso da linguagem na interação social. Por isso é comum a investigação a respeito de conversas cotidianas e trabalhos com interações em contextos institucionais, como escolas, consultórios médicos, delegacias etc.

De acordo com Ladeira (2005), Gumperz (1982) considera a linguagem, em seus variados aspectos, como um produto da cultura e da sociedade, portanto influenciado por elas. A linguagem seria o meio pelo qual “instalamos” o que somos, ou seja, através da competência comunicativa, nossas identidades e nossa maneira de pensar são reveladas. Assim, no que concerne a esses aspectos, Gumperz elabora conceitos como pistas de contextualização, que serão de grande valia para a realização de nosso estudo.

Goffman também se dedicou a essa área de investigação da linguagem ao trabalhar com alguns conceitos, como face e trabalhos de face, enquadre, footing e alinhamento, os quais são fundamentais para a Sociolinguística Interacional e foram tomados por Goffman para explorar a maneira pela qual as interações face a face são dinamizadas e estabelecidas. Além desses conceitos, faremos uma exposição do enquadre de brincadeira, primeiramente definido por Bateson (1972) e retomado por Ribeiro e Hoyle (2002), fundamental para a nossa análise dos dados.

Faremos, então, uma breve discussão de cada um deles.

1.2.1. Pistas de contextualização

Gumperz (1982) considera e defende a ideia de que a diversidade linguística é mais do que uma questão de comportamento. Ela funciona, na verdade, como um recurso comunicativo nas interações verbais do dia a dia no sentido de que, numa conversa, os interlocutores – para categorizar eventos, inferir intenções e apreender expectativas sobre o que poderá ocorrer em seguida - se baseiam em conhecimentos e estereótipos relativos às diferentes maneiras de falar. Segundo o autor, esse conjunto de informações internalizadas é crucial para a manutenção do envolvimento conversacional e para o uso eficaz de estratégias persuasivas.

O autor pressupõe que uma elocução pode ser compreendida de maneiras diversas e que os interlocutores decidem interpretar uma determinada elocução com base em suas definições do que está acontecendo no momento da interação. Isto quer dizer que as pessoas definem a interação em termos de um enquadre ou esquema identificável e familiar pela associação de pistas linguísticas e paralinguísticas, chamadas de pistas de contextualização, que são traços presentes na estrutura de superfície através dos quais os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam qual a atividade que está em processo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada oração se relaciona ao que se precede ou segue. Dessa forma, todos os traços linguísticos e paralinguísticos contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais. Essas pistas podem aparecer sobre várias manifestações, dependendo do repertório linguístico, historicamente determinado, de cada participante e são, segundo Gumperz (1982), na maioria dos casos, usadas e percebidas irrefletidamente, mas raramente observadas em nível consciente e quase nunca comentadas de maneira direta. Os significados das pistas de contextualização são implícitos e transmitidos como parte do processo interativo. Desta forma, geralmente não nos referimos a esses significados fora do contexto da interação, uma vez que o seu valor sinalizador depende do reconhecimento tácito do seu significado por parte dos participantes.

Os participantes de uma conversa têm expectativas convencionais sobre o que é considerado normal ou não, marcado em termos de ritmo, volume da voz, entoação e estilo de discurso. Ao sinalizar uma atividade de fala, o falante também sinaliza as pressuposições sociais em termos das quais uma mensagem deve ser interpretada. Quando os participantes não entendem as pistas de contextualização uns dos outros, ou “acham” que as entendem, fazendo escolhas equivocadas, podem ocorrer problemas de comunicação que resultam em frustração mútua, divergências de interpretação e mal entendidos.

Para Gumperz (1982), o significado social é negociado a partir do relevo dado, pelos participantes, a aspectos presentes no evento. As pistas de contextualização não determinam o significado, e sim limitam a interpretação, destacando alguns aspectos do conhecimento de mundo e minimizando outros. Ou seja, existem, na interação, significados "latentes", que não estão em destaque, mas estão presentes. Qual dos significados deve ser colocado em relevo é exatamente o que está em negociação a partir das pistas de contextualização.

1.2.2. Footing e alinhamento

Em 1979, Goffman introduz o conceito de footing, já como um desdobramento do conceito de enquadre no discurso. Footing representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção. Uma mudança de footing é uma mudança na postura que assumimos para nós mesmos e para os outros envolvidos, expressa na forma em que conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução. Uma mudança no footing é outra forma de falar de uma mudança no enquadre dos eventos.

Para analisar as mudanças de footing, Goffman (2002) identifica suas bases estruturais: a estrutura de participação, o formato de produção e o conceito de encaixamento numa determinada situação social.

Situação social é definida por Goffman como a arena física absoluta na qual as pessoas presentes estão ao alcance visual e auditivo umas das outras, ou seja, definida como um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão presentes, e para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante.

Nesse sentido, a relação de qualquer um dos membros da situação social com certa elocução pode ser chamada de seu “**status de participação**” relativo à elocução, e a relação de todas as pessoas no agrupamento com uma dada elocução pode ser chamada de “**estrutura de participação**”. O primeiro diz respeito à posição assumida na interação, o formato de produção, ou seja, uma pessoa pode estar na posição de Presidente da República (papel), mas se comportar como um torcedor de futebol em determinado momento de uma interação. O segundo diz respeito às diversas maneiras como os participantes se inter-relacionam, ou seja, os papéis que assumem na interação. O status e a estrutura de participação constituem um aspecto fundamental

sobre o modo apropriado de interagir no encontro social, além de permitir que se identifique mais facilmente o alinhamento dos participantes.

Um indivíduo que fala pode desempenhar papéis ou funções em relação aos outros participantes na interação. Porém, segundo Goffman (2002), os conceitos de falante e ouvinte não são suficientes para explicar as posições de participação e complexidade dos papéis comunicativos. Assim, a noção de falante na visão desse autor se estabelece primeiramente diante da concepção de função física, ou seja, o falante como “máquina de falar, corpo envolvido numa atividade acústica” (GOFFMAN, 2002, p. 45). O falante funciona, então, por vezes, como o animador ou o interlocutor, indivíduo engajado no papel de produzir elocuções, termos funcionais de um sistema de comunicação e não papéis sociais no sentido completo; o autor, alguém que selecionou os sentimentos expressos e as palavras que os codificam; o responsável, alguém cuja posição é estabelecida pelas palavras faladas, alguém cujas crenças são verbalizadas, comprometido com as palavras expressas, aquele que ocupa um papel ou identidade social específica, significando que o indivíduo fala explícita ou implicitamente em nome de um “nós” e não de um “eu”.

Estas noções elucidam o “formato de produção” de uma elocução, demonstrando que o mesmo falante pode alterar o “papel social” que exerce, estabelecendo para tal “uma base recíproca de identificação correspondente para aqueles a quem a tomada de posição é endereçada” (GOFFMAN, 1979, p.87), ou seja, ele, ao selecionar a função que exerce, seleciona (ou tenta selecionar), também, a qualificação dos receptores da ação.

É necessário, porém, salientar, que ao se usar o termo “falante” na concepção de Goffman, implicitamente se observa que, ao mesmo tempo em que produz elocuções (animador), o falante produz também seu próprio texto (autor) e marca sua própria identidade (responsável). Desta forma, pode-se dizer que animador, autor e responsável coexistem. Tomadas juntas, as noções de animador, autor e responsável podem elucidar o formato de produção de uma elocução.

Desta forma, admitida a simultaneidade dos “*eus*” em tais modelos de elocução, Goffman (1979) estabelece que “a delineação de estrutura de participação e formato de produção fornecem a base estrutural para a análise das mudanças de footing”. Quando, ao invés de dizermos algo nós mesmos, optamos pelo relato do que o outro disse, estamos mudando nosso footing. Entretanto, frequentemente, parece que ao mudarmos de voz, não estamos exatamente encerrando o alinhamento anterior, mas suspendendo-o temporariamente, com o entendimento de que ele será quase

imediatamente restabelecido. Da mesma forma também, quando cedemos a palavra numa conversa, assumindo assim o footing de interlocutor, fica-nos garantida a expectativa de reingresso no papel de falante, no mesmo footing em que a interrompemos. Sendo assim, é preciso admitir que podemos manter o mesmo footing através de vários dos nossos turnos na fala. Trata-se da habilidade de um falante competente de ir e vir, mantendo em ação diferentes círculos.

1.2.3. O conceito de face

A obra de origem, publicada em 1967, sob o título *Interaction Ritual – Essays on face-to-face behavior* e publicada recentemente no Brasil (2011), *Ritual de Interação – Ensaio sobre o comportamento face a face*², de Erving Goffman, traz como capítulo de abertura “Sobre a preservação da face”, uma descrição do conjunto de estratégias e manobras utilizadas pelos indivíduos na composição de seu repertório usado nos encontros sociais para a construção e manutenção do que, no texto, é descrito como “face”³, “um valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica pra si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular” (GOFFMAN, 2012, p. 13-14). Assim, Goffman define face:

A face é uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados – mesmo que essa imagem possa ser compartilhada, como ocorre quando uma pessoa faz uma boa demonstração de sua profissão ou religião ao fazer uma boa demonstração de si mesma (GOFFMAN, 2012, p. 14).

Segundo Goffman, a face pessoal e a face dos outros são constructos da mesma ordem; são as regras do grupo e a definição da situação que determinam quantos sentimentos devemos ter pela face e como esses sentimentos devem ser distribuídos pelas faces envolvidas.

A face não é apresentada como estável ou permanente, mas um bem que tem seu caráter alterado no curso da interação linguística, sendo por isso mesmo passível de ser ameaçado, protegido, recuperado, salvo. A linha mantida por e para a pessoa durante o contato com outros tende a ser de um tipo institucionalizado legítimo. A face, é, portanto, um processo contínuo, ininterrupto e que somente se realiza durante a

² Obra traduzida no Brasil por Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva.

³ O tradutor traz o termo fachada para face, do original em inglês, e justifica ser um termo de tradução particularmente complicada, porque, como será visto no decorrer do texto, ele é usado em contextos variados com significados diferentes. Neste trabalho, optamos pelo termo face, uma vez que é comumente utilizado nas referências ao conceito utilizado por Goffman.

interação com o outro/os outros. Não se trata de performance ou fingimento, mas de um compromisso consigo e com o grupo, sempre em fluxo:

[...] a face da pessoa claramente é algo que não está alojado dentro ou sobre seu corpo, mas sim algo localizado difusamente no fluxo de eventos no encontro, e que se torna manifesto apenas quando esses eventos são lidos e interpretados para alcançarmos as avaliações expressas nele (GOFFMAN, 2012, p. 15).

A relação do indivíduo com sua própria face e com a face dos outros é o resultado não apenas dos próprios sentimentos, mas também de regras sociais que variam de grupo para grupo. São essas regras culturais que vão definir a quantidade de sentimentos ou valor dado à face em cada grupo. Uma vez estabelecida a 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, como explica o autor:

Assim, apesar de a preocupação com a face enfocar a atenção da pessoa na atividade em curso, ela deve, para manter a face nessa atividade, levar em consideração seu lugar no mundo social além dela (GOFFMAN, 2012, p. 15).

A face é um conceito ligado às emoções pessoais. A preservação da face deixa a pessoa segura e confiante. Uma pessoa que consegue manter a face na situação em curso é alguém que se absteve de certas ações no passado que teriam sido difíceis de encarar com coragem [face up to] posteriormente. Nesse sentido:

[...] um encontro com pessoas com as quais ela não terá mais interações no futuro a libera para assumir uma linha “altiva” que o futuro depreciará, ou a libera para sofrer humilhações que tornariam interações futuras com elas algo constrangedor demais para enfrentar (GOFFMAN, 2012, p. 15).

Estar com a face errada ou fora de face, então, gera sentimentos de vergonha, inferioridade, humilhação e culpa. Goffman utiliza alguns termos para pontuar essa instabilidade da face, como *shamefaced*, entendido como envergonhado; *to lose face*, que seria perder o prestígio, perder a face ou estar fora de face (popularmente dito com “ficar com a cara no chão”); *to save one's face*, salvar as aparências, salvar a face; *to give face*, que em bom português quer dizer “livrar a cara”.

Se a relação do indivíduo com a preservação da própria face envolve uma variedade de sentimentos, o autor define as diferenças entre esses tipos de sentimentos. Quando a pessoa age motivada por sentimentos de dever para consigo mesma, há o orgulho. Se o faz por dever com o grupo ou com outras unidades sociais mais amplas e recebe o apoio dessa comunidade, a razão é a honra. Já se a atitude é conduzida pelas questões posturais, ao manejo do próprio corpo, suas emoções e coisas com as quais tem contato físico, fala-se em dignidade.

Seja como for, apesar de sua face social ser sua posse mais pessoal e o centro de sua segurança e prazer, ela é apenas um empréstimo da sociedade; ela não será retirada a não ser que a pessoa se comporte de forma digna dela:

Atributos aprovados e sua relação com a face fazem de cada homem seu próprio carcereiro; esta é uma coerção social fundamental, ainda que os homens possam gostar de suas celas (GOFFMAN, 2012, p. 18).

Como preservação da face, Goffman designa as ações tomadas por uma pessoa para tornar o que quer que esteja fazendo consistente com a face. A preservação da face serve para neutralizar “incidentes” – quer dizer, eventos cujas implicações simbólicas efetivas ameaçam a face. O autor utiliza o termo *aprumo* para definir a capacidade do indivíduo de controlar seu constrangimento e, assim, o constrangimento que ela e outros poderiam sofrer por causa do seu constrangimento.

Goffman também afirma que a pessoa terá dois pontos de vista – uma orientação defensiva para salvar sua própria face e uma orientação protetora para salvar a face dos outros. Assim:

Ao tentar salvar a face dos outros, a pessoa precisa escolher um método que não levará à perda de sua própria face; ao tentar salvar sua própria face, ela precisa levar em consideração a perda da face dos outros que sua ação pode causar (GOFFMAN, 2012, p. 22).

Com isso, a pessoa pode se encontrar em muitas relações diferentes a uma ameaça à face: pode parecer que ela agiu inocentemente; a pessoa ofensora pode parecer ter agido com malícia e despeito, com a intenção de causar um insulto aberto; pode haver ofensas incidentais, que surgem como efeito colateral não planejado, mas às vezes previsto da ação. Se ela quiser lidar bem consigo própria e com os outros em todas as contingências, ela terá que possuir um repertório de práticas de salvamento da face para cada uma dessas relações possíveis à ameaça.

No processo de preservação da face, há dois tipos básicos: o processo de evitação (GOFFMAN, 2012, p. 22) e o processo corretivo (GOFFMAN, 2012, p. 26). No primeiro caso, a pessoa evita determinados contextos e encontros sociais onde possa ser alvo de discriminação ou formas de tratamento que possam prejudicar sua face, ou ela mudará de assunto ou a direção da atividade se perceber que os tópicos e atividades a levariam à expressão de informações que seriam inconsistentes com a linha que ela está mantendo. Outras manobras podem se empregadas nesse processo de evitação: respeito e polidez, assegurando-se de estender às outras qualquer tratamento cerimonial que elas possam merecer; discrição, quando não menciona fatos que possam, implícita ou explicitamente, contradizer e constranger as afirmações positivas

feitas pelas outras; uma pausa natural, usando o contexto, em vez de palavras, como uma garantia de não ter intenções ofensivas; fingir que não ocorreu qualquer ameaça à face, que o fato simplesmente não aconteceu, quando não é possível evitar o incidente.

No segundo processo, quando o indivíduo já realizou algum ato que prejudicou sua face, ele próprio atribui-se um corretivo, apresentando ao grupo social desculpas ou reconsideração de alguma atitude, ou o grupo, em decorrência de tal solicitação ou antecipando-se a ela, estabelece um comportamento a ser obedecido, visando corrigir o desvio.

Nesse ponto, um ou mais participantes se encontram num estado estabelecido de desequilíbrio ou desgraça ritual, e deve-se fazer uma tentativa de restabelecer um estado ritual satisfatório para eles. Sobre o termo ritual, Goffman explica:

Eu uso o termo ritual porque estou lidando com atos em que o ator, através do componente simbólico desses atos, mostra o quão digno ele é de respeito ou o quão dignos ele sente que os outros são de respeito (GOFFMAN, 2012, p. 26).

Nossa face, então, é uma coisa sagrada, e a ordem expressiva necessária para mantê-la é, portanto, uma ordem ritual.

O autor chama de intercâmbio a sequência de atos colocada em movimento por uma ameaça reconhecida à face, terminando no restabelecimento do equilíbrio ritual. Definindo uma mensagem ou jogada como tudo aquilo que é comunicado por um ator durante um turno de ação, podemos dizer que um intercâmbio envolverá duas ou mais jogadas e dois ou mais participantes, e havendo a necessidade de um intercâmbio corretivo, Goffman apresenta quatro jogadas clássicas das práticas de salvamento de face: o **desafio**, que prevê que os pontos ameaçados permaneçam firmes; a **oferenda**, na qual é dada ao ofensor a chance de corrigir a ofensa, por exemplo, afirmando que não falara sério, era por brincadeira, ou por alguma razão não agia pela própria vontade. Na terceira possibilidade, o ofensor pode oferecer **compensações** ao atingido. No quarto movimento, o ofensor prevê **punição e expiação** para si mesmo pelo ato praticado.

As fases do processo corretivo nos dão um modelo do comportamento ritual interpessoal, mas esse modelo não é estático, ele pode ser modificado de forma significativa, dependendo da forma como os sentimentos são expressos no jogo ritual, como enfatiza Goffman:

[...] essas emoções funcionam como jogadas, e se encaixam tão precisamente na lógica do jogo ritual que seria difícil compreendê-las sem ele. De fato, é provável que sentimentos expressos espontaneamente se

encaixem no padrão formal do intercâmbio ritual de forma mais elegante do que sentimentos preparados conscientemente (GOFFMAN, 2012, p. 30).

Às ações que uma pessoa pratica para tornar qualquer coisa que esteja fazendo condizente com sua face, Goffman chama preservação da face. Tais ações serviriam para contrabalançar os chamados incidentes ou atos que ameaçam a face. Também é interessante a descrição do autor do uso agressivo da estratégia de preservação da face. É o que ocorre, por exemplo, quando alguém exagera na dose de modéstia com o objetivo de receber elogios. A pessoa também pode fazer com que os outros firam seus sentimentos só para forçá-los a sentir culpa:

Em intercâmbios agressivos, o vencedor não apenas consegue apresentar informações favoráveis sobre si mesmo e desfavoráveis sobre os outros, mas também demonstra que, enquanto participante da interação, ele cuida de si melhor do que seus adversários (GOFFMAN, 2012, p. 31-32).

É como se o ritual da interação desse ao indivíduo uma permissão especial para aceitar de si mesmo maus tratos que seriam inadmissíveis se vindos de outra pessoa. Na mesma linha, a pessoa tem o direito de perdoar as afrontas à sua imagem, aceitar as ofensas sem importância e pedidos de desculpas, quando se trata de uma ameaça mais séria.

Portanto, a diplomacia em relação à preservação da face muitas vezes conta, para sua operação, com um acordo tácito para agir através da linguagem das dicas – a linguagem das indiretas, ambiguidades, pausas bem colocadas, piadas cuidadosas, e assim por diante. A regra que trata deste tipo não oficial de comunicação é que o emissor não deve agir como se tivesse comunicado oficialmente a mensagem que insinuou, enquanto os receptores têm o direito e o dever de agir como se não tivessem oficialmente recebido a mensagem contida na insinuação. Desta forma, a comunicação insinuada é comunicação que pode ser negada; ela não precisa ser “encarada de frente”.

Quando uma pessoa realiza a preservação da face, junto com seu acordo tácito de ajudar as outras a realizar a delas, isto representa sua disposição em obedecer às regras básicas de interação social. Eis o símbolo de sua socialização enquanto participante da interação.

Em qualquer sociedade, sempre que surge a possibilidade física da interação falada, um sistema de práticas, convenções e regras de procedimentos entra em jogo, funcionando como um meio de orientar e organizar o fluxo de mensagens. É o que Goffman chama de interação falada, onde valerá algum entendimento sobre como e

quando será permissível iniciar a fala, entre quem e quais tópicos de conversação serão abordados.

E essa relação entre o eu e a interação falada também é demonstrada quando examinamos o intercâmbio ritual. Num encontro conversacional, a interação tende a ocorrer em arrancos, um intercâmbio por vez, e o fluxo de informação e negócios é parcelado nessas unidades rituais relativamente fechadas. A pausa entre intercâmbios tende a ser maior do que a pausa entre falas num intercâmbio, e tende a existir uma relação menos significativa entre dois intercâmbios em sequência do que entre duas falas em sequência num intercâmbio. O intercâmbio termina quando é possível modificá-lo para que termine – ou seja, quando todos os presentes indicaram que foram aplacados ritualmente de forma satisfatória para eles.

Com todas essas análises, Goffman conclui:

É a relação social da pessoa com outros que a leva a participar de certos encontros com eles, em que ela acabará dependendo deles para manter sua face. Além disso, em várias relações, os membros compartilham uma face, de forma que, na presença de terceiros, um ato inapropriado por parte de um membro se torna uma fonte de constrangimento agudo para os outros membros. Uma relação social, então, pode ser vista como uma forma pela qual a pessoa é forçada, mais do que o normal, a confiar sua autoimagem e face à diplomacia e boa conduta dos outros (GOFFMAN, p. 47).

Por conseguinte, a vida social é uma coisa ordenada e não atravancada porque a pessoa voluntariamente fica longe dos lugares e tópicos e momentos em que ela não é desejada e onde poderia ser depreciada. Ela coopera para salvar sua face, descobrindo que há muito a ganhar sem nada a arriscar.

Goffman, então, deixa implícito, durante o artigo, que, debaixo de suas diferenças culturais, as pessoas são iguais em todos os lugares.

Apesar das diferenças culturais, os conceitos e comportamentos apresentados aqui estão presentes em todos os lugares do mundo, pois em qualquer sociedade, os participantes se organizam como autorreguladores de encontros sociais. Conceitos como orgulho, honra e dignidade são alguns dos implícitos na ideia de natureza humana universal, como explica o autor no trecho que se segue:

A natureza humana universal não é uma coisa muito humana. Ao adquiri-la, a pessoa se torna uma espécie de construto, criada não a partir de propensões psíquicas internas, mas de regras morais que são carimbadas nela externamente. Essas regras, quando seguidas, determinam a avaliação que ela fará sobre si mesma e sobre seus colegas participantes no encontro, a distribuição de seus sentimentos, e os tipos de práticas que ela empregará para manter um tipo especificado e obrigatório de equilíbrio ritual (GOFFMAN, 2012, p. 49).

Assim, segundo Goffman (2012), a capacidade geral de ser limitado por regras morais pode muito bem pertencer ao indivíduo, mas o conjunto particular de regras que o transforma num ser humano é derivado de requerimentos estabelecidos na organização ritual de encontros sociais.

1.2.4. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação

Um princípio básico para a compreensão do discurso oral e para análise da interação é o conceito de enquadre, introduzido por Gregory Bateson e desenvolvido por Erving Goffman (1974) e por Tannen e Wallat (1987). O enquadre situa a metamensagem contida em todo enunciado, indicando como sinalizamos o que dizemos ou fazemos, ou sobre como interpretamos o que é dito e feito.

Bateson (1998 [1972]) introduz o termo enquadre a partir de suas observações dos gorilas no jardim zoológico da cidade de São Francisco. O que definiria, por exemplo, mordidas entre gorilas como briga ou como brincadeira seria o enquadre, isto é, a moldura interpretativa, a metamensagem a respeito de como o conteúdo da atividade deve ser considerado. Para Bateson, toda atividade comunicativa é, necessariamente, enquadrada, emoldurada. O autor afirma que todos os movimentos comunicativos são interpretados com base em enquadres. O primeiro passo para a definição dos diversos enquadres operantes em uma comunicação, segundo o autor, relaciona-se à delimitação de classes ou conjuntos de mensagens ou ações comunicativas presentes no fluxo da interação. Ao incluirmos certas mensagens ou ações significativas afins em um determinado conjunto/enquadre, excluimos outras. Esses indícios comunicativos excluídos serão considerados, por sua vez, na composição/identificação de outro conjunto/enquadre. Assim, considerando os diagramas da teoria dos conjuntos, percebemos um universo maior na interação (considerado enquadre) dentro do qual conjuntos menores (também enquadres) são desenhados.

Esse fenômeno de multiplicidade de enquadres, descrito por Bateson, não representa apenas enquadres dentro de enquadres, mas uma inter-relação, geralmente complexa e dinâmica, de sistemas de mensagens presentes na comunicação humana.

Goffman (1974) também argumenta que não há atividade fora de um enquadre. Com base na definição de Bateson, ele caracteriza o termo dentro de uma abordagem sociológica. Antes de se entender qualquer elocução, deve-se perceber o que ela quer dizer, qual jogo está sendo jogado, “o que está acontecendo aqui” (GOFFMAN, 1974).

Isso é percebido a partir da maneira como os participantes se comportam na interação. Os enquadres, então, emergem de interações verbais e não verbais e são por elas constituídos.

Segundo o autor, os participantes de um encontro social estão continuamente reenquadrando a fala, redirecionando a interação em curso, o que reflete a diversidade de reenquadramentos presentes em uma atividade. Embora cada enquadre tenha sua própria existência, Goffman afirma que uma análise seletiva pode nos revelar uma série de mundos diferentes em um encontro social.

Posteriormente, Tannen & Wallat (1987) realizam um estudo sobre os aspectos interacionais e cognitivos implícitos à construção do discurso em encontros face a face. Nesse estudo, são retomados os usos variados do termo enquadre, discutido sob o ponto de vista da área da Sociolinguística Interacional. Ao retomarem o conceito de enquadre, as autoras propõem a noção de “estruturas de expectativas”, distinguindo dois tipos.

A noção interativa de enquadre se refere à definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento, ou gesto) poderia ser interpretada. Para compreender qualquer elocução, um ouvinte (e um falante) deve saber dentro de qual enquadre ele foi composto: se é uma piada ou uma discussão, por exemplo. Algo produzido para ser uma piada, mas interpretado como um insulto real (certamente podendo significar ambos), pode originar uma briga.

Então, os enquadres interativos referem-se à percepção de qual atividade está sendo encenada e de qual sentido os falantes dão ao que dizem. Uma vez que este sentido é percebido a partir da maneira como os participantes se orientam para as atividades interacionais, os enquadres emergem e são constituídos.

Esquemas de conhecimento referem-se às expectativas dos participantes acerca das pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo, fazendo distinção, portanto, entre o sentido deste termo e os alinhamentos que são negociados em uma interação específica. O significado literal de uma elocução só pode ser entendido em relação a um modelo de conhecimento anterior, ou seja, a única maneira de alguém compreender qualquer discurso é através do preenchimento de informações não proferidas, decorrente do conhecimento de experiências anteriores no mundo.

Enquadres e esquemas trabalham juntos na estruturação da interpretação de uma situação social. Ambas as noções, de enquadres de interação e de esquemas de conhecimento, são dinâmicas. As expectativas sobre objetos, pessoas, cenários, modos

de interação e tudo no mundo são continuamente comparados e revistos (enquadres) em função da experiência de vida de cada um (esquemas).

Tannen & Wallat (1987) exemplificam essa interação narrando uma situação em que uma delas (Tannen) estava falando ao telefone com um amigo, quando subitamente ele gritou, “PARE COM ISSO!”. Ela sabia, pela maneira como ele deu a ordem, que o amigo estava se dirigindo a um cachorro e não a ela. Comentou então que, quando ele se dirigia ao cachorro, o amigo falava com um ligeiro sotaque do Sul dos Estados Unidos. O amigo explicou que isso se devia ao fato de que o cachorro aprendera a responder aos comandos neste sotaque.

Este exemplo ilustra que as pessoas (e animais) identificam os enquadres em interação pela associação de pistas linguísticas e paralinguísticas – entre outras, a maneira como as palavras são ditas – e não apenas o que as palavras significam.

1.2.4.1. O enquadre de brincadeira

Bateson (1972) afirma que enquadre é a metamensagem pela qual os enunciados do discurso são compreendidos. No seu estudo com macacos, ele desenvolveu a ideia de que esta tarefa interpretativa tem início na evolução das brincadeiras que se constitui, portanto, como um importante passo na evolução da comunicação.

Conforme Bateson (1972), o enquadre de brincadeira seria formado de sinais paradoxais ou trocados.

(11) O paradoxo está duplamente presente nos sinais trocados dentro do contexto de brincadeira, fantasia, ameaça, etc. Não só a mordida de brincadeira não denota o que seria denotado pela mordida a sério, por ela representada, como também a própria mordida é uma ficção. Não só os animais, ao brincarem, nem sempre significam o que estão sinalizando, mas também estão geralmente comunicando sobre algo que não existe. No nível humano, isto leva a uma grande variedade de complicações e inversões nos campos da brincadeira, fantasia e arte (BATESON, 1998, p. 61).

Pode-se inferir que para Bateson, a comunicação humana é antes de mais nada um tipo de jogo, mais do que um processo uniforme e lógico. As pessoas têm que saber associar a coerência de uma frase dita a uma determinada situação, à maneira como ela é falada, às intenções claras ou escondidas do falante para poderem se posicionar. Todo este jogo constitui o enigma da comunicação, a operação simultânea com múltiplas ambiguidades e interpretações que ela encerra. A brincadeira constitui, assim, uma forma de desenvolver a habilidade de mudar de enquadre ou de papel e de

interpretar a ação do outro, conforme sinalizado pelas pistas contextuais, bem como de ativar esquemas de conhecimentos e reformulá-los.

Diante de tais constatações, o autor explicita duas peculiaridades próprias da brincadeira: “(a) as mensagens ou sinais trocados durante a brincadeira são de algum modo não verdadeiros, ou não intencionados; e (b) aquilo que é denotado por esses sinais é não existente” (BATESON, 1998, p. 62).

O enquadre de brincadeira, então, só é estabelecido 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. O humor não é passível de ser construído por apenas um participante da interação, ele necessita da afiliação do(s) interlocutor(es) envolvido(s).

De acordo com o autor, o enquadre oferece aos participantes elementos que, combinados de variadas formas, delimitam o tipo de comunicação ocorrida ali e, conseqüentemente, a resposta de cada participante àquela situação específica, por exemplo, rir em resposta a uma brincadeira.

Ao analisar a interação entre macacos, Bateson (1998) inaugura a utilização do termo “enquadre” como um conceito psicológico e não físico que canaliza o entendimento da interação a partir de metamensagens compartilhadas entre participantes. Os enquadres psicológicos estão relacionados com o que chamamos de “premissas”. O autor postula que o enquadre pode ser pensado, matematicamente, como um conjunto, em que determinados elementos são ou não pertencentes a ele, e, para que se entenda a metamensagem compartilhada pelos participantes na interação, é necessário que se volte para as pistas de contextualização que emitem sinais prosódicos e extralinguísticos.

Além disso, o pesquisador identifica a complexidade do enquadre de brincadeira ao perceber que os mesmos sinais que transmitem a metamensagem de brincadeira são também transmitidos no combate. Para o autor, esta análise aponta para a natureza ambígua e paradoxal da brincadeira, e, ao mesmo tempo, indica que o enquadre de brincadeira é tão instável que pode ser rapidamente transformado numa interação séria ou vice e versa.

Ribeiro e Hoyle (2002) trazem descrições sobre o enquadre de brincadeira, que muitas vezes ocorre na conversa em vários tipos - provocações, trocadilhos, anedotas divertidas, sarcasmo, zombaria de si e dos outros. Se uma provocação destinada é interpretada como séria, não vai ter sucesso e ocorrerá falha de comunicação. O enquadre de brincadeira pode ser sinalizado através de prosódia, exagero, riso, ou seja,

pistas de contextualização que sinalizarão, formalmente e sequencialmente, para cada um dos enunciados.

A brincadeira bem sucedida é um evento colaborativo que envolve uma interação complexa entre aquele que tem uma intenção humorística e aqueles com o potencial de resposta. O enquadre de brincadeira tem função abrangente e varia de acordo com a situação em que ocorre, podendo servir como apaziguador em uma situação de discordância e também como instrumento para construção de afiliação.

Ribeiro e Hoyle (2002) afirmam que o enquadre é essencial para qualquer atividade, mas é particularmente saliente durante a brincadeira. Ao tratarem do enquadre de brincadeira, as autoras postulam que, enquanto imersas em brincadeiras, as crianças afixam seu uso de enquadres a partir da criação de situações imaginárias, alternando entre suas identidades reais e as identidades imaginadas (RIBEIRO & HOYLE, 2002, p. 44).

Assim, permanece a ideia defendida por Bateson (1972) de que o enquadre de brincadeira é algo complexo e paradoxal, que pode ser compreendido como um momento em que se pode desobedecer a determinadas regras sociais e é permitido dizer coisas que não seriam ditas de outro modo, em outro momento, ao mesmo tempo em que a brincadeira pode ser bem sucedida ou não.

1.3. O Riso

Das muitas perguntas que podem ser feitas nesta pesquisa, algumas merecem profunda reflexão, principalmente porque existem poucos estudos empíricos no Brasil sobre o riso: O que é o riso? Por que rimos e o que nos faz rir? Qual o papel do riso na interação em sala de aula?

Assim, para tentarmos responder a esses questionamentos e entendermos melhor a relação entre o riso e o insulto ritual (sobre o qual discorreremos a seguir) na construção do enquadre de brincadeira na interação entre professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno na sala de aula, recorreremos a alguns autores que pesquisaram o riso e estabeleceram a organização do riso (JEFFERSON, 1984), tipos de riso (ADELSWÄRD, 1989), os princípios presentes em qualquer contexto sequencial que nos ajudam a distinguir a afiliação ou desafiação em relação ao outro na interação (GLENN, 1995; GLENN & HOLT, 2013) e o modo como o riso dos

participantes reflete sua orientação para os papéis institucionais (JACKNICK, 2011, In: GLENN & HOLT, 2013), no caso específico, na sala de aula.

O riso é muito presente na interação humana e marca rotineiramente muitos eventos (comédias, contação de histórias, piadas, shows de humor, conversas cotidianas e até mesmo as institucionais e muitos outros); é um fenômeno cultural e histórico, conseqüentemente, universal: em qualquer lugar da Terra, um homem reconhecerá o riso um do outro. Não é linguístico, mas acompanha o uso da linguagem; muitas vezes se confunde com a fala, moldado por e moldando os sons da fala. “Suas propriedades acústicas são cruciais para o que ele faz, mas também é visual, com formas mais intensas, marcadas por agitação, dobrando o corpo, respiração rápida, e lacrimejamento dos olhos” (GLENN & HOLT, 2013, tradução nossa). Estudar o riso convida-nos a abordar algumas questões fundamentais acerca do caminho onde a ação social é construída momento a momento. Encontra-se no centro das negociações em curso nas interações humanas. De um modo geral, o riso aparece frequentemente em dois tipos de ambientes: celebrações e problemas. Em momentos de celebração, ele permite as 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. Também, muitas pessoas acreditam no riso por benefícios físicos, psicológicos, espirituais e relacionais envolvidos. É o remédio sem custo que pode liberar endorfinas, nos ajudar a nos sentirmos bem, exercitar nossos músculos e respiração, ajuda-nos a iluminar o humor e lidar com os problemas mais facilmente, e estreitar laços sociais.

A preocupação da ACE, como já vimos, é com o estudo da ação humana mediante a linguagem, como afirmam Heritage & Atkinson (1984) apud Garcez (2008),

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 (HERITAGE & ATKINSON, 1984, apud GARCEZ, 2008, p. 18)

A perspectiva da ACE, portanto, foge de alegações de causalidade, mas tenta descrever o riso na interação numa sequência conversacional. Não faz julgamentos, mas descreve e explica as ações sociais empreendidas pelos atores sociais ao se engajarem em um processo de interação social.

Assim, torna-se relevante a descrição das formas e variedades de risos, aspectos de sua colocação que crucialmente moldam o trabalho que ele faz, e como através de tais recursos, o riso contribui para identidades, papéis e relacionamentos.

1.3.1. A organização do riso

Jefferson (1984) faz uma descrição do riso quando o assunto da conversa é sobre problemas. Durante sua análise, dois fenômenos recorrentes foram encontrados: (1) aquele que conta sobre seus problemas produz um enunciado e depois ri, mas o(s) destinatário(s) não ri(em), mas produz(em) uma resposta séria; (2) o destinatário ri, exibindo afiliação ao riso do outro participante.

Tais ocorrências Jefferson chamou de:

- a) **Resistência a problemas:** um destinatário é convidado a participar da brincadeira (a não levar o problema a sério) para se filiar à posição exibida pelo falante anterior de que o problema não o atingiu seriamente.
- b) **Receptividade a problemas:** o falante anterior inicia o riso, mas o destinatário não ri e inicia um turno com outro destinatário ou retoma o problema com o falante inicial.

No corpus analisado pela Jefferson (1984), verifica-se inúmeras configurações do riso na conversa sobre problemas. Ela denomina o “tópico protetor”, quando ambos interlocutores riem como forma de distencionar o ambiente, fazendo piadas associadas ao problema ou não, que podem ser iniciadas tanto por aquele que iniciou a fala sobre o problema quanto pelo seu interlocutor. Há momentos em que o destinatário ri de algo fora da conversa para evitar falar do problema; há outros em que o destinatário também pode demonstrar resistência a problemas, desqualificando-os, colocando em xeque a sua gravidade, demonstrando esperança, minimizando-os.

Segundo a abordagem da pesquisadora, pode-se inferir que o riso nem sempre é desencadeado por algo engraçado e que tem sempre um caráter convidativo para o alinhamento do interlocutor ao enunciado anterior.

1.3.2. Tipos de riso

Até aqui, vimos que o riso é sistematicamente calibrado e socialmente organizado, unificado por certas características distintivas e pode ser estudado como

um importante recurso na interação em diferentes contextos. No entanto, a aparente unidade e clareza deste assunto começam a ser diluídas em cima de um exame mais detalhado.

Adelswärd (1989) faz uma análise mais aprofundada sobre o papel do riso na interação e traz dados provenientes de quatro situações de onde foram recolhidos e analisados: entrevista de trabalho, entrevista entre assistente social e assistido, entrevistas pós-julgamento entre réu e pesquisador e negociações entre estudantes de ensino médio.

A partir de tais análises, ela sinaliza dois tipos de risos na interação:

- 1) **Riso unilateral:** em diálogos, muitas vezes para modificarmos expressões ou atitudes verbais (proteção de face), rimos sozinhos. O riso unilateral também pode demonstrar falta de consenso sobre o que é risível.
- 2) **Riso mútuo:** é sinal de harmonia e consenso sobre o que é risível na conversa.

Neste trabalho, a autora mostra que o riso não é só conectado com diversão e que o discurso e o diálogo não podem ser plenamente compreendidos sem analisar o riso como um elemento integrado a eles, pois não ocorre de forma aleatória, pelo contrário, é socialmente construído e tem uma série de funções cognitivas e emotivas, modificando/sinalizando interpretações (enquadres), sustentando/criando “status” e protegendo/ameaçando a face dos interlocutores, ou seja, o riso nos conta algo sobre a subjetividade e a ambiguidade (os dois pontos de vista) da vida diária. Em interação, muitas vezes somos confrontados com objetivos divergentes e demandas possivelmente conflitantes; podemos lidar com alguns desses dilemas automaticamente, e o riso parece ser uma forma de resolver automaticamente os dilemas da conversa. Assim, o estado de espírito necessário para o riso é a ambiguidade.

Conforme Adelswärd (1989) aponta,

A vida nos apresenta muitos movimentos de tensão entre o que é e o que poderia ser, entre o que se diz e o que poderia ser interpretado. Duas vozes são ouvidas simultaneamente, criando sentimentos de embaraço, ironia, diversão, etc. Esta tensão dialógica nos faz vacilar; o riso, então, nos ajuda a restaurar o equilíbrio (ADELSWÄRD, 1989, p. 130)⁴.

⁴ Tradução nossa para: “Life presents us with many movements of tension between what is and what could be interpreted. Two voices are heard simultaneously, creating feelings of embarrassment, irony, amusement, etc. This dialogical tension makes us vacillate; laughter helps us to restore the balance” (ADELSWÄRD, 1989, p. 130).

E estes movimentos do riso na conversa também são formas dialógicas, porque o riso conversacional contribui para exibições de alinhamentos e distanciamentos que podem ser exibidos e redefinidos pelos interlocutores ao longo de vários turnos.

1.3.3. Riso afiliativo e desafiativo

Através da conversa, as pessoas ajustam continuamente sua afiliação ou desafiliação em relação ao outro, configurando diferenças entre “rir de” e rir com”, entre o poder do riso para promover o distanciamento, depreciação ou sentimentos de superioridade, ou, inversamente, para promover a ligação e a afiliação.

Glenn (1995, p. 43) analisa e mostra como os participantes utilizam os vários recursos disponíveis sobre vários turnos de fala para negociar o status de afiliação ao riso, e estabelece quatro dimensões para observar as filiações e desfiliações ao riso:

- 1) **O que nos faz rir:** certos contextos parecem propensos a tornar o riso relevante, especificamente contextos de “rir de”, em que é nomeado um risível, ou seja, algum(s) copresente(s) é/são alvo(s) da brincadeira ou da piada, e os outros “riem de”.
- 2) **Primeiro riso:** aquele que iniciou a brincadeira ou piada pode convidar outros para o riso acrescentando partículas de riso dentro ou após o enunciado em andamento (Jefferson, 1979). Nestes casos, o locutor atual faz rir com o que é explicitamente relevante e outros ingressam ao riso, ratificando a afiliação.
- 3) **Segundo (possível) riso:** nas interações entre várias pessoas, o segundo riso pode ser dado por alguém que reforça o “rir de” algum alvo ou “rir com” aquele que iniciou a brincadeira; por outro lado, na conversa entre duas pessoas, o “rir de” pode não ser compartilhado e só teremos nessa configuração o “rir com”.
- 4) **Atividades subsequentes:** a orientação dos participantes para um potencial risível, estabelecendo os enquadres de “rir de” e “rir com”, dependerá de uma ampla gama de condições, incluindo o ambiente sequencial (contexto), a concepção e execução da fala imediatamente anterior ou concomitante e a possível presença de risos e elementos multimodais associados a ele, como gestos, entonação.

Diante de tais fundamentos, estamos a assistir ao riso em suas formas humanas, unificadas por certas características distintivas. Canonicamente, o riso é a presença de

reiteração, ritmo aspirado, som tipo “rá, rá” e suas manifestações visuais que a maioria das pessoas pode reconhecer imediatamente como riso. No entanto, “a aparente unidade e clareza deste assunto começa a diluir-se em cima de um exame mais detalhado” (GLENN & HOLT, 2013), pois uma variedade de condições devem ser consideradas para se fazer uma descrição de como o riso ocorre em relação aos turnos. Perguntas do tipo: “Quem ri?”, “Por que ri?”, “Quem acompanha o riso e por que o faz?” são feitas e resgatadas a todo momento durante a interação, o que torna a análise do riso na conversa um estudo complexo, mas ao mesmo tempo interessante.

Na tentativa de caracterizar associações entre as ações produzidas pelos diferentes interlocutores e o riso no momento da interação, Glenn & Holt (2013, p. 5) trazem algumas descrições de como o riso pode ocorrer:

- 1) **Riso em sequência:** A ligação mais forte entre as ações por diferentes oradores é o par adjacente (SCHEGLOFF, 1968), isto é, uma relação sequencial na qual a ocorrência do primeiro item faz o segundo relevante e, se não for fornecida a segunda parte, a ausência torna-se visível e digna de inferências de significado. Considerar ou não a primeira risada como um convite requer explorar as questões que são pertinentes para analisar a possibilidade de uma resposta ao riso e o risível anterior tomar a forma de uma parte do par adjacente.
- 2) **Riso compartilhado:** Quando uma risada é recíproca, os participantes compartilham o riso, e isso não demonstra concorrência de turnos, pois um dos atributos distintivos do riso é que as pessoas podem fazer isso juntas, em contraste com a fala, em que os participantes se esforçam para tomar o turno um de cada vez.
- 3) **O riso e os momentos delicados:** Muitas pesquisas apontam que há uma relação recorrente entre risos e ambientes que é, em certo sentido, delicada, complicada, ou de alguma outra forma problemática. Há muitas razões por que o riso é um dispositivo potente em momentos delicados. Uma delas tem a ver com a ambiguidade e entendimentos na ação do riso (VÖGE, 2010). A segunda é a sua capacidade de modificar ou mitigar ações potencialmente problemáticas. A terceira é a associação entre o riso e a afiliação ou alinhamento.
- 4) **Riso, afiliação e alinhamento:** O riso pode ser de afiliação/desafiliação, alinhamento/não alinhamento ou pode estar em algum lugar entre esses dois pólos, demonstra a complexidade e natureza multifacetada do riso, e a necessidade de analisar casos individuais nos termos da sequência maior. O

riso pode fornecer maneiras sutis em que os destinatários possam manter concordância social, ao mesmo tempo, evitar a colaborar totalmente em uma atividade delicada.

- 5) **Riso e frames:** Qual o papel que o riso tem no entendimento dos participantes de sua situação, o que eles estão fazendo, e quem são eles? Em outras palavras, como é que o riso contribui ou cria um contexto? De uma perspectiva da ACE, falar (incluindo risos) é ao mesmo tempo confirmação e renovação de contexto (DREW & HERITAGE, 1992; HERITAGE, 1984). Cada ação é exibida e contribui para a sensação de desdobramento do que está acontecendo. Ao mesmo tempo, os entendimentos dos participantes, as ações e expectativas são confirmadas e, portanto, as características de contexto, podem persistir.

Segundo Glenn & Holt (2013), há alguns anos atrás, poderiam ter acrescentado que o riso é misterioso e pouco entendido, mas já não é o caso. Os autores se basearam em décadas de estudos através de uma série de disciplinas que têm rendido resultados duráveis e significativos sobre o papel do riso na comunicação humana, introduzindo uma pesquisa inovadora, produzindo resultados convincentes sobre as formas como o riso se desenrola em dramas sociais, da conversa cotidiana à transmissão de notícias, de entrevistas de emprego a exames médicos.

Como a nossa análise será de um corpus que retrata a interação em sala de aula, nossa discussão se baseia no trabalho de Jacknick (2013), que examina como o riso contribui para uma sequência em que os papéis institucionais dos participantes em sala de aula, com suas atividades correlatas, tornam-se problemáticos. Os participantes deste estudo são alunos matriculados no nível avançado de um curso de inglês como segunda língua, de um programa de linguagem na comunidade, e sua instrutora, de 24 anos, estudante de pós-graduação em um programa de Ensino de Inglês como segunda língua, de descendência coreana. Este estudo dá mais peso à sugestão de que o riso é regularmente associado a problemas interacionais (GLENN, 2003) e, mais especificamente, oferece uma análise detalhada de como o riso torna-se saliente em sequências que envolvem problemas de interação relacionados aos papéis institucionais.

O riso revela "entendimentos em curso das restrições e obrigações dos seus papéis" (GLENN, 2010, p. 1.497), e a análise de Jacknick (2011) demonstra como o riso dos participantes reflete sua orientação para os seus papéis institucionais. Em aulas de gramática, o professor de Inglês como segunda língua pode razoavelmente

reivindicar o status epistêmico privilegiado sobre o conteúdo do curso derivado de "conhecimentos pedagógicos e conhecimentos profissionais (de expert/de especialista no assunto)" (HALL, 2011, p. 7). No entanto, os trechos analisados mostram que os alunos exigem a igualdade de direito a esse estatuto epistemológico e desafiam, assim, o professor. Estes desafios são seguidos de risos (tanto dentro quanto no final do turno). Glenn (2003) observa que o riso pelo falante atual pode orientar para a necessidade de se trabalhar com "dificuldades interacionais" (p. 105), incluindo preocupações de proteção de face, e no caso do artigo de Jacknick (2011), o riso seguinte do estudante desafia o alvo dessas dificuldades. Ao traçar a ocorrência de risos ao longo de interações estendidas, sua análise mostra o uso diferencial do riso pelo professor e alunos em diferentes ambientes discursivos, e as consequências de interação na presença ou ausência de riso. Este estudo contribui para a pesquisa atual, tanto no discurso de sala de aula, descrevendo as funções do riso na interação com toda a turma, bem como a pesquisa sobre o riso na interação institucional, identificando funções interacionais de riso na interação institucional multipartidária. Ao examinar o riso na sequência de impugnação de estudantes, essa análise identifica como o riso indica resistência por parte dos alunos, bem como pelo professor.

O professor e os alunos na sala de aula produzem riso em muitas lições diferentes e em diferentes contextos sucessivos. Por exemplo, tanto o professor quanto os alunos foram encontrados produzindo primeiros risos como convite ao riso compartilhado, apoiando a afirmação de Glenn (2003) de que o riso é usado para exibir afiliação. No entanto, o riso também funcionou para marcar dificuldade interacional de um tipo ou outro e para difundir ou aliviar a tensão resultante destes conflitos. O riso ocorreu dentro de sequências que envolviam turnos desafiadores produzidos pelos estudantes, incluindo aqueles nos quais a discordância era abertamente marcada por palavras contrastivas como não e mas (SCHIFFRIN, 1987), bem como aqueles em que os estudantes reivindicavam autoridade epistêmica por discordar do professor e da resposta do livro. Tais desafios dos estudantes foram considerados ações despreferidas, dado o fato de que turnos anteriores do professor não convidam o estudante ao acompanhamento, muito menos ao desacordo; contudo, há a falta dos desafios que a habitual marcação de turnos despreferidos, incluindo indiretas, elaboração estrutural e atraso (BROWN & LEVINSON, 1987). Em vez disso, os estudantes reivindicam acesso à autoridade epistêmica diretamente e sem demora. O riso que se segue a partir do professor ou alunos destaca a dificuldade interacional, desafiando o representante institucional desta maneira direta. Em resumo, o artigo

examina o trabalho realizado pelo riso, particularmente após problemas de interação, relacionados aos papéis institucionais e à autoridade epistêmica.

A autora chega à conclusão de que o riso é um marcador claro de problemas de interação - em alguns casos, mostrando a orientação dos participantes a atos problemáticos (desafios dos estudantes), e em outros que constituem o ato em si (as explicações do professor). Risos seguintes dos estudantes também mostram resistência à autoridade epistêmica do professor (quando os alunos riem), bem como a resistência do professor ao desafio do aluno (quando o professor ri). Apesar das tentativas do professor para convidar o riso de afiliação, os alunos não produzem o riso ou sorrisos recíprocos para indicar reconhecimento (conforme citado em Haakana, 2010), e em vez disso, buscam o desafio. Este estudo sugere que, em interação institucional multipartidária, o riso compartilhado entre alguns participantes pode ser insuficiente para solucionar as dificuldades interacionais; em vez disso, o fechamento do tema e o riso verdadeiramente compartilhado (a maioria dos estudantes sorriem ou riem juntos com o professor) só vem quando a disputa da brincadeira fica resolvida. Além do papel do riso na rescisão do tópico multipartidário, esta análise também demonstra como os participantes usam o riso para negociar seus papéis institucionais. O professor reivindica autoridade epistêmica sobre gramática em aulas de Ensino de inglês como segunda língua, e sua risada na sequência da impugnação dos estudantes a essa autoridade reflete a natureza problemática e potencialmente ameaça a face dos estudantes. Se o riso do professor ocorre como autodepreciação ou em resposta aos desafios próprios, isso demonstra as dificuldades interacionais. O fracasso do aluno para rir junto ressalta a vontade de prosseguir com os seus desafios. Curiosamente, tanto o professor quanto os alunos fundamentam as suas pretensões de autoridade epistêmica em referência ao livro, uma fonte externa de autoridade. Este foco na autoridade externa permite que professor e alunos desafiem a autoridade epistêmica do outro enquanto protegem a sua face, colocando a responsabilidade das informações incorretas no livro didático, ao invés de um no outro. Além disso, enquanto as perguntas dos professores muitas vezes são consideradas poderosos movimentos discursivos, controlando a trajetória do discurso (conforme citado em Markee, 1995), os trechos transcritos mostram que o professor está fazendo perguntas referenciais aos alunos, cujas respostas estão teoricamente dentro de seu domínio de experiência como professor. Essa análise revela que, apesar das expectativas com base em papel institucional, autoridade epistêmica não é propriedade de um partido ou de outro; ao contrário, ela é reivindicada pelos participantes com diferentes funções (ou seja,

professores e alunos) de maneiras diferentes, e o riso é fundamental para a exibição de (des) alinhamento às reivindicações.

1.4. O Insulto Ritual

Na interação social, as pessoas agem, de certa forma, movidas pelos rituais presentes no contexto onde interagem, como na escola, por exemplo. Além disso, não se pode negar a eficácia do ritual para demonstrar sentimentos coletivos.

Durkheim (1978) afirma que os ritos nascem nos grupos e suas funções são fazer emergir, manter ou recriar certas ideias atreladas à “religião” desses mesmos grupos. O rito, então, não é uma celebração fechada no tempo e no espaço, antes, porém, transcende as delimitações físicas dos locais onde acontecem. Assim, torna-se importante ampliar conhecimentos acerca do campo ritualístico na escola, pois desconhecê-lo significa ignorar a sua rica demanda cultural.

As instituições das quais as crianças e os jovens fazem parte, tais como a igreja, a família, a escola e os grupos de amigos determinam seus papéis e se reafirmam através dos ritos e rituais, ou seja, determinados símbolos são precípuos à vida social do indivíduo.

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.

Algumas dessas brincadeiras corresponderiam aos insultos rituais de William Labov (1972): em uma situação precisa, colegas poderiam dizer uns aos outros “insultos” que revelariam seu pertencimento ao grupo. Alguns alunos são suscetíveis de receber esses “insultos” como se eles fossem verdadeiros porque, por um lado, o contexto de comunicação não lhes permite compreendê-los como “provocações amigáveis”, e por outro, porque isso corresponderia à ideia que hoje já está enraizada de que qualquer insulto figura como bullying.

Labov (1972), em seu artigo *Rules for ritual insults*, estuda o uso de insultos entre os jovens novaiorquinos de grupos sociais inferiores e/ou marginalizados. Em uma análise detalhada, o autor descreve como funcionam os insultos habituais, explica suas regras, tipos de contrainsultos, avaliação dos ouvintes, as qualidades pejorativas, campos semânticos, as pessoas sujeitas à avaliação negativa etc. Sua conclusão é que alguns insultos pertencem a um tipo de jogo ou ritual em que os participantes sabem que o que é dito não é verdade, igualando-o a uma “brincadeira”, ou superando-o de uma maneira original e inovadora.

Labov (1972) descreve o sounding como um evento discursivo bem organizado que ocorre com grande frequência na interação verbal de adolescentes negros nos Estados Unidos. Este evento discursivo já havia sido descrito como parte do programa geral de "etnografia da fala", descrita por Hymes (1962).

Sounding é um ritual discursivo que inclui insultos a parentes e insultos pessoais de uma forma mais simples, referindo-se a um atributo ritualizado dessas pessoas. Em seu artigo, Labov tem a oportunidade de ir mais longe e estabelece as regras fundamentais que governam essa “brincadeira” e utiliza esta investigação para alcançar alguma compreensão mais profunda da análise do discurso.

Assim, para entender o significado dos sons e da função desta atividade para os membros de determinada cultura, Labov (1972) descreve regras explícitas de discurso para a produção, interpretação e resposta a insultos rituais.

Para os propósitos da pesquisa, Labov descreve as estruturas sintáticas que servem de base para a construção dos insultos rituais. Ele descreve essas estruturas com exemplos de duas sessões de sounding. Uma delas foi em uma viagem de regresso de uma excursão com os Jets: 13 membros estavam em um microônibus; 180 insultos rituais foram decifrados a partir da gravação feita em um passeio de 35 minutos. A outra era uma sessão com um grupo de cinco Thunderbirds em que os participantes insultaram uns aos outros: foram registrados 60 insultos rituais nesse grupo.

São identificadas as seguintes estruturas sintáticas para os insultos rituais descritos por Labov (1972):

- a) **Sua mãe é (como)** - Talvez o mais simples de todos os insultos é a comparação ou de identificação da mãe com algo velho, feio, ou bizarro.
- b) **Sua mãe ficou** - Igualmente simples de um ponto de vista sintático, é a série de sons com a forma Sua mãe ficou assim e assim.
- c) **Sua mãe é tão ____ que ela ____** - Comparações mais complexas são feitas com um quantificador, um adjetivo, e uma frase inserida do tipo b ou outra predicação.
- d) **Sua mãe come ____** - Retrata a ação direta com os verbos simples. O poder desses sons parece residir na incongruência ou absurdo dos elementos justapostos.
- e) **Sua mãe te criou no ____** - Este é um padrão específico com sintaxe bastante simples, particularmente eficaz em insultar tanto o adversário e quanto sua mãe.

- f) **Eu fui a sua casa ...** - Uma série numerosa e importante são insultos dirigidos contra a família e o estado de pobreza que existe na casa.
- g) **Outras formas de anedotas** - Há muitos outros discursos anedóticos que não se enquadram em um único molde. Alguns são bastante longos e incluem o tipo de detalhe extra, que pode dar a ilusão, no início, que uma história real está sendo contada. Tais narrativas normalmente usam o tipo mais simples de sintaxe, com sujeitos simples e verbos principais no pretérito. A técnica é, portanto, intimamente associada com certos tipos de estilos narrativos em que há suspense, hesitações e o ponto da anedota é adiado para o final da narrativa, quando a avaliação sobre o que está acontecendo acontece, ou seja, se aquilo é verdadeiro ou falso.
- h) **Retratos** - Assim como narrativa apela a sintaxe simples, eventos de fala que apresentam imagens elaboradas exigem complexidade sintática. Os mais comuns são aqueles em que a mãe de alguém é retratada na rua como uma prostituta.
- i) **Formas absurdas e bizarras** - Há uma série de exemplos marcantes que não fazem parte de qualquer padrão óbvio; insultos que apresentam situações absurdas e bizarras, com um mecanismo difícil de analisar.
- j) **Formulários de resposta: trocadilhos e metáforas** – Um evento de fala normalmente é resposta para outro evento de fala, mas há um aspecto formal para essas respostas, que incorporam trocadilhos complexos.

Uma das diferenças mais importantes entre *sounding* e outros eventos de fala é que a maioria das falas são avaliadas abertamente e imediatamente pelo público. Labov (1972, p. 325) afirma que a marca principal da avaliação positiva é o riso. Podemos avaliar a eficácia de uma fala em uma sessão de grupo pelo número de pessoas que riem. Também aponta que outra forma de avaliação positiva é a interjeição: “Oh!”, “Oh shit!”, “God damn!” ou “Oh lord!” (LABOV, 1972, p. 325), marcada pela prosódia. Quando a aprovação deve ser assinalada, a vogal de cada palavra é bastante longa, em tom ascendente e lentamente descendente. As mesmas palavras podem ser usadas para expressar reação negativa, ou desgosto, mas, desta forma, a pronúncia é baixa e o tom se mantém. Outro modo, ainda mais contundente de respostas que aprovam é repetição de parte do insulto pelo interlocutor.

A partir dessas descrições do insulto ritual, Labov (1972) aponta três participantes, nesse tipo de evento: antagonista A, antagonista B e o público, em que A

insulta B, B insulta A e o público avalia positivamente ou negativamente, destacando-se que a avaliação positiva marca o evento como um ritual de interação que evidencia o pertencimento àquele grupo.

A partir das pesquisas de Labov (1972) e Eder, podemos inferir que os insultos rituais não são expressões de descortesia se os participantes da interação estão conscientes das regras: “... devemos pressupor uma competência bem formada por parte dos membros de distinguir insultos rituais de insultos pessoais...” (LABOV, 1972, p. 335).

O insulto, portanto, é uma prática linguística e social. Que fique claro que nosso trabalho pretende descrever como o insulto ritual descrito por Labov torna-se um evento de fala importante na construção do enquadre de brincadeira em sala de aula e não temos, em momento algum, a intenção de julgar as ações dos participantes ou de desmistificar os insultos pessoais, que sabemos, são instrumentos de classificação e de distinções significativas que podem ser usados em conflito, desacordo ou disputa.

Nossa pesquisa tem o objetivo de descrever os momentos em que a conversa institucional sai desse enquadre para o enquadre de uma conversa cotidiana, através da do riso e do insulto ritual.

2. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A partir dos pressupostos teóricos apresentados, faremos algumas considerações sobre pesquisa qualitativa, relacionando-a com a Análise da Conversa Etnometodológica, 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. Na sequência, descrevemos o trabalho de campo apresentando, a observação participante, os participantes e a aula, fazemos uma explanação sobre a geração dos dados e os métodos de análise e, por fim, abordamos algumas questões éticas relacionadas à pesquisa.

2.1. A Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa é um posicionamento metodológico que defende a agência humana, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas interpreta o mundo em que vive continuamente. Os estudiosos que se dedicam a esse tipo de pesquisa são chamados de interpretacionistas (BURREL & MORGAN, 1979) e afirmam que o homem é diferente dos objetos, por isso o seu estudo necessita de uma metodologia que considere essas diferenças. Nesse posicionamento teórico, a vida humana é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas. Suas teorias são construídas não do ponto de vista do observador da ação; antes, daquele que age.

Como indicam Burrel & Morgan (1979), a realidade social, para eles, é um processo emergente, uma extensão da consciência humana e da experiência subjetiva, e, por isso, tentam compreender e explicar o mundo social a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas nos processos sociais. Os procedimentos metodológicos, então, são do tipo etnográfico como, por exemplo: observação participante, entrevista, história de vida, dentre outros.

Na atualidade, a pesquisa qualitativa vem ganhando espaço em diversas áreas como a educação, a saúde, os campos de estudo da linguagem, a psicologia, dentre outros. Denzin & Lincoln (2006) caracterizam a pesquisa qualitativa como

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

significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 17).

Assim, o pesquisador deve ter cuidado ao realizar o trabalho de campo, e, conseqüentemente, na organização dos dados, pois refletirá na descrição, interpretação e, sobretudo, no resultado final da análise.

Partindo deste princípio, os dois principais suportes teóricos de nossa pesquisa, a Análise da Conversa Etnometodológica e a Sociolinguística Interacional, buscam a compreensão dos processos interacionais e apresentam visões de mundo semelhantes, na medida em que interpretam a construção social do ponto de vista dos participantes, ou seja, a perspectiva êmica. Em estudos de ACE, o foco principal é a busca pelo entendimento dos próprios participantes acerca do que fazem em conjunto a cada instante. Há o reconhecimento de que, para produzirem ações conjuntas sequencialmente organizadas, os próprios participantes precisam demonstrar uns para os outros sua interpretação do que é relevante para eles, a cada micromomento da interação, mediante o uso da linguagem.

Com isso, as análises vão sempre atentar para o que os participantes fazem turno a turno: para produzir uma elocução, o falante precisa fazer isso de modo que revele seu entendimento ou não compreensão do que foi dito e do que foi feito no turno anterior, e assim a cada novo turno subsequente. Portanto, é recorrentemente afirmado que os interesses do analista, externos à interação, não pautem a observação e a análise dos dados, uma vez que, pela análise do uso da linguagem pelos participantes turno a turno, tem-se acesso à perspectiva deles próprios em relação aos seus entendimentos acerca do que está acontecendo naquele momento e o que é relevante para eles.

Desta forma, que fique claro que nosso interesse como pesquisadoras é analisar a construção do enquadre de brincadeira na sala de aula a partir do riso e do insulto ritual sob a perspectiva dos próprios participantes da interação, analisando turno a turno o que eles fazem, momento a momento, libertas de qualquer julgamento dessas ações.

A partir deste enfoque teórico metodológico, existem etapas básicas pelas quais as pesquisas desenvolvidas geralmente passam: 1) geração de dados audiovisuais por meio de gravações em áudio/vídeo; 2) segmentação dos dados relevantes para os interesses de pesquisa; 3) transcrição e análise dos dados.

Mas antes de passarmos para a descrição dessas etapas, faremos um breve relato do contexto do trabalho de campo da pesquisa.

2.2. Contextualização da pesquisa

Nosso trabalho pode ser considerado de base etnográfica, embora nossa participação em campo tenha se limitado a um curto prazo de tempo, entre os meses de abril a julho de dois mil e quatorze.

Primeiramente, observei e gravei em áudio aulas em uma instituição federal de ensino na qual trabalho, localizada em uma cidade da Zona da Mata mineira, pelo fator tempo e pela oportunidade de estabelecer um contato mais intenso com os participantes. Num período de um mês, observei e gravei aulas da disciplina Biologia⁵, de dois professores distintos⁶, no segundo e no terceiro ano do Ensino Médio Técnico Integrado em Agroecologia e no segundo ano do Ensino Médio Técnico Integrado em Eletrotécnica. Entretanto, por motivos diversos, que não vêm ao caso mencionar por razões éticas, não consegui captar nas gravações feitas o tipo de interação a que nos propúnhamos analisar.

A partir de tal constatação, procurei outra escola pública onde pudesse realizar minhas observações e, seguidamente, as gravações em áudio.

Durante o trabalho, tentei assumir uma postura de observadora, buscando permanecer o mais neutra possível dentro das salas de aula, mas minha presença era notada pelos alunos e até pelos professores, que faziam constantes referências a minha presença naquele ambiente. Tive, então, a preocupação de buscar um equilíbrio e um distanciamento para não interferir na relação com o grupo, ou para interferir o mínimo possível. Conversei com os alunos e com os professores para que não se sentissem constrangidos com a minha presença e ocupei um lugar estratégico nas salas de aula que me tirasse “do foco visual da maioria dos estudantes” e “longe do quadro negro onde escreve o professor” (DURANTI, 2000, p.146). Desde o primeiro encontro comecei a usar o gravador em cima da mesa do professor e a realizar as gravações em áudio para que os participantes se acostumassem à presença do objeto e a interação transcorresse na maior naturalidade possível.

⁵ O Projeto de Pesquisa apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa (CEP/UFV) propunha a realização da pesquisa em aulas de Biologia, mas tal objeto precisou ser mudado após a emissão do Parecer Consubstanciado emitido pelo CEP/UFV.

⁶ A escolha desses professores foi estritamente porque era de meu conhecimento a construção do enquadre de brincadeira na sala de aula através dos insultos dirigidos aos seus alunos e os risos compartilhados entre professor e alunos a partir dos insultos.

2.2.1. A escola

A presente pesquisa foi realizada numa escola pública municipal de Ensino fundamental de uma cidade da Zona da Mata mineira, que razões éticas, seu nome e o nome dos participantes serão substituídos por pseudônimos. A confidencialidade dos dados e o anonimato foram respeitados durante todo o período de coleta de dados e o serão na nesta pesquisa e em quaisquer artigos ou relatórios que venham a ser publicados utilizando esses dados.

Por que esta escola foi escolhida?

Por ter trabalhado durante sete anos como professora de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental nesta escola e conhecer pessoalmente a maioria dos professores que lá trabalham, tornou-se mais fácil o entendimento da pesquisa, uma vez que o pesquisador às vezes é visto como fiscalizador do trabalho do professor e não como um colaborador que poderá trazer novas contribuições para o trabalho em sala de aula.

A escola atua na Educação Básica desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental há 16 anos, atendendo, hoje, cerca de mil alunos. Está localizada num bairro residencial, cujos moradores pertencem, em sua maioria, às classes média e média alta. Entretanto, a maioria dos alunos atendidos pela escola são de bairros periféricos, próximos à escola.

2.2.2. Os participantes

Os participantes desta pesquisa somam vinte e duas pessoas: vinte e um alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e uma professora da disciplina Língua Portuguesa.

A escolha pela professora se deu pela boa recepção para a realização da pesquisa e a escolha da turma foi uma consequência da escolha da professora, que leciona nos oitavos anos nesta escola. As observações e gravações foram feitas em outras duas turmas de oitavo ano, mas os dados obtidos a partir da interação nesta turma, especificamente, foram os mais interessantes para a nossa análise.

Os alunos da referida turma têm idades que variam entre treze e dezesseis anos, sendo que a maioria é de repete do oitavo ano.

Quanto à professora participante, é graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas Literaturas, trabalha nesta escola há 15 anos e possui dois cargos no magistério municipal. No turno matutino, atua como

professora de Língua Portuguesa nos oitavos anos e no turno vespertino, como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na mesma escola. Hoje, exerce o cargo de Vice-diretora no segundo cargo (vespertino). Atua no magistério há 23 anos.

Na sala de aula analisada, há uma preocupação quanto à disposição das carteiras, a professora não permite que os alunos sentem em dupla ou grupos e também não permite o empréstimo de algum material esquecido, como livro didático, por exemplo. Há ocorrência de conversas paralelas, mas são muito discretas e não atrapalham a regência da professora.

A propósito, a palavra “regência” é muito adequada para esta professora, que fica de pé praticamente o tempo todo (somente se senta para fazer a chamada ou esperar que os alunos façam a atividade, mas por pouco tempo). Na grande maioria do tempo das aulas, ela fala, lê o livro didático ou corrige as atividades andando pela sala, observando o que os alunos estão fazendo, se não estão realizando algo diferente do que ela propôs para a aula.

São três aulas selecionadas para nossa análise, que aconteceram em dois dias consecutivos, sendo a primeira num dia e as outras duas no dia seguinte, não sendo aulas geminadas, mas uma no primeiro horário, às 07:00, e a outra no terceiro horário, às 08:40.

A professora participante estava retornando à escola, depois de dois meses de férias-prêmio emendadas com um mês de recesso por conta da Copa do Mundo de Futebol.

Na primeira aula gravada, ela conversa com os alunos e fala o resultado das notas de cada aluno em voz alta, aproveitando a oportunidade para realizar um “sermão” pelo baixo aproveitamento dos alunos durante o período de seu afastamento.

Nas duas aulas seguintes, a professora introduz o Capítulo 1, “Com os olhos no céu”, da Unidade 3 do livro didático, que aborda o gênero texto de ficção científica. Os alunos leem e fazem atividades de interpretação oral e escrita de três fragmentos do romance de Paulo Rangel (1993), “Os semeadores da Via Láctea”, que narra o encontro de Alex com os alienígenas. Toda a discussão acerca do tema das aulas gera determinadas formas de brincadeiras e insultos rituais que serão descritos no capítulo três.

2.3. Geração de dados

Para iniciar a coleta de dados, pedi autorização por escrito aos participantes para que as aulas fossem gravadas e comuniquei que os dados seriam usados em minha pesquisa de mestrado da Universidade Federal de Viçosa, sem mencionar especificamente o que seria analisado, somente explicitando que seria analisada a fala-em-interação em sala de aula.

As gravações ocorreram já a partir da primeira aula, com o objetivo de que a minha presença e a presença do gravador em cima da mesa da professora deixasse logo de causar estranhamento.

Meu objetivo como observadora participante foi criar proximidade e conhecer um pouco as atitudes e comportamentos dos pesquisados. Assim, participei das aulas de Língua Portuguesa e as observei por um período de aproximadamente um mês, a fim de conhecer melhor os participantes e criar proximidade com os mesmos, ao mesmo tempo em que fazia anotações que considerava relevantes para o momento da análise de dados.

No total, foram gravadas treze horas e vinte e nove minutos de aulas. Em seguida, passamos para a audição das gravações e segmentação dos dados relevantes para os objetivos de pesquisa. Optamos, então, pelas três primeiras aulas, que somam duas horas e vinte e dois minutos de gravação, pela quantidade suficiente de dados relevantes que atenderiam aos objetivos propostos por nossa pesquisa.

Depois do período de gravações de aulas, foi aplicado um questionário sociométrico respondido pelos alunos da referida turma. A Sociometria, por meio do teste sociométrico, foi criada por Jacob Levy Moreno, médico romeno nascido em 1889, de origem judaica e falecido em 1974 em Beacon/EUA. A Sociometria permite a visualização da situação das relações em um grupo de pessoas. A principal finalidade desta verificação é a interação com a situação e a sua manutenção para obtenção de objetivos. Em outras palavras, o questionário sociométrico é uma técnica de coleta de dados quantitativos que se dá por meio de perguntas que buscam captar a aceitação ou rejeição de alunos por seus colegas de classe para as atividades de brincar e estudar. O objetivo desse questionário é mapear a teia social de uma turma, de modo a verificar se existem conflitos entre os estudantes ou se há apenas a configuração de rituais de pertencimento ao(s) grupo(s), de modo a instruir cientificamente as ações educativas.

O questionário continha os seguintes questionamentos:

1- Se você tivesse que realizar um trabalho de grupo, quais seriam os três colegas da turma que escolheria para trabalharem com você?

- E quem é que não gostaria que trabalhasse com você?

2- Se no próximo ano mudasse de turma, quais dos seus colegas gostaria que fossem com você?

- E quem é que não gostaria que fosse com você?

3- Se fosse convidado para uma festa, quais dos seus colegas gostaria que fossem com você?

- E quem é que não gostaria que fosse com você?

Apesar de nossa pesquisa se fundamentar no método qualitativo, optamos pelo questionário sociométrico como um meio gráfico quantitativo de visualização das relações de preferências e rejeições da turma, para retratar os insultantes e os insultados dentro dessas relações de preferências e rejeições.

Neste trabalho, entretanto, não foi possível trazer os dados do questionário, pois a análise se estendeu diante da riqueza dos dados obtidos nas gravações. Assim, o material obtido com o questionário sociométrico será aproveitado em um artigo que fará o cruzamento dos dados desta pesquisa com os dados do questionário.

2.4. Procedimentos de análise de dados

Para embasar todo o processo de análise de nosso corpus de pesquisa, tomamos alguns procedimentos de análise que consideramos essenciais para alcançarmos nossos objetivos: (1) a transcrição, pois possibilita registrar materialmente nosso entendimento de como os participantes utilizam a fala e outros recursos em suas interações; (2) as pistas de contextualização, que são sinais presentes no interior do evento comunicativo dos quais os falantes fazem uso para sinalizar o enquadre, ou seja, o tipo de atividade que está acontecendo; (3) a categorização dos insultos rituais, nosso principal objetivo, para confirmar a construção do enquadre de brincadeira na fala-em-interação institucional que é a sala de aula.

A seguir, discorreremos sobre os procedimentos de transcrição adotados nesta pesquisa.

2.4.1. A transcrição

Selecionadas as três aulas, que somam duas horas e vinte e dois minutos de gravação, como corpus para análise nesta pesquisa, passamos para o momento da transcrição, que possibilita registrar materialmente nosso entendimento de como os participantes utilizam a fala e outros recursos em suas interações.

Assim, “a atividade de transcrição não se deve confundir com a atividade de preparação de material para posterior análise” (GAGO, 2002, p. 91), ou seja, tal atividade envolve uma série de procedimentos interpretativos e seletivos, tornando-a, por si mesma, uma atividade de análise e representação dos fenômenos ocorridos nos encontros sociais. Por isso, o material adequado para se analisar o comportamento dos indivíduos em sociedade são os dados de interação gravados em áudio ou vídeo. Sacks (1984) fala de sua relação com a forma de obtenção de dados para o programa de pesquisa em ACE em que se iniciava:

[...] não foi por nenhum grande interesse na linguagem ou por alguma formulação teórica do que deveria ser estudado que eu comecei com conversas gravadas em fitas, mas simplesmente porque podia botar minhas mãos nelas e estudá-las repetidamente, e também, consequentemente, porque outras pessoas poderiam olhar para o que eu tinha estudado e fazer com isso o que quisessem, como, por exemplo, discordar de mim (SACKS, 1984, p. 26).

Com isso, Sacks destaca a necessidade de o analista sempre voltar à fonte gravada para que mais detalhes sejam observados e, assim, a descrição dos dados seja o mais fiel possível à situação interacional. Além disso, a transcrição é a representação de um encontro que realmente ocorreu e por isso está sujeito a problemas de representação geral, podendo ocorrer outras possibilidades de interpretação.

Por tudo isso é que a escolha do método de transcrição deve levar em conta, conforme Gago (2002, p. 91), os parâmetros teóricos, objetivos e interesses específicos da área de pesquisa. Na pesquisa em questão, optamos por adotar como modelo de transcrição um sistema gráfico encontrado em Gago (2002, p. 113), convencionalmente escolhido para marcar pausas, hesitações, interrupções, sobreposições, ênfases, risos, etc., modelo este adaptado de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974).

Abaixo, segue a tabela de convenções de transcrição utilizada nesta pesquisa.

[colchetes]	Fala sobreposta.
(0.5)	Pausa em décimos de segundo.
(.)	Micropausa em menos de dois décimos de segundo.
=	Contiguidade entre a fala de um mesmo falante ou de dois falantes distintos.
.	Descida de entonação.
?	Subida de entonação.
,	Entonação contínua.
,?	Subida de entonação mais forte que a vírgula e menos forte que o ponto de interrogação.
:	Alongamento de som.
-	Autointerrupção.
<u>sublinhado</u>	Acento ou ênfase de volume.
MAIÚSCULA	Ênfase acentuada.
°	Fala mais baixa imediatamente após o sinal.
°palavra°	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.
(palavras)	Transcrição duvidosa.
()	Transcrição impossível.
th	Estalar de língua.

Tabela 1: Convenções de transcrição utilizada nesta pesquisa.

Optamos por este modelo porque ele nos permite, conforme a perspectiva da ACE, descrever as relações sequenciais no discurso, pois o nosso objetivo na pesquisa é justamente observar as ações projetadas sequencialmente nos turnos que configuram o enquadre de brincadeira na fala-em-interação em sala de aula, considerando que “boa parte do material linguístico é organizada em sequências discursivas, que se tornam as unidades centrais, na organização da fala-em-interação e na análise de dados” (GAGO, 2002, p. 95). Portanto, a “intenção” dos falantes ou qualquer outra categoria interna à mente não é relevante para o analista, mas apenas as evidências sequenciais do discurso e a forma como o material foi produzido (os risos e os alongamentos de sons, as falas sobrepostas, as entonações, etc.), que se tornam, desta forma, objeto de transcrição em ACE, e, conseqüentemente, desta pesquisa.

Na descrição do sistema de tomada de turnos em Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), o turno de fala é descrito como projetado para lidar com sequências de turnos e seu potencial de se transformarem em uma sequência maior de ação. Os autores argumentam que os turnos de fala exibem características que refletem sua ocorrência em séries. Postulam uma estrutura de turnos composta de três partes: uma parte do turno corrente que faz a ligação com o turno anterior; uma outra que desenvolve a ação principal do turno, e uma terceira que relaciona o turno corrente com o turno seguinte. Segundo os autores, nem todo o turno de fala exhibe essas características simultaneamente e explicitamente, mas, quando ocorrem, são nessa ordem.

E para materializar graficamente o texto oral, Gago (2002, pp. 95-96) relata a existência de dois sistemas, que podem ser utilizados complementarmente ou de forma excludente: a escrita-padrão e a escrita modificada.

1. Escrita-padrão – Como o nome já indica, efetua-se a grafia da fala em registro-padrão culto, entendendo-se por culto aqui, à luz da discussão contemporânea sobre o assunto, não a forma descrita nas gramáticas, mas sim a prática efetiva de escritores da atualidade (BAGNO, STUBBS, GAGNÉ, 2002).
2. Escrita modificada – Nela, procura-se incorporar os detalhes de pronúncia da produção verbal nas transcrições, o que pode ser feito de duas formas: 1) através do dialeto gráfico (eye dialect, “dialeto de olho”, na tradução literal), que é uma tentativa impressionística de se captar na escrita com o alfabeto convencional os detalhes de pronúncia, no qual representaríamos a variante da norma culta “*pra não chegar atrasado*” como “*pra num chegá atrasadu*”, se tal for nossa percepção de pronúncia da elocução em seu momento de

produção; ou 2) os símbolos desenvolvidos pela Associação Internacional de Fonética (International Phonetic Association), o alfabeto fonético internacional (EDWARDS & LAMPERT, 1993).

Utilizamos em nossas transcrições predominantemente a grafia-padrão, uma vez que os estudos discutem alguns problemas advindos do uso da grafia modificada. O que nos interessa é a inteligibilidade da transcrição por parte também de leigos no assunto, em seções de visionamento, por exemplo, que consistem em revisitação do material gravado com os próprios participantes da gravação, com o objetivo de alargar o horizonte de entendimento da perspectivaêmica.

Em Preston (1985, apud Ribeiro, 1994), o autor mostra que profissionais não linguistas de várias áreas (médicos, advogados, empresários, etc.) tendem a rebaixar a classe social ou o nível de escolaridade das pessoas, cujas falas foram transcritas em grafia modificada, construindo delas uma imagem negativa. Heritage & Atkinson (1984) também fazem menção explícita ao problema do uso da escrita modificada e comentam que “às vezes rejeita-se o sistema [em Análise da Conversa] com o sendo uma forma de ortografia de “gibi”, que pode ser interpretada como de certa forma pejorativa para os falantes, cujas falas são representadas dessa maneira” (o termo “gibi” também é usado explicitamente em Jefferson (1996), para se referir ao efeito de leitura causado pelo dialeto gráfico).

Quando submetemos uma transcrição em Língua Portuguesa sobrecarregada de grafia modificada a um público, seja de linguistas não familiarizados com o trabalho, ou de pessoas leigas, a reação imediata é uma enorme dificuldade com a leitura do material, dificuldade que se sobrepuja, quando o texto da transcrição é em Língua Inglesa, língua na qual a vasta maioria dos textos teóricos de base está disponível. Em muitos casos, a dificuldade de leitura faz com que os dados, coluna espinhal dos artigos, sejam simplesmente ignorados.

A partir dessas informações, salientamos que a tentativa de se registrar os detalhes de pronúncia, por mais coerente que seja com nossa audição, poderá estar incorrendo no erro de tornar algo relevante e exótico somente no mundo da grafia, que não é absolutamente relevante e real para os participantes, no aqui e agora do encontro.

Por tudo o que foi exposto, optamos pelo uso da grafia-padrão nas transcrições, reservando-se a grafia modificada somente para os casos em que houver demonstração de atenção sequencial dos participantes na conversa para o sinal não padrão.

Outro procedimento utilizado na transcrição é a escolha da melhor maneira para identificação dos participantes. Segundo Loder (2008, pp. 147-149), cabe ao analista eleger uma opção, coerente com seus propósitos de pesquisa, reconhecendo seus pontos fracos.

Segundo a autora, existem três formas de identificação utilizadas pelos pesquisadores:

- 1) Identificação por Letras (“A”, “B”):** evita imposições de categorias interacionais, institucionais ou de gênero aos participantes. Porém indica um desejo de ranqueamento entre os participantes, tratando-os como anônimos, sem personalidade própria, e ignora diferenças que podem vir a ser relevantes à interação.
- 2) Identificação por categorias interacionais ou institucionais:** usada principalmente em situações de estudo em contextos institucionais específicos. A preocupação dos críticos a essa opção é de não limitar, de início, as categorias que possam ser relevantes à análise posterior nem negligenciar as múltiplas identidades. Entretanto, se se está buscando aproximar a perspectiva êmica, seria necessário evidenciar que a categoria com a qual o participante está sendo identificado é relevante para os próprios participantes ao longo da interação. Caso isso não aconteça, atribuir uma categoria a priori seria uma imposição ética do transcritor, o que, segundo Have (1999, p. 80), empobreceria a análise e poderia levar à reificação e estabilização das categorias envolvidas.
- 3) Utilização de pseudônimos:** Não anonimiza, nem impõe categorias a priori aos participantes. No entanto, usar um nome próprio é identificar qual seria a categoria institucional ou identitária (a de gênero: masculino e feminino) de cada um deles e não resolve o problema da categorização. Entretanto, os defensores do emprego de nomes próprios objetam que, dadas as diferenças geralmente claras entre os timbres de voz feminino e masculino e dado o ambiente acústico em que as interações se dão, não há como escapar que alguma categoria permeie a identificação dos participantes.

Por ser de uso mais recorrente nas pesquisas em ACE, adotamos o uso de pseudônimos na identificação dos participantes da presente pesquisa, com o objetivo único de preservarmos a privacidade dos participantes, uma vez que se trata de interação em sala de aula.

Por fim, é relevante destacarmos como será feita a transcrição dos risos, importante atividade constituinte do processo de construção do enquadre de brincadeira na fala-em-interação em sala de aula.

Os risos são uma atividade vocal que podem acompanhar a emissão sonora de uma parte do segmento linguístico ou podem configurar como única atividade do turno conversacional. A marcação dos risos é importante uma vez que eles são um sinal de participação na interação e devem ocupar lugar central na transcrição, como atividade socialmente organizada, como as demais atividades em interação. Eles são considerados “aspirações audíveis” e são transcritos com a letra “h”. Quando acompanhados de vocalização podem ser marcados com a letra “a” – “hahaha”. Pode-se ter também “hehehe” e “hihihi”. Considera-se a anotação intercalada com o segmento (ne(h)m o man(h) dei en (h)tr(h)ar) ou adjacente ao segmento linguístico (nem o mandei entrar. (((risos))), apesar de que nessa última representação perde-se a noção de que parte do segmento é acompanhada pelos risos, o que pode comprometer informação interacionalmente relevante.

Neste sentido, o riso tem papel fundamental, pois é através dele que teremos acesso ao enquadre de brincadeira em sala de aula, para que possamos entender o que está acontecendo, e dessa forma, analisarmos o que os participantes pretendem e como percebem a ação interacional. Desta forma, faremos nosso percurso analítico a partir dos diferentes tipos de insultos rituais ocorridos durante as aulas e como o riso contribui para a afiliação ou desafiação dos participantes ao enquadre analisado.

2.5. A Ética na pesquisa

A ética, segundo Cenci (2002, p. 90), “nasce amparada no ideal grego da justa medida, do equilíbrio das ações”. Cenci explica que “a justa medida é a busca do agenciamento do agir humano de tal forma que o mesmo seja bom para todos”, ou seja, “se a pesquisa envolve pesquisadores e pesquisados – ou pesquisadores e participantes –, é importante que a ética conduza as ações de pesquisa, de modo que a investigação não traga prejuízo para nenhuma das partes envolvidas” (PAIVA, 2005, p. 44).

Celani (2005) nos diz que é preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana. Pode haver danos e prejuízos, também para os pesquisadores, em suas interações com colegas, com alunos de pós-graduação e com jovens iniciantes de iniciação científica.

Tais danos e prejuízos decorrem de procedimentos considerados não éticos pela sociedade em geral. Sobre os procedimentos não éticos, Celani (2005) nos diz que

podem ser reduzidos a duas categorias: má conduta e fraude. Seriam exemplos de má conduta: não arquivar os dados, não aceitar avaliações, encomendar dados estatísticos, explorar subalternos, publicar precocemente (para correr na frente), fazer mau uso de verbas, tratar mal a amostra, provocar medo, fazer retaliação política, indicar coautoria inapropriada, preocupar-se mais com a quantidade do que com a qualidade (a síndrome publish or perish), mentir, degradar a natureza, roubar documentos, avaliar erros, procurar a fama, fornecer maus pareceres, exercer liderança inadequada, formar “panelas”, abusar do poder, induzir jovens ao erro (por mau exemplo ou por descaso), fazer troca de convites e de favores, republicar os mesmos dados maquiados, dar cartas de recomendação inverídicas, ignorar interesses conflitantes com as agências de fomento, ser cleptomaniaco (CELANI, 2005, pp. 107-108).

A fraude, segundo a autora, seria plagiar, falsificar dados e inventar resultados. Ao mesmo tempo, Celani discute que não é fácil classificar e não há unanimidade de opiniões a respeito da diferença entre má conduta e fraude.

O que realmente nos interessa, então, muito mais do que classificar ações, é deixar claro que a ética não é algo dado pela natureza, mas um produto de nossa consciência histórica e é construída na ação humana, que sempre exige a presença do outro, isto é, os atos são morais somente se considerados nas suas relações com os outros.

Vemos, frequentemente, com isso, que a Linguística Aplicada, ao lidar com a linguagem como prática social, está, constantemente, enfrentando questões éticas, principalmente em contextos educacionais, como é o caso desta pesquisa.

Por isso, é de extrema importância o esclarecimento e o consentimento dos participantes envolvidos na pesquisa e a reafirmação deste consentimento ao longo da pesquisa, a fim de evitar problemas futuros.

Diante disto, informamos verbalmente aos participantes sobre os objetivos de nosso estudo, que muito contribuiria para o entendimento e da interação em sala de aula, ao mesmo tempo em que preservamos os objetivos relacionados à construção do enquadre de brincadeira, para que isso não influenciasse na ação dos participantes, o que tornaria a interação artificial. Além disso, foi entregue a cada um dos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁷, direcionado à professora e aos pais dos alunos menores de idade, para que fosse assinado, garantindo-lhes o direito de conhecerem os riscos e benefícios da pesquisa da qual estão participando, assim como o direito de retirarem sua participação quando desejarem, sem que isso

⁷ Ver em anexo.

lhes acarrete qualquer dano ou prejuízo. Informamos que todos os participantes e/ou seus representantes legais assinaram o TCLE de livre e espontânea vontade.

Também atendendo às exigências da Comissão de Ética em Pesquisa (CONEP) e do Conselho Nacional de Saúde (CNS), submetemos nosso projeto de estudo ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa (CEP/UFV), que tem o papel de julgar os aspectos éticos das propostas de trabalho com seres humanos desta instituição, para garantir a dignidade humana, o bem estar e os direitos dos participantes voluntários das pesquisas.

Após a análise de toda a documentação exigida e enviada, o CEP/UFV emitiu parecer favorável⁸ no dia 20 de março de 2014.

⁸ Em anexo, o Parecer Consubstanciado emitido pelo CEP/UFV.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentaremos a análise da brincadeira, do riso e do insulto ritual ocorridos na fala-em-interação em sala de aula gravada em três aulas de Língua Portuguesa no oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, localizada em uma cidade do interior da Zona da Mata de Minas Gerais, conforme descrito anteriormente.

Essas aulas aconteceram em dois dias consecutivos, sendo a primeira no dia 16/07/2014 e as outras duas no dia 17/07/2014, não sendo aulas geminadas, mas uma no primeiro horário, às 07:00, e a outra no terceiro horário, às 08:40.

A professora participante está retornando à escola, depois de dois meses de férias-prêmio emendadas com um mês de recesso escolar por conta da Copa do Mundo de Futebol de 2014.

Na primeira aula, ela conversa com os alunos e fala o resultado das notas de cada aluno em voz alta, aproveitando a oportunidade para realizar um “sermão” pelo baixo aproveitamento dos alunos durante o período de seu afastamento. Nas duas aulas seguintes, a professora introduz o Capítulo 1, “Com os olhos no céu”, da Unidade 3 do livro didático, que aborda o gênero texto de ficção científica. Os alunos leem e fazem atividades de interpretação oral e escrita de três fragmentos do romance de Paulo Rangel (1993), “Os semeadores da Via Láctea”, que narra o encontro de Alex com os alienígenas. Toda a discussão acerca dos temas das aulas gera determinados enquadres de brincadeiras que podem ser identificados pelos risos e insultos rituais que serão descritos.

Este capítulo está organizado em três seções, de acordo com as categorias de insultos rituais identificadas na interação. Assim, as seções deste capítulo foram nomeadas da seguinte forma:

1. A professora insulta o aluno
 - 1.1 O aluno auxilia a professora no insulto
2. O aluno insulta a professora
3. Insulto entre os alunos

Tais categorias foram estabelecidas por nós e serão analisadas a partir do referencial teórico aqui apresentado.

Vale ressaltar que as discussões ora apresentadas limitam-se a analisar o que os participantes demonstradamente consideram relevante, isto é, aquilo que se pode efetivamente observar em algum comportamento submetido a nossa transcrição e que

se pode apontar ter sido observado sequencialmente pelo(s) participante(s) como relevante, obedecendo sempre o rigor analítico que nos é dado pela ACE.

3.1. A professora insulta o aluno

Nesta seção, analisaremos os insultos que a professora faz aos alunos. Os excertos selecionados foram retirados das três aulas e demonstram as avaliações positivas e negativas do público em relação aos insultos proferidos pela professora participante.

Excerto 1:

263	Gleidson	°Você disse que ninguém tirou nota vermelha°
264	Tânia	Oi?
265	Gleidson	°Você disse que ninguém tirou nota vermelha°
266	Tânia	Você não <u>teve</u> ?
267	Gleidson	°Ninguém teve°
268	Tânia	AZUL, MEU AMO:::R Azul::: Azul::: BorboLEta:::
269		Certo? Então, <u>ó</u> , (2,5) pra frente, mas não é só
270		comigo, não! <Vocês sabem onde vocês tão mexendo,>
271		não é? <Eu não vou tirar férias-prêmio mais,> (0,3)
272		infelizmente,
273	Gleidson	°Não°
274	Tânia	Nã:::o, não posso. Uma dó, né? (1,5) Uma dó, né?
275		Ninguém aqui tira férias-prêmio mais, (0,5) tá? A
276		Glória não tira, (0,5) o Humberto, acho que não
277		tira.
278	Alunos	[()]
279	Tânia	Pois é, (.) vamos <u>lá</u> ! (.) Vamos <u>lá</u> ! (.) <u>Alice</u> , minha
280		flor, (0,3) minha querida, (0,4) dezesseis,
281	Alunos	[hahahahaha:::~::~:]
282	Tânia	[Psiu! Amanda! Não, <u>ó</u> , <u>ó</u> ! Psiu! <u>Ó</u> ! <u>Ó</u> ! É pra ouvir.
283		<u>Ouvir. Ouvir.</u>] <Deixa os comentários pra depois.>
284		(0,5) Amanda, quarenta e um. (0,5) Bárbara, (0,3)
285		quarenta. <u>Crislaine</u> , (1,5) <u>cinquenta</u> e seis.
286		Salvou:::, <u>Crislaine</u> :::! [↑] Helen! <u>Ô</u> :::, minha
287		<u>loura</u> :::, quarenta e do:::is. Flávio, <u>quarenta</u> .
288		<u>Graciene</u> :::
289	Alunos	[SAIU]
290	Alunos	[SAIU]

Nos turnos que precedem este trecho, a professora Tânia faz um “sermão” para os alunos a respeito das notas do segundo bimestre, que foram, para a maioria da turma, muito baixas. Seus turnos são muito longos, os alunos ouvem sem interrompê-la, e estão ansiosos para que ela fale as notas. A professora, por sua vez, começa a falar a nota de cada aluno em voz alta, atitude que poderia trazer um certo desconforto para aqueles que não atingiram o mínimo de cinquenta por cento. Entretanto, observa-se

que há alinhamento dos alunos à tal exposição. A professora fala as notas alongando as vogais, marca prosódica que indica a gravidade da situação dos alunos que ela vem mostrando desde o início da aula. O aluno Gleidson (linhas 263, 265 e 267), a princípio não entende que todos ou quase todos os alunos ficaram com “nota vermelha” e a professora esclarece que ninguém teve “nota azul” (linha 268), inclusive insultando o aluno, chamando-o de “BorboLEta:::” (linha 268). O insulto não é respondido e a professora permanece no turno, sem hesitação, pausa ou interrupção. A seguir, ela inicia a leitura das notas, começando pela aluna Alice (linha 279), cuja nota foi muito baixa, provocando risos nos outros alunos (linha 281). O riso, neste caso, é usado para mitigar uma ação potencialmente problemática de dizer as notas dos alunos em voz alta. Esta ação de rir é interrompida pela professora, que retoma o turno e continua pronunciando as notas, destacando a gravidade da situação, o que pode ser verificado nas linhas 285 a 288, observando-se as ênfases e alongamentos de vogais. Destacamos, aqui, a ênfase dada ao adjetivo “loura” na linha 287, uma vez que o mesmo adjetivo será usado pela professora em outro excerto analisado para se referir à mesma aluna.

No próximo excerto, a ação da professora é ameaçada por aluno que não quer que sua nota seja pronunciada e exposta aos colegas, mas Tânia insiste em continuar demonstrando a gravidade da situação.

Excerto 2:

315	Mateus	<Ô, tia. Vai falar o meu, não, hein?>
316	Tânia	Mateus tá aqui? (0,3) Elias?
317	Mateus	Elias tá. °Não fala o meu, não°
318	Tânia	AH::::: agora tem que assumir::: Quarenta e
319		<u>quatro!</u>
320	Mateus	°Quarenta e quatro?°
321	Tânia	É::::::::::::::::::::::::::::
322	Mateus	°De raspa°
323	Alunos	[hahaha::::::::::::]
324	Tânia	Moisés! ↑ Fez bagunça, não quis nada, só::: agora
325		não quer assumir a nota baixa? <Moisés, quarenta e
326		dois> (1,3) Nicolas, trinta e dois.
327	Kelvin	Que é isso, <u>hein</u> , Nicolas?

Na linha 315, em fala desacelerada, o aluno Mateus, quando percebe que a sua nota é a próxima a ser identificada, pede à professora para não falar, pois sente sua face ameaçada, mas ela não ouve e procura pelo aluno, que novamente pede para não dizer a sua nota. Entretanto, em tom mais elevado, alongamentos e ênfase de volume

(linhas 318 e 319), a professora responde negativamente já dizendo a nota do aluno, que toma o turno em tom mais baixo, repetindo a nota. A professora ratifica o que disse, em tom mais elevado e alongado (linha 321), solicitando alinhamento do aluno ao seu enquadre. Para não mostrar sua desafiliação ao que está em jogo naquele momento e para não ameaçar a face da professora, o aluno Mateus responde em tom mais baixo que seu resultado foi “De raspa”, ou seja, próximo do mínimo. Em seguida, os alunos compartilham o riso (linha 323), demonstrando afiliação ao que faz a professora, que não satisfeita ainda com o alinhamento dos alunos, retoma a gravidade da situação, dizendo que a nota do aluno é o resultado de bagunça e que ele tem que assumir as consequências de seus atos (linhas 324 e 325). Tânia continua a leitura das notas em fala acelerada, não dando oportunidade para que algum participante tome o turno para si.

O “sermão” da professora continua e o aluno Mateus novamente é citado, agora como exemplo de aluno que já fora reprovado e corre o mesmo risco se não “mudar de atitude”, conforme veremos no excerto 3 abaixo.

Excerto 3:

381 Tânia ↑[O problema do ser humano, sabe que que é? (0,3)
382 Colocar a culpa no outro.] Fácil colocar a culpa no
383 outro. É mais fácil tirar o meu da reta e colocar a
384 culpa no outro, não é? AH, porque a professora fez
385 isso, a professora fez aquilo, mas a Suelaine falou
386 certo, ali. “Ô, Tânia, nós brincamos”. Eu sei disso,
387 (1,5) não é? Tem que assumir. Agora, dia trinta é
388 entrega de boletim. Dia trinta. Aí, sabe o que vai
389 acontecer? (0,8) Vocês têm que chega:::r. Você tem
390 que chegar perto da família, Kethellen, da sua mãe,
391 que eu sei como que ela é, (0,4) chegar perto da
392 família e falar: “Ô, mãe! Ô, pai! (0,5) Dia trinta é
393 entrega de boletim”. Dia trinta é entrega de
394 boletim. Eu estou::: com muita nota baixa..., mas,
395 ô, mas fala a verdade, Kethellen... >Eu estou com
396 nota baixa porque eu brinquei, porque eu não
397 estudei, porque eu não levei a sério<, [ou, (0,3)
398 quando, (0,3) psiu!] (0,8) Por exemplo, (0,2)
399 quando, é porque eu tenho dificuldade, às vezes, na
400 matéria tal, por isso que eu estou (). Agora,
401 não coloca a culpa no professor, não, tá? Porque é
402 assim, (0,3) chega pra família e fala: >”o professor
403 é isso, o professor me persegue, o professor,
404 narã:::, não deixa eu fazer nada, narã:::” <Põe a
405 culpa toda no professor. Aí a família vem aqui,
406 armada, querendo pegar o professor. Aí a gente
407 começa, né, <a questionar, a conversar com toda a
408 paciência::: Pega o caderninho do camarada, pega o
409 outro caderninho e começa a mostrar: “Olha,
410 fulano...”, Aí, o pai sai daqui envergonhado... Sai

411 envergonhado...> Então, tem que ser (0,3)
 412 verdadeiro. Eu não consegui a nota é porque eu tenho
 413 dificuldade, >ou porque eu brinquei, ou porque eu
 414 não estudei, porque eu não levei a sério, só levei
 415 na base do oba-oba.< Agora, não põe culpa no
 416 professor. >"O professor me persegue, o professor
 417 não gosta de mim, o professor..."< É muito fácil
 418 colocar a culpa no outro. (0,5) A gente tem que
 419 assumir, (0,3) assumir, (0,2) ser verdadeiro, porque
 420 a vida é assim. (0,9) Porque lá fora, ó, você tem
 421 que ser verdadeiro. (3,2) <Como é que vai ser?> Ai
 422 nós estamos iniciando esse segundo semestre, pesado,
 423 grande, (0,5) chega lá no final do ano, gente, em
 424 dezembro, se você tiver três, <você não consegue,
 425 não consegue>. Vocês sabem disso, eu tenho exemplos
 426 aqui. (0,8) Não conseguem... E grande parte já tem
 427 uma retenção, >ou no sexto ano, ou no sétimo ano, ou
 428 no oitavo ano.< Vai levar mais um, gente? (1,4)
 429 Chega, né, Mateus? (0,5) Foi bom, Mateus?
 430 Alunos [hahahahaha:::hehehehehe:::~::~:]
 431 Tânia Foi? Foi, Mateus, me pegar de novo foi bacana pra
 432 você? Fala, com sinceridade:::
 433 Mateus °Aprender de novo.°
 434 Tânia Ah:::, aprender de novo... Pois é... (1,3) Não é?
 435 Pois é... (0,9) Então é hora da gente mudar de
 436 atitude! (1,8) Começar vida nova, correr atrás do
 437 que foi perdido, porque senão vai chegar no final do
 438 ano, vocês (.) vão (.) estar (.)
 439 ()
 440 Tânia Pois é, meu filho:::, >mas um dia a casa cai<, tá?
 441 <Um dia a casa cai>, tá?

No primeiro turno deste excerto, percebe-se claramente que Tânia está representando o seu papel social de professora e quer garantir que seus alunos a reconheçam como tal.

Assim, dizemos que Tânia está “representando” (GOFFMAN, 2014 [1959]) o seu papel social de professora, não porque ela seja cínica, dissimulada, mas porque comportamentos semelhantes já estão mais ou menos institucionalizados, isto é, professores têm atitude semelhante quando querem deixar claro para os alunos qual o papel institucional de cada um (professores e alunos) dentro da escola, ou seja, “os participantes de uma interação institucional conduzem suas ações de acordo com as restrições impostas pelo tipo de evento em questão” (Atkinson e Drew, 1979). É o que Goffman (2014 [1959]) chama de “face social”:

[...] uma determinada face social tende a se tornar institucionalizada em termos das expectativas estereotipadas abstratas às quais dá lugar e tende a receber um sentido e uma estabilidade à parte das tarefas específicas que no momento são realizadas em seu nome. A face torna-se uma “representação coletiva” e um fato, por direito próprio.

Quando um ator assume um papel social estabelecido, geralmente verifica que uma determinada face já foi estabelecida para esse papel. Quer a investidura no papel tenha sido primordialmente motivada pelo desejo de desempenhar a mencionada tarefa, quer pelo desejo de manter a face

correspondente, o ator verificará que deve fazer ambas as coisas (GOFFMAN, 2014 [1959], pp. 39-40)

Assim, conforme continua afirmando Goffman (2014 [1959], p. 48), “quando o indivíduo se apresenta diante dos outros, seu desempenho tenderá a incorporar e exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade e até realmente mais do que o comportamento do indivíduo como um todo.” Portanto, na medida em que uma representação ressalta os valores oficiais comuns da sociedade em que se processa, podemos, considerá-la como uma cerimônia, um ritual e reafirmação expressivos dos valores morais daquela comunidade.

A partir de tais considerações, a identificação do caráter institucional da interação e da reafirmação dos papéis sociais ficam evidenciadas por vários aspectos no excerto acima. Tânia assume sua identidade de professora por meio do discurso sobre o baixo desempenho dos alunos (linhas 381 a 429), num turno bastante extenso, e os alunos constroem a sua limitando-se a ouvir o “sermão” sem fazer interrupções ou sobreposições de falas, assumindo uma postura que Goffman (2012) denomina “aprumo”, um esforço que a pessoa faz para controlar seu constrangimento e o constrangimento que os outros poderiam sofrer por conta de seu constrangimento, preservando a face da professora e, conseqüentemente, a face deles mesmos.

Ao final do turno (linhas 425 a 429), a professora conclui que se os alunos não mudarem de atitude, repetirão de ano, como aconteceu com alguns alunos daquela turma, que já são repetentes. Então, ela toma um alvo, o aluno Mateus como um deles, dirigindo-lhe uma pergunta, ameaçando a sua face (linha 429). Os alunos tomam o turno, no lugar de Mateus, e riem. A professora, ao fazer a pergunta, não ri, mas os alunos riem, demonstrando deboche por Mateus afiliação, amenizando a seriedade da discussão e da postura assumida pela professora de apontar problemas na conduta dos alunos em sala de aula e a urgência na mudança de atitude. Conforme afirma Jacknick (2011), o riso dos participantes reflete sua orientação para os papéis institucionais, ou seja, os alunos riem “de” Mateus”, nomeando-o como risível, na tentativa de desfazer a tensão provocada pela pergunta da professora, que poderia criar um sentimento de embaraço. Adelswärd (1989, p. 130) explica que “esta tensão dialógica nos faz vacilar; o riso, então, nos ajuda a restaurar o equilíbrio.”

Em seguida, Tânia retoma o turno (linhas 431 e 432), interrompendo o riso, e refaz a pergunta ao mesmo aluno, enfaticamente, querendo que ele dê seu depoimento sobre a experiência de repetir de ano e estudar com ela novamente. Provavelmente, a professora esperava que ele respondesse que foi ruim repetir de ano, mas o aluno

responde em tom mais baixo que foi bom para “aprender de novo” (linha 433). A professora, por sua vez, repete a resposta do aluno (linha 434), avaliando a sua resposta, compondo a sequência I-R-A (GARCEZ, 2006), típica da interação em sala de aula. Neste momento, a partir dos alongamentos de vogais, ênfases e pausas na resposta da professora (linhas 434 a 438), percebe-se sua desconformidade com a resposta de Mateus e ela segue retomando o discurso de que eles precisam mudar de atitude para conseguirem passar de ano. Na sequência, algum aluno toma o turno em tom muito baixo e não conseguimos identificar se é o próprio Mateus quem responde e o que é falado (linha 439), no que a professora responde no mesmo tom avaliativo negativo de antes, dizendo que “um dia a casa cai” (linhas 440 e 441), mantendo o controle da interação desde o início exigido por ela. Essa metáfora usada pela professora pode ser traduzida da seguinte maneira: “um dia a atitude dos alunos e a falta de estudo poderá ter consequências graves”, ou seja, a casa poderá cair. Poderíamos depreender daí um alerta da professora a respeito das consequências dos atos dos alunos. Entretanto, essas consequências, comparadas à “a casa cai”, são amenizadas por “um dia”, isto é, nem sempre a falta de estudo tem graves consequências, mas “um dia” poderá ter.

Ao final da primeira aula, após o discurso sobre o baixo desempenho dos alunos no 2º Bimestre, a professora introduz o gênero textual que será trabalhado no 3º Bimestre: texto de ficção científica. Inicia explicando que a Unidade do livro didático se chama “Entre duas estações” e que o Capítulo 1 tem o título de “Com os olhos no céu”. Também faz um levantamento sobre o que os alunos sabem do gênero em questão em uma conversa informal e pergunta se eles acreditam na existência de vida fora do Planeta Terra. A conversa se desenvolve normalmente em pares adjacentes de perguntas e respostas sem nenhum conflito ou situação embaraçosa, até que a professora, para introduzir a leitura do primeiro texto do Capítulo, faz a seguinte pergunta: “O que você faria se fosse sequestrado por uma nave alienígena?”, desencadeando alguns insultos rituais a alguns alunos, como se observa no excerto abaixo.

Excerto 4:

641	Tânia	[Pois é.] ↑ Então, vamos lá! Olha! <O que você faria
642		se você fosse sequestrado por uma nave alienígena?>
643	Alunos	[()]
644	Tânia	[↑ Yago! Deixa eu ouvir o Yago!]

645 Yago [Eu ia fazer uma *selfie*.]
 646 Tânia [Cê ia fazer uma *selfie*?]
 647 Yago [°Eu ia.°]
 648 Tânia [Ó, eu não estou ouvindo!]
 649 Suelaine Eu ia postar no *Facebook*.
 650 Alunos [hahahahaha:.....]
 651 ???? [(3,4)]
 652 Tânia [Como é que é?]
 653 ???? [(3,6)]
 654 Tânia [Não. Ah, tá!↑ Você, Yago! Eu quero ouvir a voz do
 655 Yago!] Ele tá dormindo ainda! Vamos lá, Yago! >Que
 656 que você faria se você fosse sequestrado por uma
 657 nave alienígena?<
 658 Hellen °Não ia fazer nada...°
 659 Tânia ↑ Você ia dormir lá, Yago?
 660 Gleidson °Ele ia seduzir os caras.°
 661 Tânia ↑ Ele ia seduzir os alienígenas?
 662 Alunos [hahahahahahha:.....]
 663 Tânia [Psiu! Que que você ia fazer, Kethellen?]
 664 Kethellen [Eu?]
 665 Tânia [É.]
 666 Kethellen [Não ia fazer nada.]
 667 Alunos [hihihihihihihi:.....]
 668 Tânia [Hã? ↑ Você ia enlouquecer os alienígenas, né,
 669 porque do jeito que você enlouquece a gente.]
 670 Alunos [(4,4)]
 671 Tânia [↑ >Eu acho que a Kethellen ia deixar aqueles
 672 alienígenas tão loucos, que eles iam falar assim:
 673 “Minha filha, chega! Não aguento te ver mais! Deixa
 674 eu jogar você da nave!<]
 675 Alunos [(3,8)]
 676 Tânia [↑ Então, olha só! Psiu! Fechou! Fechou! (2,6)
 677 Essas e outras perguntas povoam, psiu, psiu! Fechou
 678 aqui agora, ó!] (0,7) ((a professora inicia a
 679 leitura da introdução da Unidade)) a imaginação dos
 680 homens há muito tempo. Produtores de filmes já
 681 exploraram esse tema muitas vezes, não é? Escritores
 682 de literatura fizeram a mesma coisa. É um texto
 683 desse gênero que você vai ler agora. ((o sinal
 684 toca, finalizando a aula)) ↑ Nós vamos ver amanhã a
 685 história de *Alex*.

Geralmente em sala de aula, o professor faz uma pergunta para a qual ele já sabe a resposta, com o objetivo de testar o(s) aluno(s); entretanto, neste excerto, a pergunta feita por Tânia (linhas 641 e 642) poderia levar a diferentes respostas e ela sabe disso, pois a resposta é produzida em coro, tornando-se impossível a transcrição, pois cada aluno quis emitir sua opinião e ela não chama a atenção deles por causa disso, apenas pede para que a deixem ouvir o Yago (linha 644), ou seja, ela seleciona um aluno para a resposta para que a sequência conversacional seja restabelecida. Alguns alunos continuam falando junto, mas isso não impede que a resposta de Yago seja ouvida (linha 645), dizendo que faria uma selfie se fosse sequestrado por um alienígena. As falas ainda continuam sobrepostas, mas a professora continua a sequência e repete a resposta com uma pergunta em entonação ascendente (linha 646)

para que os alunos ouçam a resposta dada pelo aluno selecionado. Yago responde em tom mais baixo, ainda com sua fala sobreposta à de alguns alunos e a professora novamente tenta restabelecer a ordem na conversa (linha 648), de uma forma enfática, no que é imediatamente correspondida, pois no turno seguinte já não há fala sobreposta (linha 649). A aluna Suelaine, então, produz uma resposta que arranca risos dos alunos, demonstrando afiliação à resposta dada por ela, ou seja, eles riem “com” ela e não “dela”. A seguir, um aluno não identificado fala algo sobreposto ao riso dos alunos (linha 651) e por isso a professora não ouve bem e pergunta “Como é que é?” e o aluno provavelmente repete o que havia dito anteriormente, mas não é possível identificar sua fala sobreposta ao riso e conversa dos alunos. Tânia, então, para reestabelecer seu turno, apenas responde sucintamente àquilo que foi dito (linha 654) e nomeia novamente o aluno Yago para responder à pergunta inicial: “>Que que você faria se fosse sequestrado por uma nave alienígena?<” (linhas 655 e 656). Entretanto, Hellen toma o turno e responde no lugar de Yago, em tom mais baixo e com entonação descendente, dizendo que ele não faria nada. Tânia ratifica a resposta de Hellen, fazendo uma pergunta com resposta positiva já esperada, pois se ele não faria nada, ele dormiria, e novamente o aluno não responde e tem seu turno tomado por Gleidson (linha 660), que faz uma piada a respeito do comportamento de Yago diante dos alienígenas. A fala de Gleidson foi em tom mais baixo e por isso a professora repete a resposta dele com subida acentuada na entonação (linha 661), para que todos pudessem ouvir e se filiassem à piada, ou seja, a professora auxilia o aluno na brincadeira, revozeando a resposta provocativa de Gleidson. O resultado é o esperado e todos se alinham à professora e ao aluno Gleidson, e riem compartilhadamente, tendo como alvo do riso o aluno Yago.

Em seguida, a professora tenta retomar o enquadre da aula, nomeando a aluna Kethellen para responder à mesma pergunta, mas ainda em fala sobreposta ao riso dos alunos (linha 663). Kethellen, por sua vez, talvez por não ter certeza de que a pergunta havia sido dirigida a ela (linha 664) e a partir da resposta positiva da professora (linha 665), ainda em sobreposição aos risos, a aluna responde que não faria nada. Há a presença de risos após a resposta de Kethellen (linha 667), mas não é possível distinguir se o riso é referente à fala da aluna ou se à brincadeira cujo alvo foi Yago. Tânia, então, prossegue, fazendo uma piada sobre o comportamento de Kethellen em sala de aula, dizendo que ela seria capaz de enlouquecer os alienígenas assim como ela enlouquece os professores (linhas 668 e 669). Os alunos continuam com conversas paralelas e risos e ninguém toma o turno em quatro segundos e quatro décimos,

quando Tânia retoma e reforça a piada feita por ela anteriormente, dizendo que os alienígenas ficariam tão loucos com a Kethellen que a jogariam da nave (linhas 671 a 674), mas as falas dos alunos continuam sobrepostas e ninguém toma o turno para ratificar a piada. Em três segundos e oito décimos, os alunos continuam com suas conversas paralelas (linha 675). As falas são tão sobrepostas, que não há como transcrever algo dessas conversas.

Observa-se, nesta sequência, que há uma organização de tomada de turnos diferente daquela que é comum observar na interação em sala de aula, pois dois alunos (Hellen e Gleidson) “assaltam” o turno e apresentam a resposta que deveria ter sido dada por Yago, selecionado por Tânia, que naquele ambiente, seria o único com o direito e a obrigação de tomar o turno. A partir da piada feita por Gleidson (linha 660), Tânia não consegue que os alunos voltem a respeitar a organização de tomada de turnos em sala de aula, e eles partem para conversas paralelas e risos. Apesar de seus esforços, nomeando Kethellen para o próximo turno e fazendo piada com a resposta dela, a professora não consegue reestabelecer a ordem na conversa, conseguindo isso somente após a subida acentuada na entonação, chamando os alunos para assumirem novamente o enquadre do evento aula (linhas 676 a 678). A partir daí, ela consegue atenção dos alunos para o início da leitura da introdução do capítulo 1 do livro (linhas 678 a 685).

No seguinte trecho, que corresponde à segunda aula transcrita, os alunos já haviam lido em voz alta a página 107 do livro didático e discutido com a professora as questões propostas pelo próprio livro. A professora Tânia, então, pede aos alunos que leiam silenciosamente o texto da página 108: “Os alienígenas humanoides”. Diante da lamentação da aluna Hellen por ter que fazer mais uma leitura, a professora prossegue com um insulto.

Excerto 5:

183	(...)
184	Na cento e oito: “Os alienígenas humanoides”. >Façam
185	uma leitura da cento e oito pra gente ver agora. Ele
186	começa a fazer descrição,<
187	Hellen Ah,,, <u>não</u> .
188	Tânia <u>Hã?</u> Ô, Hellen! Em nome do Senhor, minha <u>filha</u> ! (2,6)
189	<u>Força</u> ! (5,7) Que que adianta uma moça tão bonita
190	assim, mas com <u>preguiça</u> ?
191	Mateus Nada!
192	Tânia Tem algum componente <u>errado</u> no sangue dela. (1,6)
193	Toma,
194	Hellen Eu acho que eu tô com anemia.

195 Tânia Remédio de verme, tá? Pode tomar remédio de verme
 196 que o negócio tá feio pro seu lado!
 197 Alunos [hahahaha:::::::::::::]
 198 Hellen Já tomei.
 199 Tânia Então vamos lá! Pronto! >Seu livro, Letícia!< (5,4)
 200 Dois horários hoje? (1,8) Que legal! Eu já falei que
 201 eu não vou perder mais tempo, a gente fica falando,
 202 a gente fica, (0,8) cada um sabe de si. Depois a
 203 gente vê como é que vai ser. Então, vamos lá! Cento
 204 e oito, João Vítor! Vamos lá! Senta, William!
 205 Chiclete fora! ((dirige-se ao João Vítor)) Agora não
 206 é hora disso.

No presente trecho, percebemos a afiliação dos alunos ao riso e consequentemente sua afiliação ao enquadre de brincadeira proposto pela professora a partir do insulto ritual feito à aluna Hellen, que reclamou de mais uma leitura, e a professora, nas linhas 188 a 190, faz também uma reclamação da preguiça da aluna, perguntando de que adianta ser tão bonita, mas com preguiça. Apesar da pergunta ter sido dirigida à aluna Hellen, ou seja, ela ter sido nomeada para tomar o turno, Mateus responde que não adianta nada (linha 191). A professora, então, continua o discurso, proferindo um insulto a Hellen, dizendo que há algum componente errado no sangue dela, provocando uma situação no mínimo embaraçosa. Após um segundo e seis décimos de silêncio, a professora continua, mas é interrompida por Hellen, que ratifica o insulto, dizendo que acha que está com anemia (linha 194), ou seja, ao invés de retrucar e discordar do insulto, ação esperada em casos de insultos reais, a aluna concorda que está com algum problema, filia-se ao insulto ritual e ri de si própria. Tânia discorda do “diagnóstico” da aluna e dá o seu: “remédio de verme” (linhas 195 e 196). Com isso, provoca risos nos alunos, podendo ser interpretados como uma pista de que os alunos compreenderam a mudança da atividade de leitura, atividade séria, para o enquadre de brincadeira, atividade não séria. Mais ainda o enquadre de brincadeira é reforçado quando a aluna Hellen responde na linha 198 que já tomou o remédio de verme que a professora indicou. Percebemos aqui que a aluna, numa resposta curta e objetiva, considerou o insulto da professora algo não verdadeiro, não sério. Em seguida, da linha 199 à linha 206, vemos que a professora retoma o enquadre “aula” e começa a chamar a atenção dos alunos para suas responsabilidades com aquele evento.

Na terceira aula transcrita, a professora está discutindo com os alunos a leitura feita do texto das páginas 109 e 110 do livro didático. No texto, o alienígena de nome Grins relata a Alex, o humano sequestrado pela nave, que os skissianos visitaram a Terra três vezes em dois séculos (1789, 1945 e 1960) e observou que o que eles

consideravam interessante eram os inventos como cachorro-quente, margarina, café solúvel e batatinha frita. Alex se sente ofendido e diz que o ser humano não cuidou apenas da culinária e que havia outros inventos interessantes e pergunta para Grins o que eles achavam do avião, por exemplo. Grins respondeu que Santos Dumont goza de muito prestígio entre os skissianos e que se ele tivesse se submetido a intervenções cirúrgicas de amputações dos dedos, transferência da posição dos olhos, implantação de novo sexo, teria se transformado num skissiano autêntico. No momento em que a professora relata para os alunos esta fala de Grins, ocorre novamente o insulto ritual da professora à aluna Hellen.

Excerto 6:

131 Tânia Que nós não havíamos só (.) desenvolvido (.) em
132 relação à culinária. (0,3) Aí, aí que ele falou,
133 assim: (0,4) "E do avião, (0,2) que que você me diz
134 do avião (0,2) que foi um grande (.) invento"? (0,8)
135 O que aqui, (.) lá no finalzinho, olha, (0,4) o que
136 que ele falou do Santos Dumont?
137 Mariana Que, se ele tivesse implantado um olho nele, (0,3)
138 ele seria mais,
139 Tânia É::: Não, não, (0,2) olha o que ele disse, ó: (0,6)
140 "Santos Dumont goza de muito prestígio (.) entre
141 nós. (0,5) Se ele tivesse se submetido à intervenção
142 cirúrgica de amputação dos dedos",
143 Crislaine >Ai, meu Deus!<
144 Tânia e se ele tivesse feito a transferência dos olhos,
145 (0,3) ele seria um autêntico, (0,5) Esquiciano."
146 ((enquanto fala, a professora vai fazendo os gestos,
147 unindo os dedos das mãos, conforme a descrição dos
148 ETs e os alunos fazem o mesmo)) Ele seria um herói
149 para os Esquicianos. (0,4) Entendeu? (.) Por quê?
150 Porque Santos Dumont, (0,2) ele gostou das invenções
151 do Santos Dumont? (0,3) Então, quer dizer, se ele
152 tivesse feito, (0,2) se ele pudesse fazer uma
153 intervenção de amputação dos dedos, se ele,
154 Flávio Como é que ele ia pegar num copo? (0,4) É meio
155 difícil. (0,2) Assim, ó.
156 Alunos [hahahahahahaha::::::::::::::::::::] ((os alunos
157 tentam unir os dedos das mãos novamente, juntamente
158 com a professora))
159 Tânia [↑ Ah::::::::::::, ↑ Nossa Senhora! Socorro!
160 (1,5) As louras não conseguem fazer isso aqui, não?
161 (0,9) ↑ Consegue não, Hellen? (1,6) Minha Nossa
162 Senhora! (0,5) Então, voltando aqui, psiu! Pronto!
163 Voltando aqui!] (0,7) Então, quer dizer que ele
164 falou que se ele tivesse feito amputação dos dedos,
165 tivesse colocado (.) os olhos, nê, um na testa, o
166 outro atrás, ele seria um autêntico Esquiciano e
167 seria como um herói para eles. (0,3) Não é isso?
168 (1,3) Aí, depois, ó, (0,4) na parte de trás, (0,2)
169 que que fala? Mário! Mário! (0,7) Na parte de trás
170 do texto, (0,8) que que ele fala? Ele fala que eles

171 colocaram algumas, é, alguns pro, é, colocou no
 172 interespaço uma rede com novas estações
 173 transmissoras de imagens e (0,4) sons. Então, (.)
 174 eles vieram captar vários programas de TV, (0,6) de
 175 vários países. (0,2) Foi isso?

Neste excerto, a chamada para o enquadre de brincadeira parte da professora, quando ela encena como seriam os dedos das mãos dos skissianos (linhas 146 a 148) e os alunos se alinham ao enquadre, imitando os gestos da professora. A partir do comentário do aluno Flávio, que se autosseleciona, (linhas 154 e 155), o riso compartilhado dos alunos no turno seguinte (linhas 156 a 158) ratifica o enquadre de brincadeira estabelecido naquele ambiente. Imediatamente a professora, ao observar que a aluna Hellen não consegue unir os dedos como os outros, dirige um insulto a ela, em sobreposição ao riso dos alunos, referindo-se ao fato de ser loura e não conseguir realizar uma tarefa tão simples (linhas 159 a 162), ou seja, a professora parte de uma brincadeira do senso comum que diz que loura é “burra”. Percebe-se que o insulto não é registrado pelos alunos nem por Hellen, alvo do insulto, uma vez que, após cinco décimos de segundo de pausa no turno da professora, a mesma continua o turno e retoma o enquadre do evento aula, comentando o trecho lido, num turno extenso, sem interrupções ou falas sobrepostas.

Interessante destacar o aspecto complexo e paradoxal do enquadre de brincadeira neste trecho, compreendido como um momento em que a professora desobedece a determinadas regras de interação institucional e se permite dizer e fazer coisas que não seriam ditas e feitas de outro modo, em outro momento. Concomitantemente ao tópico da aula, Tânia convida os alunos para a brincadeira de unir os dedos das mãos como os skissianos, no que é atendida imediatamente por eles.

Observa-se nesta sequência interacional que a organização de tomada de turnos nesta sala de aula já é um acordo tácito entre os participantes, pois quando a professora seleciona todos os alunos para a tomada de turnos a partir do convite para o enquadre de brincadeira, as sobreposições são esperadas e positivamente ratificadas, e quando Tânia quer retomar o enquadre da aula, ela é rapidamente atendida e os alunos se alinham a ela.

Gumperz (1982) pressupõe que uma elocução pode ser compreendida de maneiras diversas e que os interlocutores decidem interpretar uma determinada elocução com base em suas definições do que está acontecendo no momento da interação. Isto quer dizer que os alunos da interação descrita neste excerto definiram a interação em termos de um enquadre de brincadeira pela associação das pistas de

contextualização dadas naquele momento pela professora, como os gestos com as mãos, as entonações ascendentes, vogais alongadas, pausas, que sinalizaram para os alunos e estes interpretaram a atividade em processo como uma brincadeira. Por este motivo é que o insulto dirigido a Hellen, que poderia ter sido considerado verdadeiro, torna-se parte daquele ritual de interação.

Nos dois excertos seguintes, que registram o final da interação na terceira aula transcrita, a professora Tânia apresenta aos alunos uma caixinha e explica para eles que em acordo com a professora Eliane, também de Língua Portuguesa, elas resolveram confeccionar uma caixa que será levada para as salas dos oitavos anos, onde os alunos poderão depositar perguntas sobre assuntos que lhes despertam alguma dúvida. Com isso, será feito um levantamento das dúvidas mais frequentes e elas chamarão um profissional da área para conversar com os alunos e eles poderão tirar suas dúvidas. Apesar de ser um assunto sério e Tânia, a princípio, assumir sua identidade de professora nesta interação, os comentários que surgem levam novamente ao enquadre de brincadeira e a professora novamente dirige insultos aos alunos.

Excerto 7:

817	Tânia	É::: Dúvida relacionada, assim, a assuntos (.)
818		>afetivo-sexuais<. (0,7) Então, nós, depois, (.)
819		vamos, nós vamos fazer um corte aqui, não precisa
820		colocar o nome de vocês, e tal, isso pode ser uma
821		coisa mais, (0,3) né, individual, e depois a gente
822		vai recolher e vamos analisar,
823	Gleidson	Colocar aí hoje?
824	Tânia	Não, (0,2) vou preparar a caixinha. Pra gente
825		procurar um profissional que possa, às vezes,
826		conversar com os alunos dos oitavos anos. (0,3) Se
827		for uma coisa mais voltada para uma questão de
828		estudo, (0,2) a gente chama um profissional da
829		Educação; (0,3) se for uma coisa mais voltada, às
830		vezes, para uma parte (.) afetiva, a gente acha, às
831		vezes, até um (.) psicólogo; (0,5) se for uma parte
832		voltada mais para a questão sexual, (.) a gente
833		chama um médico. (0,4) Então, nós iremos recolher, e
834		depois nós vamos ver quais as dúvidas mais
835		frequentes pra nós convidarmos um profissional, pra
836		conversar um pouquinho com vocês, (0,2) tá? A
837		caixinha vai rodar durante alguns dias nos oitavos
838		anos. Pode ser uma dúvida, a dúvida sua, assim: EU
839		QUERO SABER,
840	Alunos	[hahahahahahaha::::::::::::::::::::::::::]
841	Tânia	[Não precisa disso. (0,3) É individual. (0,2) A sua
842		dúvida, ninguém precisa saber. (0,2) >Não precisa
843		colocar nome<, não preciso saber nem quem é você,]
844	Hellen	[()]
845	Tânia	[Não, não é dúvida de Português. As de Português
846		você pergunta pra gente.] (0,5) São dúvidas que às

847 vezes até nós temos dificuldade,
848 Flávio Que não tem intimidade de falar (.) assim,
849 Tânia É::: Uma coisa assim, às vezes, que você não
850 consegue, é:::, conversar com ninguém,
851 Gleidson Como dominar meu cachorro,
852 Alunos [hahahahahaha::::::::::::::::::]
853 Tânia [Como o quê?]
854 Alunos [hahahahahaha::::::::::::::::::]
855 Tânia [Como dominar? (0,2) Você morde nele!]
856 Alunos [hahahahahaha::::::::::::::::::]
857 Gleidson [É, tia! Ele é bravo,]
858 Tânia [Você tá dando bons exemplos pra ele? (1,3) É isso,
859 meu filho! (0,5) São os exemplos, né.] (0,4) Às
860 vezes você não tá dando bom exemplo pra ele,
861 Gleidson Ele é bravo,
862 Tânia Entendeu direitinho? (0,3) Então, vou encapar, fazer
863 um recorte aqui, e vocês colocam os papeizinhos.
864 (0,2) Tá bom, Yago? (0,2) Tem muita dúvida aí, Yago?

O excerto acima registra, nos primeiros turnos (da linha 817 à linha 850), o enquadre do evento aula bastante claro, enquanto a professora está explicando sobre a “caixinha de dúvidas” que será levada para as salas. Algumas sobreposições, pausas e risos acontecem, mas são previstos por Tânia, que detém a grande maioria do tempo nos turnos deste trecho explicando a atividade com a caixa, até a linha 851, quando o aluno Gleidson “assalta” o turno da professora e quebra a expectativa do enquadre anterior, considerado sério, e ativa novamente o enquadre de brincadeira na sala de aula. Ao perguntar: “Como dominar meu cachorro,”, numa entonação contínua, Gleidson sinaliza o que está acontecendo e os alunos interpretam sua fala como não séria e riem juntos, compartilhando e confirmando o contexto criado por Gleidson. A professora pede para que ele repita a pergunta (linha 853), mas os alunos continuam rindo juntos e ela revozeia parte da pergunta e após dois décimos de segundo responde: “Você morde nele!”, enfatizando a ação de morder, comparando o aluno a um cachorro. Tal comparação, se interpretada como séria, poderia criar uma situação de conflito naquele momento, mas os risos que se seguem (linha 856) e a resposta do aluno alvo do insulto (linha 857) sinalizam que o insulto foi interpretado por todos como não verdadeiro.

A professora, então, alinhada ao enquadre de brincadeira inicialmente proposto por Gleidson, ratifica o insulto dirigido a ele e sugere que o cachorro é rebelde porque seu dono também o é, ou seja, que Gleidson não está dando bons exemplos para ele (linhas 858 a 860). A seguir, Gleidson repete a resposta dada na linha 857 e a professora encerra o enquadre e retoma o tópico da aula (sobre a caixa) sem qualquer interrupção ou sobreposição e nomeia outro aluno para o turno.

Excerto 8:

Ainda explicando sobre a atividade com a “caixa de dúvidas”, a professora pergunta à aluna Lara o que ela acabara de dizer no turno anterior, que estava sobreposto ao riso dos alunos (linhas 873 e 874) por conta de um outro enquadre de brincadeira que será descrito posteriormente.

68

Gleidson, fazendo-lhe uma pergunta retórica (linhas 884 e 885), cuja resposta é de conhecimento de todos, ou seja, que Gleidson não está fazendo sucesso com as meninas. Ainda em sobreposição, um aluno toma o turno que seria de Gleidson e responde negativamente por ele (linha 886) e os risos dos alunos continuam (linha 887). Em seguida, o tom do riso já começa a diminuir e na fala da professora na linha 888, fica evidente a ironia que sinaliza o insulto a Gleidson (linha 888), alvo das piadas, com a descida na entonação, isto é, Gleidson não é bonito. Mesmo após cinco décimos de segundo, ninguém toma o turno e Tânia inicia um reparo para o insulto, retificando, dizendo que o problema dele é o brinco, que se ele tirar o brinco, ele consegue uma namorada. Novamente a elocução da professora direciona os alunos para o enquadre de brincadeira e os alunos riem juntos, interpretando aquele momento da interação como não sério.

3.1.1. O aluno auxilia a professora no insulto

Nesta seção, demonstraremos como alguns alunos auxiliam a professora nos insultos que ela dirige a outros alunos. Fica evidente que os participantes legitimam a ação da professora, tornando o insulto como parte do ritual de interação naquela sala de aula.

Os excertos a seguir foram todos extraídos da terceira aula do nosso corpus de pesquisa.

Excerto 9:

325	Tânia	Só até o 7! <u>Rápido!</u> (2,3) O Yago, eu não sei o que
326		ele ainda tá fazendo aqui!
327		(10, 4)
328	João Vítor	Ô, <u>tia!</u> O Yago não tá fazendo, <u>não?</u>
329		(4,6)
330	Tânia	O Yago, (0,2) eu não <u>sei</u> o que ele ainda tá fazendo
331		aqui,
332	Mateus	<u>É!</u> Manda <u>embora!</u>
333		(5,2)
334	Tânia	É muita vontade de encontrar com a turma, <u>né</u> , Yago?
335	Mariana	↑ Ô, Tânia! (0,2) Decepcionado tem s?
336	Tânia	O quê?
337	Mariana	Decepcionado é com s ou é só com <u>c</u> ?

Na presente sequência, os alunos estão fazendo as atividades do livro didático propostas pela professora, enquanto ela anda pela sala observando o que os alunos

estão fazendo, se estão realmente respondendo às questões. Nas linhas 325 e 326, Tânia ameaça a face do aluno Yago, questionando o que ele ainda está fazendo na escola, pois ao passar pela mesa dele, percebeu que ele não começara a atividade. Após dez segundos e quatro décimos, o aluno João Vítor toma o turno e denuncia Yago, que ainda não havia começado a fazer o exercício. Para reforçar o insulto, ela repete o questionamento anterior (linhas 330 e 331). A ofensa dirigida ao aluno Yago deve-se ao fato de que este aluno “quebra” a expectativa do mandato institucional de sala de aula, que no caso, é fazer os exercícios com finalidade de aprendizagem e ele não os faz. A professora, para fazer valer o seu papel social na interação, chama a atenção para o comportamento inapropriado do aluno, que é rejeitado por ela, como se dissesse que ali não era lugar para ele, porque ele não está cumprindo o mandato institucional (fazer as atividades). Sobre isso, Corona (2000) afirma que

[...] as interações institucionais orientam-se para o cumprimento de um mandato institucional e isso acarreta uma série de práticas diferenciadas. Como exemplo, podemos citar o fato de que os eventos institucionais podem apresentar uma macro-organização por meio da qual o cliente é guiado pelo representante da instituição, ficando demonstrado, assim, um menor poder de decisão por parte do cliente da instituição sobre os rumos da fala-em-interação. Qualquer contribuição por parte do cliente que se distancie do objetivo pelo qual aquela interação está sendo sustentada (o mandato institucional) tende a ser vista como inapropriada e, conseqüentemente, rejeitada pelo representante da instituição (CORONA, 2000, apud LODER & JUNG, 2009, p. 40).

Assim, percebe-se que assimetria⁹ no encontro institucional está atrelada às identidades de profissional e cliente da instituição e às possibilidades e limitações vinculadas a cada uma dessas posições interacionais. Neste excerto, vemos que a postura de profissional da professora é ratificada pela fala do aluno Mateus (linha 332), que auxilia a professora na ameaça à face de Yago, que mesmo após cinco segundos e dois décimos, de silêncio, não toma o turno, ou seja, não faz nenhum tipo de reparo ou até mesmo reação negativa à ofensa, o que poderia acontecer. Com isso, a professora novamente toma o turno, ironizando o motivo que leva o aluno até a escola, ou seja, ele não está lá para estudar, mas para se encontrar com a turma.

Pode-se afirmar que a professora Tânia estabelece uma jogada clássica de salvamento de face, no caso em questão, da face dela mesma como condutora daquele encontro, que Goffman (2012, p. 27) chama de “desafio”, através do qual os

⁹ Drew e Heritage (1992) afirmam que a construção da institucionalidade envolve questões mais gerais observáveis em cada interação a partir da análise de aspectos mais pontuais sequencialmente. Uma das questões enfocadas pelos autores é a chamada (as)simetria entre os interagentes. Tratam-se de observações quanto às diferenças de acesso de profissionais e clientes a determinados recursos interacionais, que implicam a construção de determinadas relações entre eles durante o encontro institucional.

participantes assumem a responsabilidade de chamar a atenção ao erro de conduta (Yago não está fazendo a atividade – linha 328), o que ameaça a face da professora condutora daquele mandato institucional. Como consequência, os alunos sugerem que as afirmações ameaçadoras dirigidas a Yago devem ser mantidas firmes (linhas 325, 326, 330, 331 e 332) e que o próprio evento ameaçador terá que ser resolvido (linha 334).

O alvo do insulto, Yago, que tem sua face ameaçada e que deveria salvá-la ou tê-la salva pelos outros participantes, não reage positivamente ou negativamente à ameaça, num processo definido por Goffman (2012, p. 22) como “evitação”, isto é, uma saída para uma pessoa evitar ameaças à sua face. Observamos que Yago se cala numa atitude de acanhamento e compostura, suprimindo qualquer demonstração de sentimentos para descobrir que tipo de linha os outros estão dispostos a apoiar; entretanto, como os outros se alinham à postura da professora, o silêncio permanece, para não sair perdendo no jogo ali estabelecido. Percebe-se que o assunto termina rapidamente quando a aluna Mariana faz uma pergunta sobre a ortografia de uma palavra (linha 337) e o evento aula segue.

Nos dois excertos seguintes, a professora continua andando pela sala, observando e “vigiando” se os alunos estão realmente fazendo as atividades.

Excerto 10:

```

463  Tânia          >Não, perai.< (6,4)  Gente, pelo amor de Deus! (0,5)
464                                     Nome próprio (.) com letra,
465  Nicolas        [Maiúscula.]
466  Tânia          [Maiúscula!] (0,6) <Comecemos as frases com letra,>
467  Suelaine       Maiúscula.
468  Tânia          Isso é a base, isso é (0,7) a base. >Caderninho
469                                     novo, amor?< Vai ficar novo até o final do ano?
470  Gleidson       Pior que fica. Pior que fica novinho,
471  William        Ô, Mateus.
472  Tânia          >Tô precisando de um caderninho novo, assim,<
473  Gleidson       Tá economizando pro ano que vem,
474  Mário          Ô, Mateus!
475                                     [(28,3)] ((os alunos continuam com as conversas
476                                     paralelas e a professora andando pela sala))

```

Enquanto Tânia comenta a respeito do uso da letra maiúscula, ela vai observando os alunos e se depara com o aluno Mateus, que não estava fazendo a atividade, e destaca que o caderno dele é novo e que vai ficar novo até o final do ano (linhas 468 e 469). Na verdade, ele afirma tudo isto com uma entonação ascendente, com fala acelerada, em tom de pergunta retórica, pois já sabe a resposta e dá a

resposta. O aluno Mateus é selecionado para o próximo turno com a pergunta sobre o caderno, mas quem responde é Gleidson (linha 470), reforçando a resposta subentendida na fala da professora, alinhando-se a ela. Também William se alinha e se dirige a Mateus num tom descendente, enfatizando o nome do aluno, como se quisesse dizer: “Não faça isso, Mateus...”.

Tânia continua brincando para demonstrar o controle social daquela interação e diz, em entonação lenta, em tom de deboche, que está precisando de um caderno novo como o dele (linha 472), isto é, se ele não usa o caderno para cumprir aquele mandato institucional (fazer atividades para aprender), ele não precisa do caderno, portanto, ela, que está precisando de um, poderia utilizá-lo. Tudo isto ratificado pelo aluno Gleidson, que novamente se alinha à professora e também, em tom descendente, debocha da falta de uso do caderno pelo aluno Mateus, e diz que ele está economizando para o ano que vem (linha 473). Da mesma forma, Mário se alinha a eles e faz o mesmo que William, como se estivesse dando um conselho para Mateus (linha 474), mas na verdade, está debochando dele.

Nos vinte e oito segundos e três décimos que se seguem, não há qualquer manifestação do aluno alvo dos insultos. Aqui, a professora inicia o jogo, sendo acompanhada pelos alunos, que se alinham a ela, construindo o enquadre de brincadeira, e sinalizam que a professora é aquela que, naquele ambiente interacional, está autorizada a brincar e não poderá perder a face por isto.

Na próxima sequência interacional, Tânia está esperando que os alunos terminem de responder às questões da atividade proposta e ainda anda pela sala fazendo observações sobre alguns questionamentos da atividade e “vigiando” para detectar se algum aluno não está executando sua tarefa. Ao fazer isso, novamente se depara com Mateus, que mesmo tendo sido chamada a sua atenção por não estar fazendo os exercícios, como vimos no excerto anterior, não estava respondendo às questões.

Excerto 11:

483	Tânia	Aquilo que aconteceu lá, em >1789<, era (0,4) muito
484		importante pra ele?
485	Nicolas	Não.
486	Flávio	Não.
487	Tânia	Não. () Eram relevantes para os (.)
488		extraterrestres? Não. Por quê? O que interessava pra
489		eles? () É, <u>Mateus</u> ! É, meu filho!
490	Gleidson	<u>É</u> , Mateus!

491	Flávio	É, Mateus!
492	Gleidson	Não adianta a mãe dele ser professora,
493	Tânia	A mãe ser <u>professora</u> tá (0,2) ajudando <u>pouco</u> , <u>né</u> ?
494	João Vítor	Né.
495	Tânia	↑ Não adianta a mãe ser <u>professora</u> , (0,2) ele tem
496		que <u>querer</u> !
497	Mário	A mãe dele pode ser <u>até</u> Secretária de Educação,
498	Alunos	[hahahahahahaha::::::::::::::::::::::::::::::::::::]
499	Tânia	[↑ Posso corrigir a primeira?]
500	Gleidson	[Não, só falta duas pra mim acabar,]

Percebe-se neste trecho, novamente, que o enquadre de brincadeira sempre ativado pela professora nesta sala de aula é um ritual bastante conhecido desta plateia. Nas linhas de 487 a 489, Tânia faz uma pergunta da atividade para os alunos, enquanto anda pela sala, e interrompe a pergunta para novamente chamar a atenção do aluno Mateus (linha 489), que continuava sem fazer a atividade. A professora sinaliza sua contrariedade diante do fato com uma entonação enfática, referindo-se ao aluno como “meu filho”, ironizando-o, chamando sua atenção por não estar fazendo a atividade como os outros alunos, ameaçando-lhe a face. Tal ameaça é rapidamente interpretada e os alunos Gleidson e Flávio revozeiam a fala da professora (linhas 490 e 491), com a mesma entonação usada por ela, colaborando na ameaça à face, que é estendida quando Gleidson se refere ao fato da mãe de Mateus ser professora (o que agride ainda mais a face de Mateus) e não estar influenciando no comportamento dele em sala de aula (linha 492), e a professora revozeia o insulto (linha 493), dizendo enfaticamente as palavras “professora”, “pouco” e “né”, obtendo, também, a participação de outro aluno no insulto (linha 494). Não satisfeita com a adesão dos alunos ao enquadre, Tânia novamente dirige o insulto a Mateus em terceira pessoa (linhas 495 e 496), como se Mateus não estivesse presente. Parece que Tânia protege sua face e a face da mãe de Mateus quando revozeia a fala dos alunos e acrescenta que a culpa é de Mateus que não quer nada. Com isso, consegue mais um alinhamento ao insulto, reforçado por Mário, que diz que a mãe dele pode até ser Secretária de Educação (linha 497), ratificando a fala da professora, isto é, nada adianta se ele não quiser estudar, se ele não se esforçar. O riso compartilhado dos alunos na linha 498 deixa clara a afiliação da turma ao enquadre provocado pela professora, que após “conseguir” o riso da plateia, sinaliza a retomada do enquadre aula na linha 499. Essa retomada pode ter sido feita também para não perder o controle da situação interacional, já que os insultos tomaram uma proporção maior do que necessário, pois a intenção da professora era chamar a atenção de Mateus. Tânia é imediatamente auxiliada pelo aluno Gleidson (linha 500), que antes ajudara no insulto a Mateus.

E Mateus? O que faz Mateus nesta interação? Nada. E o “nada” que ele faz diz muito sobre o que aconteceu naquele momento. Para preservar sua face ameaçada pela professora e pelos colegas, Mateus utiliza de um recurso que Goffman (2012, p. 25) chama de “cegueira diplomática”, quando uma pessoa abertamente reconhece um incidente como um evento que ocorreu, mas não como um evento que contenha uma expressão ameaçadora. Mateus faz “vista grossa” para o que acabara de acontecer porque não quer perder sua face, numa tentativa de manter um estado ritual satisfatório naquele encontro. Então, nossa face “é uma coisa sagrada, e a ordem expressiva necessária para mantê-la é, portanto, uma ordem ritual.

Assim, se ele tivesse reagido ao insulto, se tivesse retrucado, teria estabelecido um desequilíbrio e caído em “desgraça ritual” (Goffman, 2012, p. 26), quebrando um acordo que já é estabelecido naquela sala de aula.

No próximo excerto, a professora está corrigindo uma das questões da atividade: “Alex consegue manter uma troca de informações com os ETs? Como percebeu isso? As respostas dos alunos levam à conclusão de que Alex estabelece um contato com os ETs a partir do conhecimento que ele tem dos fatos importantes que aconteceram no planeta Terra.

A aluna Mariana, de repente, pergunta à professora sobre a data do atentado às torres gêmeas, nos Estados Unidos, o que desencadeia mais um insulto ritual.

Excerto 12:

640	Tânia	É::: Ele tem conhecimento dos fatos importantes que
641		aconteceram (0,5) no planeta.
642	Mariana	↑ Ô, <u>Tânia</u> ! (0,3) A tragédia de, das torres gêmeas
643		foi dia 17 ou dia 11?
644	Tânia	11. 11 de setembro. (2,3) De 1900 e::: ó, de 1900,
645		de dois mil e::: um. Dois mil e u, dois mil e um. Eu
646		não era casada ainda, naquela época, isso mesmo.
647		(0,8) 11 de setembro de 2001. (1,2) Vocês eram
648		pequenos,
649	Nicolas	Eu tinha um ano!
650	Kelvin	Eu tinha dois anos!
651	Tânia	Pois é,
652	Flávio	Ah, agora vão começar. (0,4) Eu tinha nove,
653	Tânia	<u>Ah</u> , tem gente que devia ter até <u>três</u> , <u>quatro</u> , <u>né</u> ?
654	Gleidson	O quê?
655	Tânia	A tragédia da, (0,7) da bomba. ↑ <u>Né</u> , <u>Yago</u> ! (0,2)
656		Você tinha quantos anos? Devia de ter uns cinco, <u>né</u> ?
657	Nicolas	Dez!
658	Alunos	[hahahahaha::::::::::::::::::]
659	Flávio	Ele tinha noventa, já,
660	Yago	O quê?
661	Tânia	<u>Nada</u> , Yago! <u>Passou</u> !

662	Gleidson	Ele nem sabe o que que a gente tá falando,
663	Yago	O quê?
664	Tânia	<u>Nada!</u> (0,5) Mariana tinha 11 meses e você devia de
665		ter uns cinco anos,
666	Lara	<u>Nossa</u> , Mariana! Você tem catorze anos?
667	Mariana	Eu sou de 2000.

A elocução de Mariana em primeira posição (linhas 642 e 643) é uma pergunta, um pedido de informação, respondido por Tânia com algumas hesitações, pausas, equívocos, até se lembrar da data correta: 11 de setembro de 2001 (linha 647), formando um par adjacente. Após um segundo e dois décimos, ela faz uma observação de que eles eram pequenos naquele ano (linhas 647 e 648), o que desencadeia as falas seguintes, onde Nicolas e Kelvin dizem quantos anos tinham em 2001 (linhas 649 e 650). As elocuções são confirmadas por Tânia na linha 651, em tom descendente, e antes que ela continuasse o turno, Flávio toma o turno e indica que a brincadeira vai começar e fala a idade que tinha em 2001 (linha 652), interpretando as falas de Nicolas e Kelvin como indícios de início do enquadre de brincadeira, em que cada um deveria dizer a idade que tinha naquela data.

Sobre esses indícios, Garcez (2008) argumenta:

Diz-se que a ação é indicial, porque é sempre dependente do contexto imediato de produção: os participantes precisam sempre se valer do andamento sequencial da fala-em-interação para tomarem um turno de fala, o fazem sempre em relação ao que é relevante para o aqui-e-agora da conjuntura interacional, nisso revelam suas perspectivas do que foi feito antes e submetem esses entendimentos ao escrutínio dos interlocutores, o que pode efetivamente resultar em nova perspectiva conjunta, coconstruída naquele aqui-e-agora interacional, justamente um dos grandes elementos produtivos do uso da linguagem, de natureza também indicial (GARCEZ, 2008, p. 30).

Partindo do pressuposto de que a ação humana é construída pelos participantes uns com os outros sequencialmente, observa-se que a professora Tânia legitima a ação dos alunos, ao afirmar que alguns deles teriam até três ou quatro anos de idade em 2001, informação que traz indícios de que esses alunos são aqueles repetentes que precisam “mudar de atitude”, citados por ela na primeira aula, cujos trechos foram analisados no item 3.1 deste Capítulo. Gleidson toma o turno na linha 660 proferindo o quê?, com entonação ascendente, após o que Tânia toma o turno novamente e inicia a resposta à pergunta de Gleidson (linha 655), mas de repente muda a entonação, e num tom mais alto, se dirige a Yago, perguntando quantos anos ele tinha àquela época, e ela mesma responde, sem pausas ou hesitações, que ele deveria ter uns cinco anos (linhas 655 e 656), sugerindo que, se alguns alunos tinham três ou quatro anos e estariam fora

A pergunta dirigida a Yago é respondida por Nicolas, que aumenta a idade do colega (linha 657), provocando risos na turma (linha 658), que confirma o enquadre de brincadeira. Logo em seguida, Flávio aumenta ainda mais a idade de Yago (linha 659) e o mesmo faz um pedido de reparo em forma de pergunta em tom ascendente, como se não tivesse entendido: O quê? (linha 660). Este tipo de pergunta “QU” foi usada para pedir esclarecimento. O aluno pode ter usado este recurso por não ter entendido realmente ou porque sentiu sua face ameaçada pela pergunta e, assim, este pedido de esclarecimento serviu como um recurso de proteção de face, ou ainda, para oferecer à professora uma oportunidade de reparar sua ofensa. Entretanto, Tânia, na linha 661, com ênfases, não responde a sua pergunta e diz que não era nada, e Gleidson, na linha 662, em tom descendente, ratifica a elocução da professora, dizendo que Yago nem sabe do que eles estão falando. O pedido de reparo de Yago na linha 663 demonstra o não entendimento, um recurso de proteção ou a oportunidade para a professora reparar a ofensa/insulto, mas Tânia responde com o mesmo insulto (linhas 664 e 665), acrescentando a informação de que a Mariana tinha 11 meses, o que provoca a autosseleção de Lara para comentar que Mariana teria 14 anos naquele momento (linha 666), informação confirmada por Mariana na linha 667. O insulto a Yago, assim, fica suspenso, não lhe dando a chance de tomar novamente o turno e a brincadeira com as idades continua.

Excerto 13:

76

Ao dirigir a pergunta a Yago (linha 864), Tânia seleciona o aluno para o próximo turno, obviamente esperando dele uma resposta para completar o par adjacente. Como o tópico da conversa é polêmico (dúvidas que deverão escrever nos papéis e depositar na caixa), os alunos conversam em falas sobrepostas, e em três segundos e dois décimos a professora espera (linha 865), mas como não obtém resposta, ela retoma o turno e ela mesma responde à pergunta feita a Yago, dirigindo-lhe um insulto, em tom mais alto, pois as falas estão sobrepostas, sugerindo que ele usa anabolizantes por meio de uma simulação de perguntas para a “caixa de dúvidas” (linhas 866 e 867). O insulto rapidamente é captado por Flávio, que repete a simulação de pergunta (linha 868), alinhando-se à professora e ativando o riso compartilhado dos alunos (linha 869), confirmando a afiliação ao insulto dirigido a Yago. Ainda em sobreposição aos risos, Crislaine (linha 870) repete o insulto, afirmando que Yago usa anabolizantes, novamente provocando risos nos alunos (linha 871).

Para retomar o mandato institucional a que se propôs (explicar o uso da caixa), Tânia toma o turno em tom mais alto que as falas e risos sobrepostos na linha 872, e muda o tópico conversacional. A aluna Lara provavelmente (impossível transcrição) dirige a Tânia uma pergunta na linha 873, uma vez que a professora inicia um reparo, pois não consegue ouvir bem o que Lara acabara de dizer e lhe pergunta o que dissera (linha 874).

Nota-se nos trechos desta seção que alguns alunos, seguidos por todos os outros, têm a necessidade de legitimar o papel da professora como condutora daquela interação, mesmo nesses momentos de enquadre de brincadeira, em que a tomada de turnos fica muito semelhante à tomada de turnos da conversa cotidiana, com sobreposições e autosseleções, procedimentos pouco comuns num ambiente institucional. Contudo, Tânia orchestra a tomada de turnos. É ela quem seleciona os falantes ou lhes dá o direito de “assaltar” o turno, podendo inclusive selecionar todos os alunos como próximos falantes, ou até mesmo determinar que, em algum momento da aula e/ou da brincadeira, nenhum aluno poderá tomar turnos.

3.2. O aluno insulta a professora

Nesta seção, após análise das três aulas transcritas, temos um único registro de insulto ritual que parte do(s) aluno(s) para a professora.

Excerto 14:

[illegible]

O tópico conversacional neste trecho é ainda a brincadeira sobre quantos anos eles tinham em 2001, ano do atentado às torres gêmeas, nos Estados Unidos. Como anteriormente os alunos estão “brincando” de aumentar a idade dos colegas, o aluno Mateus, que fora alvo de alguns insultos por parte da professora, como vimos na seção anterior, dirige um insulto à Tânia, pois o enquadre de brincadeira ali estabelecido lhe permite dizer algo que não seria dito em outro momento, no enquadre aula, isto é, ele se dá o direito de insultá-la, já que ela entenderá que “isto é uma brincadeira”.

A partir do insulto de Mateus, Gleidson, que sempre aparece nas interações, ora como alvo de insultos, ora como aquele que ratifica o insulto aos colegas, diz, em tom descendente, que Tânia tinha vinte anos em 2001 (linha 680), ou seja, ela é mais nova do que eles pensam. Tânia, por sua vez, concorda com Gleidson e revozeia a sua fala (linha 681). A brincadeira continua nas linhas 682 e 683, quando a professora tenta retomar o enquadre aula (linha 684). Todavia, Flávio toma o turno e dirige um insulto ritual à Graciene (linha 685). Gleidson então, tentando adivinhar a idade de Tânia, pergunta se ela tem quarenta anos (linha 686). Tânia responde que tinha vinte (linha 687), em tom descendente, insinuando que ele deveria fazer as contas. Lara responde que alguém tinha trinta, mas não dá para identificar sobre quem ela está falando na linha 688, quando Tânia revozeia a fala de Lara (linha 689), ainda não sendo possível

identificar a quem elas se referem. Flávio retoma o insulto à Graciene e aumenta a idade dela (linha 690), enquanto Nicolas se refere a Gleidson, ironizando a sua dificuldade em fazer contas (linha 691). Flávio toma o turno e também ironiza, em tom ascendente, dando um indício de que o resultado da operação não representaria a verdadeira idade de Tânia (linha 692). Para não perder a face, a professora faz uma pergunta cuja resposta está explícita (linha 693), sugerindo que tem menos idade do que eles pensam, ao que Mateus, aquele que iniciou o insulto, responde, em tom descendente, que ela teria mais (linha 694). Diante da resposta de Mateus, Tânia tenta novamente retomar o evento aula, em tom mais alto (linha 695), mas o aluno Mário amplia o insulto ritual, dizendo que a professora teria uns cinquenta anos (linha 696). Os alunos riem, filiando-se ao insulto e Gleidson tenta amenizá-lo (linha 698), para salvar a face da professora. Em sobreposição ao riso dos alunos, Tânia novamente faz um esforço de retomar o enquadre de aula, e, em tom mais alto, chama os alunos para voltarem ao tópico da aula (linhas 699 e 700), que era a correção das atividades do livro didático, mais especificamente a outra questão: “Por que será que Alex chama os extraterrestres de ‘alienígenas humanoides?’”. Ela consegue, enfim, recuperar o enquadre de aula, os alunos se calam e a aluna Suelaine responde à pergunta do exercício (linha 705).

Conforme dito no início desta seção, este é o único registro de insulto ritual dirigido à professora em três. Isto demonstra a orientação da plateia para a assimetria do papel desempenhado pela professora naquela sala de aula.

Goffman (2014, p. 29), afirma que

Quando um indivíduo desempenha um papel, implicitamente solicita de seus observadores que levem a sério a impressão sustentada perante eles. Pede-lhes para acreditarem que o personagem que veem no momento possui os atributos que aparenta possuir, que o papel que representa terá as consequências implicitamente pretendidas por ele e que, de um modo geral, as coisas são o que parecem ser (GOFFMAN, 2014, p. 29).

Ou seja, encontramos um ator (professora) que está inteiramente compenetrado de seu próprio número e convencido de que a impressão da realidade que encena é a verdadeira realidade e seu público (alunos) está também convencido deste modo a respeito do espetáculo que o ator encena, e esta parece ser a regra geral nesta interação em sala de aula, uma vez que há um esforço por parte da plateia em salvar a face da professora.

O aluno Gleidson, nas linhas 680, 686 e 698 empreende esse esforço diante da face ameaçada pelo insulto de Mateus (linhas 678, 679 e 694) e de Mário (linha 696).

A professora, ao mesmo tempo, tenta restaurar a ordem ritual através de elocuições, ora sugerindo o encerramento da brincadeira, ora participando da brincadeira, demonstrando aprumo, ignorando o que está ocorrendo com a sua face (linhas 681, 684, 687, 693, 695, 699 e 700).

3.3. Insulto entre os alunos

Assim como na seção anterior, temos poucos registros de insultos entre os alunos sem a intermediação da professora. São ocorrências bastante discretas dentro de um enquadre de brincadeira sugerido pelos alunos sem que a professora tome parte e se alinhe a eles.

O próximo excerto corresponde ao início da segunda aula transcrita, quando os alunos já haviam lido o primeiro fragmento do romance “Os semeadores da Via Láctea”, do Capítulo 1, Unidade 3, do livro didático. Neste momento, a professora está fazendo uma avaliação da leitura dos alunos através da organização sequencial denominada por Sacks (1992) de par adjacente, do tipo Pergunta-Resposta.

Excerto 15:

141	Tânia	Isso! Isso <u>aí!</u> (1,3) >Por que será< que os ETs
142		(.)aprisionaram, aprisionariam os seres humanos?
143	Nicolas	Pra estudos.
144	Mariana	Pra fazer estudo, pra descobrir mais sobre a raça
145		humana.
146	Flávio	Será que eles sabem estudar? Hahaha,
147	Mariana	Pra roubar a Terra.
148	Tânia	Roubar a Terra?
149	Mário	°É nós, até eu.°
150	Tânia	Que que você falou, <u>Mário</u> ?
151	Mário	Eu?
152	Tânia	É, eu não entendi a sua colocação. Que que você
153		falou?
154	Mário	Eles fariam a mesma coisa se nós visse eles.
155	Mateus	Então não ia fazer nada.
156	Alunos	[hahahahah:::]
157	Tânia	Eles iam fazer a mesma coisa se <u>nós</u> tomassem eles.
158		É... (0,5) Se nós <u>tomássemos</u> o ET, é, é, o ser
159		humano ia (0,3) <u>matá-lo</u> , ô, <u>William</u> ?

A professora Tânia faz uma pergunta (linhas 141 e 142) que seleciona todos os alunos (primeira parte do par adjacente) e alguns deles se autosselecionam para

responder à pergunta (segunda parte do par), mas sem sobreposições (linhas 143,144 e 145 e 147).

Na linha 143, Nicolas dá uma resposta que é estendida por Mariana, que diz que o objetivo dos extraterrestres em aprisionar os seres humanos era para “descobrir mais sobre a raça humana” (linhas 144 e 145). Flávio, em seguida, faz uma observação que não é exatamente uma resposta, mas uma pista para a mudança de enquadre, sinalizando que está brincando, e ironiza, em tom ascendente, questionando se os extraterrestres saberiam estudar (linha 146), e introduz um primeiro riso como primeira parte de um par adjacente. Entretanto, os alunos não compartilham o riso, considerando-o irrelevante, ou seja, sua elocução não é risível e Mariana (linha 147) emite uma outra opinião sobre os motivos que levariam os extraterrestres a aprisionarem os seres humanos, continuando o evento aula. Tânia revozeia a resposta de Mariana (linha 148), sinalizando que espera que ela explique melhor sua colocação, selecionando-a para o próximo turno, mas Mário, em tom mais baixo que o entorno e descendente, usa uma expressão própria dos adolescentes - “É nós, até eu.” - (linha 149), sugerindo que se tivesse a mesma oportunidade, também roubaria a Terra. Tânia não ouve a resposta e pergunta ao aluno o que ele havia dito (linha 150), e ele, por sua vez, pergunta se é com ele mesmo que ela está falando (linha 151). A professora responde que sim, que não havia entendido a sua colocação e pergunta novamente o que ele havia dito (linhas 152 e 153), numa tentativa de manter a sequência conversacional, isto é, o par adjacente Pergunta-Resposta.

Mário, então, que teve sua face ameaçada pela seleção da professora, muda a resposta que dera anteriormente para não perder a face (linha 154), pois a resposta anterior não seria moralmente correta naquele ambiente de sala de aula. O aluno diz que os extraterrestres fariam a mesma coisa que os seres humanos fariam com eles e rapidamente o aluno Mateus “assalta” o turno (linha 155) que seria da professora (para avaliação da resposta do aluno), e sugere que os extraterrestres não fariam nada, pois o ser humano também não seria capaz de fazer nada. Tal comparação ativa o riso compartilhado de alguns alunos, mas a maioria não compartilha a pista dada por Mateus para o enquadre de brincadeira.

Nota-se que a maioria dos alunos não compreendeu a metáfora utilizada por Mateus em sua elocução na linha 155, pois ele, ao dizer que “eles” não fariam nada, o faz em referência ao “nós” utilizado por Mário na linha 154, que Mateus interpreta como “nós = alunos daquela turma”, isto é, que não fazem “nada”, mas o insulto só é

percebido por alguns poucos alunos, que acham que aquilo é risível e riem “de” Mário e junto “com” Mateus.

A professora, para completar a sequência conversacional, revozeia a resposta dada por Mateus (linha 157), esperando a contribuição para avaliação da resposta pelo próprio aluno ou por um colega, e, após cinco décimos de segundo sem que ninguém se manifestasse, ela reformula a pergunta, dando créditos à contribuição original do aluno, querendo saber se nós, seres humanos, tomássemos o ET, nós o matariamos (linhas 158 e 159), e seleciona o aluno William para a resposta.

Na sequência, apresentamos outro excerto, ainda da segunda aula transcrita, em que a professora pede aos alunos para iniciarem a leitura do texto 2, da página 108 do livro didático, ao mesmo tempo em que observa a movimentação dos alunos, verifica se estão com o material na mesa, no caso, o livro, para a leitura.

Excerto 16:

199	Tânia	Então vamos <u>lá!</u> <u>Pronto!</u> >Seu livro, Leticia!< (5,4)
200		Dois horários <u>hoje?</u> (1,8) Que legal! Eu já falei que
201		eu não vou perder mais tempo, a gente fica falando,
202		a gente fica, (0,8) cada um sabe de si. Depois a
203		gente vê como é que vai ser. Então, vamos <u>lá!</u> Cento
204		e oito, João <u>Vítor!</u> Vamos <u>lá!</u> Senta, <u>William!</u>
205		Chiclete <u>fora!</u> ((dirige-se ao João Vítor)) Agora não
206		é hora disso.
207	Mateus	Vai logo, meu <u>filho!</u>
208	João Vítor	Cala a <u>boca!</u>
209	Tânia	Anda, João <u>Vítor!</u> (10,6) Gleidson, é pra ler.
210	Gleidson	Ó! Né ele?
211	Tânia	<u>Não!</u> <u>Todos!</u> (5,5) Só a cento e oito.

No primeiro turno, a professora Tânia retoma o discurso da primeira aula (linha 200 a 203), para lembrar os alunos do controle social exercido por ela, pois é ela a interagente que organiza a participação dos demais, é ela quem detém a pauta do encontro, sabe das etapas anteriores e seguintes àquela interação: Depois a gente vê como é que vai ser. (linhas 202 e 203). Sem pausas ou hesitações, Tânia dá instruções para os alunos (eles devem ler a página cento e oito do livro – linhas 203 e 204) e chama a atenção dos alunos João Vítor e William (linha 204), que ainda não se aprontaram para cumprir a tarefa por ela ali estabelecida. Mais especificamente ao aluno João Vítor ela se dirige e ordena-lhe que jogue o chiclete fora, pois não era hora daquilo (linhas 205 e 206), ou como Goffman (2012) define, João Vítor está alienado ao encontro conversacional.

Quando os indivíduos estão na presença imediata um do outro, uma multidão de palavras, gestos, atos e eventos menores se torna disponível, desejada ou não, através da qual alguém que está presente pode, intencionalmente ou não, simbolizar seu caráter e suas atitudes. Em nossa sociedade prevalece um sistema de etiqueta que dirige o indivíduo a lidar com estes eventos de forma conveniente, projetando através deles uma imagem de si correta, um respeito apropriado pelos outros presentes e uma consideração adequada pelo ambiente. Quando um indivíduo quebra uma regra de etiqueta, intencionalmente ou não, os outros presentes podem se mobilizar para restaurar a ordem cerimonial, de forma parecida com aquela utilizada quando outros tipos de ordem social são transgredidos (GOFFMAN, 2012, p. 111).

Assim, quando João Vítor negligencia o foco de atenção prescrito pela professora, ela lhe chama a atenção (linhas 205 e 206), e enquanto o aluno se dirige ao lixo para jogar o chiclete fora, conforme lhe fora ordenado por Tânia, o aluno Mateus toma o turno e assume o papel de ator da interação, ou seja, assume o lugar da professora, e “ordena” que João Vítor execute a tarefa rapidamente (linha 207). Inclusive Mateus utiliza uma expressão para se referir a João Vítor comumente usada pela professora para se referir aos alunos naquela sala de aula: “meu filho”, com ênfase na entonação da expressão, o que provoca uma reação imediata de João Vítor, que lhe dirige um insulto: Cala a boca! (linha 208). Esta reação demonstra insatisfação de João Vítor com Mateus, pois para ele, somente a professora estava autorizada naquele ambiente a chamar a atenção dos participantes. Para que a ordem cerimonial não continuasse transgredida, a professora rapidamente toma o turno e ratifica a elocução de Mateus (linha 209), ordenando que ele jogasse o chiclete no lixo rapidamente, como se afirmasse: “Você é quem não está cumprindo seu papel de participante desta interação”. Com isto, o insulto se torna ritual e não pessoal, pois não há outra reação por parte de João Vítor, e após dez segundos e seis décimos, no mesmo turno (linha 209) a professora continua “orquestrando” o encontro e se dirige a outro aluno (Gleidson), orientando-o para a leitura (linha 209). Gleidson tenta se desculpar pela alienação, fazendo-se de desentendido, perguntando se a professora não estava se referindo apenas a João Vítor (linha 210). Tânia, então, enfaticamente, para que não haja mais desentendidos (alienações), diz que todos deveriam ler (linha 211) e reforça o número da página do livro didático.

Os dois excertos seguintes foram extraídos da terceira aula transcrita, em que a professora faz uma revisão oral da leitura que os alunos haviam feito do texto das páginas 109 e 110.

O excerto seguinte refere-se ao trecho do texto em que o ET relata a Alex que durante anos os skissianos gravaram e estudaram vários programas de televisão de

Excerto 17:

No turno anterior ao turno da linha 241, a professora reproduz a pergunta de Alex ao ET: “Onde está esse material, esse um por cento?” Yago responde, então, que ele abre uma lata e a professora revozeia a resposta (linha 242), esperando a avaliação do aluno ou de outro participante, ação que vem logo em seguida, na fala de Mateus (linha 243), que confirma a resposta de Yago. A professora continua a conversa, agora querendo saber deles qual foi a reação de Alex quando viu o conteúdo da latinha (linhas 244 a 246). Flávio responde em tom descendente e mais baixo que o entorno, mas apesar disto, Tânia ouve e revozeia a resposta, ampliando-a para fazer uma outra pergunta (linhas 248 e 249), questionando o porquê da surpresa de Alex ao ver o conteúdo da latinha. Yago toma o turno e dá uma resposta inesperada (linha 250), o que provoca risos nos participantes (linha 251), alinhando-os ao enquadre de brincadeira proposto por Yago. Mariana, que não se filiou ao riso e não se alinhou ao enquadre de brincadeira, em sobreposição ao riso dos alunos, em tom mais elevado, responde que eram trinta e sete cigarros, numa tentativa de salvar a face de Yago e

manter o piso conversacional. Seu esforço é em vão e os alunos continuam rindo (linha 253). Tânia, em sobreposição aos risos e à elocução de Mariana, inicia um reparo à elocução de Yago, dirigindo-se a ele e explicando-lhe que eram parecidos com cigarros (linha 254). Após dois décimos de segundo, os alunos fazem silêncio e ela continua explicando que não eram propriamente cigarros (linhas 255 e 256).

O reparo iniciado por Tânia daria oportunidade para que Yago tomasse o turno e se corrigisse, mas sequencialmente Gleidson se orienta ao reparo iniciado e corrige o aluno, com subida acentuada na entonação, insultando-o: ↑*Não é cigarro, não, (.) burro!* (linha 257) e outro aluno, Flávio, ratifica a correção na linha 258, também com subida acentuada na entonação, reforçando o insulto. Tânia, na sequência, revozeia a correção feita por Flávio (linha 259) e já introduz outra pergunta sobre o tópico da aula (linhas 259 e 260), tirando a oportunidade de interpretação daquele insulto como verdadeiro, mantendo a ordem cerimonial, pois se o insulto fosse interpretado como verdadeiro por Yago e o mesmo revidasse com outra ofensa, aquela interação estaria comprometida e o mandato institucional de sala de aula totalmente desfeito. Sobre a manutenção da ordem cerimonial no encontro, Goffman (2012) argumenta que

[...] a ordem cerimonial mantida pelas pessoas quando na presença imediata umas das outras faz mais do que garantir com que cada participante dê e receba o que merece. [...] Certos tipos de desvios de conduta, como a perda do autocontrole, perturbam gravemente a usabilidade do ator na interação face a face e podem perturbar a própria interação. A preocupação que os outros participantes têm pela ocasião social, e os fins que eles esperam que sejam obtidos através dela, juntos garantem que a propriedade do comportamento do ator receba algum peso (GOFFMAN, 2012, pp. 161-162).

Assim, percebemos que o ator na interação, no caso, a professora, usa uma entonação alongada, com pausas mínimas para não sinalizar um LRT (lugar relevante para transição (LODER & JUNG, 2008, p. 64), nas linhas 259 e 260, com o objetivo de manter o controle social, minimizando perigos e evitando remorsos, num processo de evitação (GOFFMAN, 2012, p. 22), para preservação de sua própria face e da face dos outros participantes naquele encontro conversacional.

No próximo exemplo, a professora está andando pela sala, observando e controlando o que os alunos estão fazendo enquanto respondem às questões da página 110 do livro didático. O insulto “Cala a boca” é novamente utilizado por outro aluno e a professora novamente utiliza a influência de seu papel social para evitar o conflito direto entre os alunos.

Excerto 18:

417 [(24,6)] ((os alunos continuam a fazer as atividades
418 com algumas conversas paralelas quase sussurradas e
419 a professora anda pela sala, observando o que eles
420 fazem))
421 Yago Cala a boca, ô,
422 Tânia Vamos Yago, vamos,
423 Yago Eu?
424 Tânia Vamos, meu filho,
425 Yago Tô indo!
426 Nicolas Ô, Tânia! >É pra fazer até o sete?<

Logo no início deste excerto, na linha 421, vemos que o aluno Yago dirige um insulto a outro aluno, cuja identificação foi impossível, pois conforme as notas de campo (linhas 417 a 420), neste momento os alunos estavam fazendo as atividades e as conversas paralelas eram sussurradas. Provavelmente o aluno a quem Yago se refere disse algo que lhe perturbou e o insulto foi proferido enfaticamente, sendo possível a transcrição do insulto. A professora, então, repreende Yago (linha 422), pois sua fala se contrasta com o ambiente construído naquele momento, de quase silêncio, enquanto os alunos fazem a atividade. Yago, portanto, não está enquadrado no evento. Com a face ameaçada, o aluno se faz de desentendido (linha 423), tentando neutralizar o ato ofensivo, conforme explica Goffman (2012): “Quando uma pessoa não consegue impedir um incidente, ela ainda pode tentar manter a ficção de que nenhuma ameaça à face ocorreu” (GOFFMAN, 2012, p. 25). Sequencialmente, a professora reforça a repreensão, convidando o aluno para se alinhar a ela e aos demais (linha 424) e Yago responde positivamente (linha 425). O evento segue normalmente, percebido pela elocução de Nicolas, na linha 426, que faz uma pergunta à professora seguindo a ordem cerimonial e o mandato institucional de sala de aula (de fazer a atividade do livro para praticar leitura e interpretação).

Enfim, os dados analisados neste Capítulo demonstraram que a professora é a responsável pela maioria dos insultos rituais encontrados nas interações aqui descritas e os alunos avaliam positivamente os insultos rituais utilizando o riso como um recurso de proteção da face, ora da própria professora, quando esta é o alvo dos insultos, ora deles mesmos. Nesses momentos de riso, a professora não ri e em alguns poucos momentos apenas sorri, mesmo quando convida os alunos ao riso ao dirigir-lhes insultos rituais.

Passamos, agora, às Considerações Finais deste trabalho, retomando os objetivos que nortearam a presente análise.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, tivemos como objetivo analisar as formas discursivas do riso e do insulto ritual em sala de aula que determinam o enquadre de brincadeira para os participantes e a importância do tipo de intervenção feita pelo professor para definir tal enquadre. Para isso, o aporte teórico que embasou nossa análise foi a Análise da Conversa Etnometodológica, a Sociolinguística Interacional, os estudos sobre a organização do riso e sua tipologia e as Regras do Insulto Ritual. Com a análise dos dados, pudemos categorizar os insultos na interação em sala de aula, a partir dos quais apresentaremos a seguir o resumo das proposições e resultados dos dados, além de enumerarmos as contribuições da pesquisa para o contexto escolar, as limitações encontradas no decorrer da pesquisa e também sugestões para futuras investigações.

Vamos agora retomar algumas questões relevantes que nos possibilitaram atender os objetivos de nosso estudo.

4.1. Síntese das proposições e resultados dos dados

Nossa proposta de pesquisa partiu de algumas perguntas que sempre nos acompanharam em nossa experiência em sala de aula, que traziam à tona reflexões sobre a presença de riso e de determinados insultos proferidos em sala de aula, tanto por alunos quanto por professores, mas que não eram enquadrados como verdadeiros, além de determinarem o pertencimento dos participantes àquele determinado grupo.

Tais reflexões conduziram-nos às seguintes perguntas de pesquisa:

- Até que ponto frequentes insultos rituais entre professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno podem ser enquadrados como brincadeiras e não como insultos verdadeiros?
- O riso frequente em sala de aula é sinal de indisciplina ou de interação/pertencimento ao grupo?
- Qual o papel do professor na articulação entre a brincadeira, o insulto e o riso e a aprendizagem na sala de aula?

Assim, tivemos como objetivo analisar o riso e o insulto ritual como formas discursivas que podem orientar ou não para o enquadre de brincadeira e como a intervenção do professor é importante para definir tal enquadre e evitar conflitos. Para

isso, buscamos embasamento teórico-metodológico principalmente na Análise da Conversa Etnometodológica, que de acordo com Garcez (2008, p. 18), tem como meta principal “descrever os procedimentos usados por quem conversa para produzir o próprio comportamento e para entender e lidar com o comportamento dos outros.

Desta forma, para realizar a análise, buscamos nos ater à perspectiva dos participantes, buscando sempre fidelidade às ações e reações decorrentes da fala-em-interação, analisando turno a turno o que eles fazem, momento a momento, libertas de qualquer julgamento dessas ações evitando nos apoiar em conclusões pré-estabelecidas, exteriores ao momento interacional.

O corpus selecionado para análise nesta pesquisa constituiu-se de três aulas da disciplina Língua Portuguesa de uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal do interior de Minas Gerais. O contexto situacional da aula foi o estudo do Capítulo 1, da Unidade 3 do livro didático, que abordava o gênero texto de ficção científica. Como principal estratégia de coleta de dados, realizamos a gravação em áudio dessas aulas, que foram posteriormente transcritas e analisadas de acordo com a metodologia da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE).

Retomaremos, então, os objetivos específicos desta pesquisa para que possamos fazer considerações a respeito de cada um deles, objetivando, com isto, responder, também, às perguntas de pesquisa que deram origem a este trabalho:

- Descrever a Fala-em-Interação de professores e alunos no espaço sala de aula.
- Verificar se as elocuções construídas pelos professores permitem a mediação de conflitos entre os alunos, constituindo assim um ambiente de interação.
- Descrever os elementos distintivos entre a interação cotidiana e a interação institucional em sala de aula.
- Observar e descrever o riso como o mecanismo de proteção da face quando esta se encontra ameaçada.
- Estabelecer categorias de Insultos Ritualizados entre os participantes da interação em sala de aula.
- Averiguar o entendimento dos participantes do enquadre de brincadeira estabelecido na fala-em-interação em sala de aula a partir do riso e do insulto ritual.

No que se refere ao primeiro objetivo, a organização da fala-em-interação nesta sala de aula pode ser descrita a partir do modelo interacional I-R-A (Iniciação-Resposta-Avaliação). A professora Tânia, na grande maioria das vezes, nomeia os

alunos que devem ser os próximos a tomar o turno e que devem responder à pergunta iniciada por ela, a fim de que possa avaliá-los, no caso em questão, a respeito da leitura e da interpretação dos textos do Capítulo 1, tópico das aulas analisadas. Também a sequência I-R-A, algumas vezes, foi usada para retomar o enquadre aula, desativado pelo enquadre de brincadeira provocado pelos risos originados dos insultos rituais iniciados por professora e alunos.

Os dados analisados evidenciam que a professora faz perguntas para as quais ela já sabe a resposta, mas a resposta nem sempre é dada pelo aluno selecionado, isto é, naquele ambiente interacional, os alunos se autosselecionam para os turnos, muitas vezes em sobreposições, que são esperadas pela professora e até ratificadas por ela, procedimentos pouco comuns num ambiente institucional. Contudo, Tânia “orquestra” a tomada de turnos. É ela quem seleciona os falantes ou lhes dá o direito de “assaltar” o turno, ou provoca o riso afiliativo deles, ou até mesmo determina que, em algum momento da aula e/ou da brincadeira, nenhum aluno poderá tomar turnos.

Foram observados longos turnos tomados pela professora com o intuito de legitimar seu papel social e de seus alunos naquela interação, ou seja, ela é a detentora do saber, reproduzido nas respostas dos alunos às questões por ela levantadas, que se limita a reproduzir as questões das atividades do livro didático; os alunos são receptores desse saber, e devem conduzir suas ações de acordo com as restrições impostas pelo evento em questão. Assim, quando Tânia discursa, num turno bastante extenso, sobre o baixo desempenho dos alunos no 2º Bimestre, os alunos ouvem-na sem interrupções ou sobreposições, aceitando seu papel social na interação. Os alunos sabem muito bem quando e como eles podem tomar o turno, sempre sinalizado pela professora, que eleva o tom de voz para retomar o enquadre aula sempre que lhe convém, no que é imediatamente atendida por eles.

A técnica de revozeamento também é utilizada por Tânia nas aulas, mas sobretudo quando ela quer ativar o enquadre de brincadeira, revozeando algum insulto produzido por algum aluno, na busca do alinhamento dos outros alunos àquele enquadre.

Outro procedimento interacional observado foi a iniciação de reparo, tanto por parte dos alunos quanto pela professora. Os alunos iniciam reparo porque demonstram o não entendimento de uma elocução por conta das sobreposições, como recurso de proteção à sua face ameaçada pela professora ou por outro(s) alunos(s), ou para dar oportunidade da professora reparar a ofensa/insulto. A professora, por sua vez, inicia

reparo para reforçar a ofensa/insulto produzido por ela ou outro aluno, ou até mesmo porque não entendeu determinada elocução.

Enfim, naquele ambiente interacional, a organização da fala-em-interação está a serviço da reprodução do conhecimento e do controle da disciplina.

A propósito da disciplina em sala de aula, as elocuções construídas pela professora permitem a mediação de possíveis conflitos que poderiam se originar dos insultos rituais. Os dados demonstraram que a partir do acordo tácito de organização interacional feito entre alunos e professora, o ambiente interacional fica propício a fazer as passagens entre o enquadre aula e o enquadre brincadeira sem qualquer conflito, mesmo após alguns insultos que poderiam ser interpretados como sérios. A professora, ao perceber a possibilidade de conflito, e para salvar a face dela e dos alunos envolvidos, reaciona o enquadre aula através de tom mais elevado da voz, entonação ascendente, subida acentuada na entonação, pausas em pontos estratégicos da elocução, conseguindo, sempre êxito em seu empenho.

Sobre os elementos distintivos entre a interação cotidiana e a interação institucional em sala de aula, percebemos que mesmo quando estão todos os participantes alinhados ao enquadre de brincadeira, rindo compartilhadamente, características próprias da interação cotidiana, a professora não ri, por estar orientada para o cumprimento do mandato institucional por ela estabelecido nas aulas (ler e interpretar os textos). Com isso, quando ela dirige os insultos aos alunos, quando usa de ironia ou deboche para chamar a atenção do aluno para algum erro de conduta (não fazer a atividade do livro, questionar o que ele faz na escola, se ele não está lá para estudar, sugerir que o caderno vai ficar “novinho” até o final do ano porque o aluno não faz anda...), ela se coloca num “palco” de stand comedy, faz o seu show para chamar a atenção dos alunos para o mandato institucional ali estabelecido, convida os alunos para o enquadre de brincadeira e logo em seguida “sai de cena” para retomar o enquadre aula.

No que tange ao riso como mecanismo de proteção da face quando esta se encontra ameaçada, os dados comprovaram que o riso funciona como “tópico protetor”¹⁰ (JEFFERSON, 1984, p. 351), quando ambos interlocutores riem na conversa sobre problemas, como forma de distencionar o ambiente, fazendo piadas, elaborando ironias e deboches sobre o problema ou sobre o indivíduo causador do problema, que podem ser iniciados tanto por aquele que iniciou a fala sobre o

¹⁰ Tradução nossa para o que JEFFERSON (1984) chama de buffer topic.

problema quanto pelo seu interlocutor, num processo claro de proteção/salvamento de face.

Assim, nas interações analisadas, tanto a professora quanto os alunos assumem dois pontos de vista, quando são alvos dos insultos rituais: uma orientação defensiva, tendo em vista preservar sua própria face; uma orientação protetora, tendo em vista preservar a face do outro. Quando ocorreu a "invasão da territorialidade" por parte de um ou vários dos participantes, observamos que houve o que Goffman (2012) de perda da face. Diante dessa situação, os alunos se valeram principalmente dos risos para neutralizar as ameaças, confirmando Jefferson (1984), que infere que o riso nem sempre é desencadeado por algo engraçado e que tem sempre um caráter convidativo para o alinhamento do interlocutor ao enunciado anterior. Voltamos a destacar que nesses momentos de riso, de acordo com nossas observações e notas de campo, a professora não ri e em alguns poucos momentos apenas sorri, mesmo quando convida os alunos ao riso ao dirigir-lhes insultos rituais.

A partir de tais proposições até aqui pontuadas, estabelecemos três categorias de insultos rituais observadas nas três aulas transcritas e analisadas: 1. A professora insulta o aluno; 1.1. O aluno auxilia a professora no insulto; 2. O aluno insulta a professora; 3. Insulto entre os alunos.

Lembrando o que afirma Labov (1972) a partir de suas descrições das regras do insulto ritual, há três participantes nesses eventos em que alguém é alvo de insultos, quer seja a professora Tânia, quer sejam um ou alguns alunos: antagonista A, antagonista B e o público, em que A insulta B, e/ou B insulta A e o público avalia positivamente ou negativamente, destacando-se que a avaliação positiva marca os eventos como um ritual de interação que evidencia o pertencimento àquele grupo, construindo o enquadre de brincadeira naquele ambiente interacional.

Averiguando o entendimento dos participantes do que acontece quando um insulto é dirigido a alguém, os dados demonstraram que os alunos participantes constroem o enquadre de brincadeira sob a orientação da professora participante e das pistas de contextualização que emergem a partir dos insultos rituais e consequentemente dos risos surgidos em determinados momentos da interação, sendo a professora a responsável pela maioria dos insultos registrados nos dados analisados.

4.2. Contribuições da pesquisa

Acreditamos que esta pesquisa tem muito a contribuir com os estudos sociolinguísticos e também com a Análise da Conversa Etnometodológica, considerando que o estudo sobre as regras do insulto ritual é algo novo no Brasil, principalmente no ambiente de sala de aula, que é muito propício, hoje, às ocorrências de insultos e muitas das vezes os professores não sabem como atuar nessas situações ou têm já enraizada a crença de que, no ambiente de sala de aula, qualquer insulto deve ser considerado um ato de fala ameaçador, próprio de descortesia e agressividade, isto é, de indisciplina. Contudo, diante de nossas observações ao longo de alguns anos de experiência no magistério, podemos afirmar que existem situações em que os alunos praticam rituais de insultos verbais, com muita frequência utilizando o riso, para criarem um enquadre de brincadeira e reafirmarem seu pertencimento ao grupo, e que o papel do professor na articulação entre a brincadeira, o insulto e o riso e a aprendizagem é crucial para que os insultos sejam realmente rituais e não sejam interpretados como verdadeiros, o que geraria verdadeiramente o conflito em sala de aula, consequentemente indisciplina e um ambiente desfavorável para a aprendizagem.

Nesse sentido, queremos deixar claro que não temos nem nunca tivemos a intenção de desmistificar o bullying, que em sua ocorrência verbal, também é um ato de fala ameaçador. Sabemos, inclusive, que é difícil para o professor saber até que ponto o ambiente escolar permite a criação de situações como as que foram aqui descritas e analisadas. Na escola, há uma razão que determina o fazer do professor e do aluno, estabelecendo minuciosamente as tarefas, as responsabilidades, os papéis e as condutas de cada um. Porém, a razão institucional não comanda totalmente os sujeitos em suas ações, pensamentos e desejos e o professor pode ter a sensibilidade de perceber esses momentos de socialidade desprendidos dos objetivos institucionais e até mesmo aproveitar deles no processo de ensino-aprendizagem.

Diante disto, também acreditamos que uma das principais contribuições desta pesquisa seja olhar para uma velha questão com um novo olhar, pois quando nos referimos ao valor das interações e intervenções em sala de aula, é importante desvincularmo-nos da ideia de classes socialmente homogêneas e da ideia da sala de aula arrumada. Nossa sociedade, hoje, não demanda mais aquele sujeito reto, compenetrado, profundo e intransigente, mas sim um sujeito móvel, plástico, livre e leve, que seja movido até mesmo pelo riso, também em sala de aula.

4.3. Limitações da pesquisa

As limitações desta pesquisa estão relacionadas, principalmente, ao fato de não podermos fazer generalizações a partir dos dados obtidos, em decorrência de termos implementado a pesquisa em uma única escola, numa única turma, não nos permite afirmar que os resultados obtidos são o retrato da interação em todas as salas de aulas do país. Dessa forma, nossa análise deve ficar restrita aos participantes deste estudo.

Queremos esclarecer aqui que nosso trabalho tinha como título e objetivo estabelecer O(S) LIMITES ENTRE O BULLYING E O INSULTO RITUAL NA FALA-EM-INTERAÇÃO EM SALA DE AULA, conforme pode ser observado no Parecer do CEP/UFV, de 20 de março de 2014 (ver Anexo B). Entretanto, ao realizarmos as observações das aulas e diante do corpus selecionado para análise, percebemos que fizemos uma proposta muito complexa para uma pesquisa de Mestrado, pois tentar estabelecer limites entre um assunto tão polêmico quanto o bullying e um assunto tão novo no Brasil quanto o insulto ritual, demandaria outras metodologias de pesquisa e mais tempo para a pesquisa de campo. Com isso, ao percebermos as constantes ocorrências de risos atrelados ao insultos rituais naquele ambiente interacional, mudamos nosso objeto de estudo, passando a ser a construção do enquadre de brincadeira através do riso e do insulto ritual.

Também sugerimos para a metodologia um questionário sociométrico, cujo objetivo é mapear a teia social de uma turma, de modo a verificar se existem conflitos entre os estudantes ou se há apenas a configuração de rituais de pertencimento ao(s) grupo(s), de modo a instruir cientificamente as ações educativas. Este questionário foi aplicado na turma participante, pois já era uma opção para o objeto anteriormente descrito e aprovado pelo CEP/UFV. Contudo, a análise se estendeu diante da riqueza dos dados obtidos para análise do riso e do insulto ritual e não foi possível trazer os dados do questionário neste trabalho. Tais dados serão aproveitados em um artigo que fará o cruzamento dos dados desta pesquisa com os dados do questionário sociométrico.

Por fim, outra limitação encontrada neste estudo foi a impossibilidade fazer os registro em vídeo da interação, pois esse dado enriqueceria a análise dos risos dos alunos e dos sorrisos da professora Tânia acionados pelos insultos rituais, na construção do enquadre de brincadeira.

4.4. Sugestões para futuras investigações

Por acreditarmos que este trabalho trouxe para a Linguística Aplicada um novo olhar para as situações de conflito em sala de aula, apresentaremos algumas sugestões para futuras investigações.

Indicamos um estudo mais aprofundado, que possa estabelecer para o professor o(s) limite(s) entre o insulto ritual e o bullying, através de entrevistas e realização de grupos focais, para que o pesquisador possa entender atitudes, preferências, necessidades e sentimentos através da perspectiva dos próprios participantes.

Além disso, seria interessante um trabalho que descrevesse a organização das Regras de Insulto Ritual em sala de aula, pois esta pesquisa se baseou em uma pesquisa realizada por Labov (1972), que estuda e estabelece as Regras dos Insultos Rituais num contexto específico: o uso de insultos entre os jovens novaiorquinos de grupos sociais inferiores e/ou marginalizados.

Atrevemo-nos também em sugerir uma pesquisa no campo da Análise do Discurso. Considerando que os seres humanos são, ao mesmo tempo, origem e produto da linguagem, o que os leva a construir formas de comunicação e de atuação específicas e, sob essa perspectiva, todo uso da linguagem é argumentativo, pois estabelece uma interação com o outro, uma relação de fazer social, sugerimos um trabalho que analise os tipos de argumentos usados na construção de insultos rituais na fala-em-interação em sala de aula, a partir do Tratado da Argumentação, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996).

Enfim, desejamos aos colegas professores e pesquisadores que tomarem contato com esta pesquisa que possam, de alguma forma, se sentirem provocados à reflexão para a convivência com o humor na sala de aula, que implica saber lidar e tolerar a irreverência, a imprevisibilidade, a polissemia e as atitudes de subversão criativa da linguagem e das relações sociais, sem, contudo, vilipendiar atos que sejam verdadeiramente violentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADELSWÄRD, V. **Laughter and Dialogue: The Social Significance of Laughter in Institutional Discourse**. Cambridge: Nordic Journal of Linguistics, 1989, V. 12. p. 107-136.

ATTARDO, Salvatore. **Linguistic Theories of Humor**. Berlin–New York: Mouton de Gruyter, 1994.

ARANTES, V. A. **Humor e Alegria na Educação**. São Paulo: Summus, 2006.

BATESON, Gregory. 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.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C. **Politeness: some universal in language usage**. Cambridge: Cambridge University, 1987.

BURRELL, G., & MORGAN, G. **Sociological Paradigms and Organizational Analysis**. London: Heinemann Educational Books: 1979.

CELANI, M. A. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada**. Linguagem & Ensino, 2005, Vol. 8, Nº 1. p. 101-122.

CENCI, Ângelo Vitorio. **O que é ética? Elementos em torno de uma ética geral**. Passo Fundo, 2000.

COATES, J. **Talk in a play frame: More on laughter and intimacy**. Journal of Pragmatics, 2007.

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

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

DREW, P. e HERITAGE, J. *Talk at work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

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

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EDER, D. Serious and Playful Disputes: variation in conflict talk among female adolescents. In: GRIMSHAW, A. (ed.). **Conflict Talk**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 67-84.

FREITAS, A. L. P. & MACHADO, Z. F. Noções fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, L. D. & JUNG, N. M (orgs.) **Fala-em interação social: Introdução à análise da conversa etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2008. p. 59-94.

GAGO, Paulo Cortes. **Questões de transcrição em Análise da Conversa**. Juiz de Fora: Veredas, V. 6, N. 2, 2002. p. 89-113.

GARCEZ, P. M. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. D. & JUNG, N. M (orgs.) **Fala-em interação social: Introdução à análise da conversa etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2008. p. 17-38.

GARCEZ, Pedro M. **A organização da Fala-em-interação em Sala de Aula: Controle social, Reprodução de Conhecimento, Construção Conjunta de conhecimento**. São Leopoldo: Calidoscópio, 2006, V. 4, N. 1, p. 66-80.

GARCEZ, Pedro M. **Formas Institucionais de Fala-em-Interação e conversa cotidiana: elementos para a distinção a partir da atividade de argumentar**. Rio de Janeiro: Palavra (PUC RIO), 2002. p. 54-73.

GLENN, P. Laughing at and laughing with: Negotiation of Participant Alignments Through Conversational Laughter. In: HAVE, P. ten & PSATHAS, G. **Situated order: Studies in the organization of talk and embodied activities**. Washington, DC: University Press of America, 1995, N. 3. p. 43-56.

- GLENN, P. **Laughter in Interaction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- GLENN, P. & HOLT, E. **Studies of Laughter in Interaction**. New York: Bloomsbury Academic, 2013. p. 1-22.
- GUMPERZ, John J. Pistas de Contextualização. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional: Antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998 [1982]. p. 98-119.
- GOFFMAN, Erving. **Frame analysis**. New York: Haper & Row, 1974.
- GOFFMAN, Erving. A Elaboração da face - Uma análise dos elementos rituais da interação social. In: FIGUEIRA, S. (org.). **Psicanálise e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- GOFFMAN, Erving. Footing. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise de Discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998 [1979]. p. 70-97.
- GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (orgs.). **Sociolinguística interacional**. Rio de Janeiro: Parábola, 2002. p. 107-148.
- GOFFMAN, Erving. **Ritual de Interação: Ensaios sobre comportamento face a face**. Trad. Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 2014.
- HERITAGE, J. **Garfinkel and ethnomethodology**. Cambridge: Polity Press, 1984.
- HERITAGE, J. & ATKINSON, J. M. "Introduction". In: ATKINSON, J. M. & HERITAGE, J. (orgs.). **Structures of social action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 1-15.
- JACKNICK, C. "Cause The Textbook Says...": Laughter and Student Challenges in the ESL Classroom. In: GLENN, P. & HOLT, E. **Studies of Laughter in Interaction**. New York: Bloomsbury Academic, 2013 [2011]. p. 185-200.

JEFFERSON, G. On the organization of laughter in talk about troubles. In: ATKINSON, J. M. & HERITAGE, J. C. (Eds.) **Structures of social action: Studies in conversation analysis**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1984. p.346-369.

JUSTO, José Sterza. Humor, educação e pós-modernidade. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Humor e Alegria na Educação**. São Paulo: Summus, 2006. p. 103-125.

LADEIRA, Wânia Terezinha. **O papel do mediador no gerenciamento e negociações de conflitos em Audiências de Conciliação**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

LABOV, William. Rules for Ritual Insults. In: **Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular**. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972. p. 297-353.

LODER, L. L. & JUNG, M. N. **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado das letras, 2008.

LODER, L. L. & JUNG, M. N. **Análises de Fala-em-interação Institucional: A Perspectiva da Análise da Conversa etnometodológica**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

LODER, Letícia Ludwig. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L. D. & JUNG, N. M (org.) **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 127-161.

LODER, Letícia Ludwig. Noções fundamentais: a organização de reparo. In: LODER, L. D. & JUNG, N. M (org.) **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 95-126.

LODER, L. L.; SALIMEN, P. G. & MÜLLER, M. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. In: LODER, L. D. & JUNG, N. M (org.) **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 39-58.

O'CONNOR, M.C., MICHAELS, S. Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: D.Hicks (Ed.) **Child Discourse and Social Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

OLIVEIRA, Tania Amaral; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira; SILVA, Cícero de Oliveira; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Coleção Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa**. São Paulo: IBEP, 2012, Vol. 3. – 3. ed.

PAIVA, V. L. M. O. **Reflexões sobre ética na pesquisa**. Revista Brasileira de linguística aplicada. Belo Horizonte, 2005, V. 5, N. 1. p. 43-61.

RANGEL, Paulo. **Os semeadores da Via Láctea**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1993.

RIBEIRO, B. T. **Transcrição e análise: a formatação de entrevistas psiquiátricas. Linguagem, interação e cognição**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994, N. 117.

RIBEIRO, B. T. & HOYLE, S. **Frame analysis**. Rio de Janeiro: Palavra, 2002, V. 8. p. 36-53.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. **Sistemática Elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa**. Veredas, V. 7, N. 1-2, 2003. Trad. de SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A Simplest Sustematics for the Organization of Turn-Talking for Conversation. Language, V. 50, 1974.

SCHEGLOFF, E. **Sequencing in conversational openings**. Washington: American Anthropologist, 1968, V. 70. p. 1075-1095.

TANNEN, D. & WALLAT, C. Enquadres Interativos e Esquemas de Conhecimento em Interação. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional: Antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998 [1987]. p. 120-141.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. Ousar brincar. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Humor e Alegria na Educação**. São Paulo: Summus, 2006. p. 57-74.

ANEXOS

Anexo A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos alunos e seus pais/responsáveis.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTE
DEPARTAMENTO DE LETRAS

Campus Universitário - Viçosa, MG - 36570-000 - Telefone: (31) 3899-2410 - e-mail: dla @ufv.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais ou responsáveis,

Sou mestranda do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e estou conduzindo um estudo sobre BRINCADEIRA, RISO E INSULTO RITUAL NA FALA-EM-INTERAÇÃO EM SALA DE AULA, na Escola Municipal Gilberto José Tanus Braz, em Muriaé, Minas Gerais.

Os insultos rituais (aqui considerados como especificamente prototípicas conversas coloquiais entre jovens no ambiente de sala de aula -, considerando que tais formas discursivas se manifestam como uma característica de pertencimento a um grupo, reforçando o sentimento de solidariedade grupal e a proximidade entre os interlocutores), ocorrem na interação face a face e utilizam recursos de linguagem (palavras, gestos, entonações). O riso também é uma ferramenta que permite aos participantes sinalizarem seu envolvimento em relação ao que está sendo dito, além de mostrar sua presença contínua no piso colaborativo de construção da brincadeira conversacional.

O objetivo desta pesquisa é analisar a Fala-em-Interação na relação professor-aluno(s), aluno(s)-aluno(s), de forma específica a construção do enquadre de brincadeira na fala-em-interação em sala de aula a partir do riso e do insulto ritual. A fim de alcançarmos os objetivos propostos, utilizaremos a observação participante, a aplicação de um questionário sociométrico e a gravação em áudio da fala em aulas de Língua Portuguesa, como procedimentos de coleta de dados.

A observação participante é a presença do pesquisador em campo a fim de criar proximidade e conhecer um pouco as atitudes e comportamentos dos pesquisados. Na observação participante, a pesquisadora participará das aulas de Língua Portuguesa na turma do seu filho(a), por um período de aproximadamente 1 mês, a fim de conhecer melhor os participantes e criar proximidade com os mesmos.

O questionário sociométrico é uma técnica de coleta de dados quantitativos que se dá por meio de perguntas que buscam captar a aceitação ou rejeição de alunos por seus colegas de classe para as atividades de brincar e estudar. O objetivo desse questionário é mapear a teia social de uma turma, de modo a verificar se existem conflitos entre os estudantes ou se há apenas a configuração de rituais de pertencimento ao(s) grupo(s), de modo a instruir cientificamente as ações educativas.

É importante ressaltar que, como o objeto de análise deste estudo é a língua falada, as aulas de seu filho(a) serão gravadas em áudio para que possam ser posteriormente transcritas e analisadas.

A participação do seu filho(a) nessa pesquisa é voluntária, sem contrato de trabalho e sem qualquer tipo de remuneração ou gratificação, e ele tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar-se do estudo a qualquer momento, sem necessidade de justificativa.

A fala dos alunos que será gravada durante as aulas e será utilizada na dissertação de mestrado resultante deste estudo e poderá ser utilizada também em artigos acadêmicos. Entretanto, os nomes dos alunos, bem como o nome da escola pesquisada, serão preservados a fim de proteger as identidades dos participantes. A confidencialidade dos dados e o anonimato serão respeitados durante todo o período de coleta de dados e em quaisquer artigos ou relatórios que venham a ser publicados sobre esse projeto.

Agradecemos antecipadamente pela sua ajuda e cooperação nesse estudo. Se o(a) senhor(a) concordar com a participação do seu filho nessa pesquisa, por favor, assine no local indicado abaixo.

Assinatura do aluno

Assinatura do pai ou responsável

Atenciosamente,

Elayne Silva de Souza
Mestranda

Wânia Terezinha Ladeira
Orientadora

Em caso de dúvida, favor entrar em contato com os pesquisadores responsáveis por essa pesquisa:

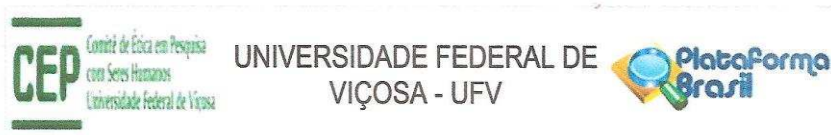
Elayne Silva de Souza (Mestranda)

elaynetaconi@hotmail.com

Wânia Terezinha Ladeira (Orientadora)

wania.ladeira@ufv.br

Anexo B: Parecer Consubstanciado do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa)/UFV



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O(S) LIMITE(S) ENTRE O BULLYING E O INSULTO RITUAL NA FALA-EM-INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

Pesquisador: Wânia Terezinha Ladeira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 20465813.0.0000.5153

Instituição Proponente: Departamento de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 562.940

Data da Relatoria: 07/03/2014

Apresentação do Projeto:

Realizada Anteriormente. Trata-se, apenas, de respostas às pendências deflagradas pelo Colegiado do CEP/UFV.

Objetivo da Pesquisa:

Foram expostos anteriormente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avaliados anteriormente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Realizados anteriormente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Após a verificação das pendências foram devidamente fornecidas a autorização da Escola em Muriaé para a realização da pesquisa, bem como a autorização do Professor que ministra a disciplina Biologia para que a pesquisa seja realizada. Sendo assim, essas pendências foram efetivamente cumpridas.

Recomendações:

Nenhuma.

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, prédio Arthur Bernardes, piso inferior
Bairro: campi Viçosa **CEP:** 36.570-000
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3899-2492 **Fax:** (31)3899-2492 **E-mail:** cep@ufv.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
VIÇOSA - UFV



Continuação do Parecer: 562.940

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Ao término da pesquisa é necessária a apresentação do Relatório Final e após a aprovação desse, deve ser encaminhado o Comunicado de Término dos Estudos.

Projeto analisado durante a 6ª reunião de 2013.

VICOSA, 20 de Março de 2014

Assinador por:
Patrícia Aurélia Del Nero
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, prédio Arthur Bernardes, piso inferior
Bairro: campi Viçosa CEP: 36.570-000
UF: MG Município: VICOSA
Telefone: (31)3899-2492 Fax: (31)3899-2492 E-mail: cep@ufv.br

Anexo C: Textos e atividades extraídos do livro didático utilizado pela professora participante nas três aulas transcritas e analisadas.

OLIVEIRA, Tania Amaral; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira; SILVA, Cícero de Oliveira; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Coleção Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa**. São Paulo: IBEP, 2012, Vol. 3. – 3. ed.

Unidade 3

Capítulo 1 – Com os olhos no céu

Pra começo de conversa (página 106)

- 1) Você acredita na existência de vida fora do planeta Terra? Por quê?
- 2) O que você já ouviu falar sobre esse assunto? O que leu em jornais, revistas ou viu na televisão?
- 3) O que você faria se fosse sequestrado por uma nave alienígena? O que acha que iria acontecer? Como seriam esses extraterrestres? Que tipo de comunicação ocorreria entre vocês? O que eles saberiam a respeito do planeta Terra?
- 4) Para você, o que é ficção científica?
- 5) Essas e outras perguntas povoam a imaginação dos homens há muito tempo. Produtores de filmes já exploraram esse tema muitas vezes. Escritores de literatura fizeram a mesma coisa. É um texto desse gênero que você vai ler agora: a história de Alex, um garoto que vive uma aventura de outro mundo... Fique de antenas ligadas!

Prática de leitura (página 107)

Texto 1 – Romance (fragmento)

[...] Por volta das três da madrugada um zumbido enlouqueceu os cachorros da cidade. Vira-latas e cães de raça uivavam desesperadamente. Pareciam ter escutado vibrações que somente eles captam e os homens jamais percebem. A louca sinfonia canina atravessou as fronteiras de São Paulo e se espalhou em ondas pelas montanhas de Minas.

Alex viu três objetos do tamanho de grandes helicópteros aterrissarem à sua volta. Não teve dúvida de que se tratavam de discos voadores, com design parecido com os imaginados pelos artistas de histórias em quadrinhos. Aqueles OVNIIs

assemelhavam-se a pratos de sopa com as bordas voltadas umas contra as outras. Ao se aproximarem varreram a cerração com rotores especiais, abrindo um círculo de 150 metros de raio.

Seis estranhos seres, com escafandros branco-acinzentados, rostos escondidos nos capacetes, cercaram Alex. Carregavam, nos cinturões, misteriosos instrumentos. Suas mãos portavam canos grossos, semelhantes a bazucas. Atiraram ao mesmo tempo, e os projéteis acertaram o jovem em cheio.

Alex teve absoluta convicção de que fora aprisionado por extraterrestres.

Trocando ideias (página 108)

- 1) Os seis seres estranhos pareceram ser amistosos? Justifique sua resposta com base no texto.
- 2) Em sua opinião, por que os ETs aprisionaram seres humanos?
- 3) O que você faria se avistasse seres extraterrestres? Comente com sua turma.

Prática de leitura (página 107)

Texto 2 – Romance (fragmento)

Os alienígenas humanoides

Nove estranhos seres o fitavam. Não eram humanos. Nem robôs. Alex presumiu que se tratavam de alienígenas humanoides. [...]

Alguns eram branco-pálidos, outros esverdeados. Todos pareciam ter recebido banhos de bÍlis, cujos pigmentos amarelados haviam aderido ao corpo, como sardas.

Possuíam cabeça, tronco e membros. Inteiramente carecas, tinham apenas um olho no meio da testa. Este detalhe abalou Alex; mais chocado ficou quando descobriu que possuíam um segundo olho na parte traseira da cabeça. Deviam ter cérebros privilegiados para captar e interpretar sinais em um círculo de 360 graus.

Não contavam com sobancelhas nem barbas. Os narizes eram finíssimos e alongados. Das narinas saÍam chumaços de pelos arruivados. Era a Única parte visÍvel dos seus corpos com pelos.

Sete deles mediam cerca de 1 metro e 50. O oitavo era um anãozinho de 1 metro e 20. E o nono era um gigante esquelético de mais de dois metros de altura.

Idade média? ImpossÍvel avaliar. Entre trinta e trezentos anos.

Vestiam-se de três maneiras. Alguns com malhas brilhantes, aluminizadas. Outros, com macacões azul-mercurizados. E os terceiros, com uniformes de cor verde-glacial. Estes calçavam sandálias estilo Grécia antiga, e os outros, algo semelhante a galochas.

Os nove conduziam cinturões com esquisitas ferramentas. Alex presumiu que se tratavam de lanternas a laser, chaves de fenda espaciais, alicates ou aparelhos de comunicação tipo bip ou walkie-talkie.

[...]

Texto 3 – Romance (fragmento) – (páginas 109 e 110)

Revelações sobre viagens dos discos voadores

Grins dissera extra ordinária, separando a palavra, dando à frase um sentido duplo e contraditório. Seria um ET irônico, trocadilhista e gozador? Mas Alex precisava de informações e fora ele o escolhido para responder.

_ Quantas vezes os skissianos visitaram a Terra? – perguntou Alex.

_ Três – disse Grins. – A primeira, pelo calendário de vocês, em 1789.

_ Esse ano foi fundamental para a História da Humanidade. A partir daí tudo mudou. Sobrevoaram Paris?

_ Sobrevamos.

_ Notaram algo anormal?

_ Morticínios. Pancadarias. Tiroteios. Sangue. Cabeças guilhotinadas. Arruaças. Bandeiras desfraldadas. Nada sério. Briguinhas internas, sem importância. Como nosso critério de avaliar o adiantamento de uma civilização é a tecnologia espacial e o sentimento de integração dos seres vivos ao cosmos, nada do que observamos nos interessou. A matança parisiense provou que o homem se encontrava numa idade mental primitiva. Marcamos em nossa agenda para retornar à Terra após 3.000 anos... Pelos nossos cálculos era tempo suficiente para o homem civilizar-se.

_ Por que se anteciparam?

_ Uma de nossas sondas de observação astronômica que percorre a Via Láctea incessantemente registrou grande luminosidade na Terra em 1945. Ao analisar as imagens nossos cientistas se surpreenderam com essa novidade cósmica. Mandamos à Terra a espaçonave Scanfs Digs – cujo nome significa cidade voadora – com 99 pesquisadores. Em 1960 sobrevoamos o planeta com seis discos voadores, enquanto a

nave-mãe permanecia em órbita terrestre. Filmamos campos e cidades. Ficamos impressionados com o progresso da Terra! Em menos de dois séculos vocês haviam inventado artigos de grande utilidade, como cachorro-quente, margarina, café solúvel, batatinha frita...

_ Pera lá – interrompeu Alex. – Não cuidamos apenas da culinária.

_ Não quis dizer isso – continuou Grins. – Vocês também inventaram metralhadoras, granadas de mão, bomba atômica...

_ Não fabricamos apenas armas de guerra – protestou Alex. – Houve quem se preocupasse por outras coisas... Que me diz do avião?

_ Seu patricio Santos Dumont goza de muito prestígio entre nós – continuou Grins. – Se ele tivesse se submetido a intervenções cirúrgicas de amputações dos dedos, transferência da posição dos olhos, implantação de novo sexo, teria se transformado num skissiano autêntico! Seria um dos nossos heróis espaciais!

_ E quanto à luminosidade de 1945? Não vai dizer que foi a bomba atômica! – falou Alex, sem dar importância ao non sense de Grins.

_ Tenho a desagradável obrigação de dizer que foi. Os terrestres não têm ideia da radiação nefasta que viaja pelo espaço sideral, devido a esse terrível artefato... Se continuarem com essa fúria de destruição, vão infectar a Via Láctea... O Universo inteiro...

Os dois ficaram em silêncio. Com ironia e galhofa, Grins apresentara temas seríssimos para meditação.

_ E aí? O que fizeram?

_ Deixamos ao redor da Terra sondas de captação de emissões de rádio e televisão e voltamos para Skiss. No trajeto entre o seu e o nosso planeta colocamos no interespaco uma rede com nove estações retransmissoras de imagens e sons. Durante anos gravamos e estudamos programas de vários países da Terra. Trinta e três especialistas decodificaram, traduziram e catalogaram tudo o que havíamos recebido.

_ Que aconteceu com esse material? – interessou-se o terráqueo.

Grins dirigiu-se à parede escamoteável, abriu-a e dela retirou uma latinha semelhante à conhecida de Alex.

_ Aí está – disse Grins, abrindo o objeto.

Alex contou 37 cigarrinhos brancos, presos a encaixes, parecidos com os carretéis de linha que sua mãe guardava na caixa de costura.

_ Toda a cultura e a História da Terra encontram-se aí? – duvidou Alex, entre incrédulo e decepcionado.

_ Toda... – confirmou Grins.

Por dentro do texto (página 110)

- 1) Como você se sentiu quando terminou a leitura do texto?
- 2) Qual é a personagem principal do texto? Quais são as secundárias?
- 3) Em várias histórias, as personagens são descritas em suas características físicas e psicológicas (jeito de ser, de se comportar, de reagir diante da vida). Essas características podem ser descritas por meio de adjetivos ou por meio das ações das personagens. Retire do texto duas características físicas e duas características psicológicas dos alienígenas.
- 4) Quais os detalhes que mais chocaram Alex quanto à aparência desses seres?
- 5) Alex consegue manter uma troca de informações com os ETs? Como percebeu isso?
- 6) Por que será que Alex chama os extraterrestres de “alienígenas humanoides”?
- 7) Os acontecimentos de Paris, em 1789, eram relevantes para os extraterrestres? Por que?

Anexo D: Transcrição das três aulas selecionadas para o corpus desta pesquisa

AULA 1 - 16/07/2014 - 40'43" - Português - Professora Tânia - 1º
horário: 07:00

A professora está retornando, depois de dois meses de férias-prêmio emendadas com um mês de férias e recesso por conta da Copa do Mundo. É uma profissional experiente, com mais de 20 anos de efetivo exercício. A escola é municipal, referência no Ensino Fundamental público na cidade.

01	Tânia	Bom di:::a:,
02	Gleidson	Boa noite! Boa noite!
03	William	<Ah, Matheus! <Vem cá, Matheus! <Uh, Matheus!
04	Gleidson	<Depois de dois anos> (.) < e duas semanas> (.) <e
05		quatro meis:::> (.)
06	Tânia	Tranqui:los? Cadê::: Oh, oh, William... Cadê os
07		outros? Tão dormindo ainda?
08		()
09	Flávio	William, William? William,
10	Gleidson	Hoje eu fiz um aquecimento pra jogar bola hoje. (.)
11		Dormi cedinho.
12	Tânia	[Tudo bem, gente?]
13	Gleidson	[Dormi cedinho::: Dormi dez horas.]
14	Tânia	Que que tá acontecendo que esses meninos não
15		chegaram?
16	Flávio	O Brasil não ganhou, uai?,
17	Tânia	Ô:::, mas você ainda (.) tá ainda ligado no Brasil,
18		meu filho?, A fila já >andou, andou, andou, andou<
19		e você ainda tá agarrado no Brasil?
20	João Vítor	°Tá agarrado na Alemanha agora°
21	Gleidson	°Tenho até vergonha de ser brasileiro°
22	Tânia	Na::da, vergonha na::da, a vida continu::a,
23	Gleidson	Se eu tivesse lá (.) não tinha perdido.
24	Tânia	[A luta continua]::: não é?
25	Gleidson	[Ia ser um mito,]
26	Tânia	Ia ser muito bom, mas como não foi, ° tá bom também°
27	Gleidson	()
28	Mateus	°É:::, véi:::, era pra ser seis estrelinhas, véi:::°
29	Tânia	É::: É::: >Parece que eu vi que alguém tá perdido
30		ali< ((dirige-se à porta, pois um aluno está
31		chegando atrasado)) >Cadê? Faz favor< Dou conta?
32	Flávio	°Oh, William, sabe quanto você tirou em matemática,°
33	William	Quanto?
34	Flávio	Zeeeeeeeeeeeeeeeeero:::
35	Tânia	Anda, gente?
36	Flávio	Zeeeeeeeeero::: em matemática::: zeeeeeeeeero::: em
37		geografia:::
38	William	Tô poouuco me lixaaaaaando:::
39	Alunos	[()]
40	Tânia	Laura, senta aí, ((muito barulho de cadeiras e
41		carteiras se arrastando))
42		(44,0)
43	Tânia	[Pronto, Sentou, sentou, sentou,] ((barulho de
44		cadeiras e carteiras))
45		(12,0)
46	Tânia	Pronto? Eu estava (.) ansiosa para chegar aqui:::
47	Vítor	Tava:::
48	Tânia	Mui:::to ansiosa::: Estava com muita saudade:::
49		Você estava com saudade de mim?

50	?????	()
51	Tânia	Hein? > Não tava com saudade de mim, não?<
52	Moisés	°Não°
53	Mateus	↑ É melhor do que aquela mulher,
54	Tânia	Aqui::: (.) Como é que foram (.) os dias de
55		descanso?
56	Nicolas	°Bom°
57	Tânia	Estavam com saudades dos passeios pelo corredor?
58	Flávio	Não,
59	William	Tava,
60	Tânia	Ta:::va,
61	William	Tava,
62	Tânia	Saudades da sala de aula, (.) do estudo,
63	William	Não,
64	Tânia	Acredito que::: não, mas a saudade do encontro:::,
65		de estar junto:::, nas fofocas:::, hein?
66	Alunos	[()]
67	Tânia	[↑ Só trocam::: só trocam uma ideia, não é?]
68	Alunos	[()]
69	Tânia	[>Não tem ninguém novo aqui não?<] (0,2) Não chegou
70		ninguém?
71	Moisés	Só saiu, Só saiu,
72	Alunos	[Wesley, Wesley,]
73	Gleidson	°Olha a cara dela,↑ olha°, hahaha
74	Tânia	>Por que que ele saiu?<
75	Gleidson	°Não sei°
76	Tânia	Ele quis ir embora::: Que seja feliz onde ele for:::
77		(0,4) Eu estive assim (.) observando o meu diário,
78		passsei a noite ontem, em claro, analisn:::do, né,
79		cabeça por cabeça:::, os meus queridos:::
80	Flávio	↑ Fala a nota pra gente,
81	Tânia	Fa:::lo::: ↑ >E sabe o que eu observei?< (0,3) <Sabe
82		o que eu observei>, assim, de imediato?
83	Flávio	°Que ninguém tá de nota azul°
84	Tânia	>Que ninguém tá de nota azul< Por que será:::?
85	Gleidson	Oh, tia! Oh, tia! >Eu descobri um negócio, tia!<
86		°Não vai poder dar pau°
87	Tânia	Hã:::
88	Gleidson	°Não vai poder dar pau:::°
89	Tânia	Nã:::o:::?
90	Alunos	[()]
91	Tânia	AH, >ela tirava ponto<, por que será?
92	Moisés	Não sei:::
93	Tânia	Por quê?
94	William	°Eu ia jogar um negócio ali, ela tirava ponto°
95	Tânia	Ah:::,, você ia jogar um negócio ali:::,, tirava
96		ponto:::?? Andava (.), tirava ponto:::??
97	Alunos	[()]
98	Tânia	[Então (.) ela é a ti::: OH] Então (.) >ela é a
99		Tira-Tira da Estrela?< Não tem aquela boneca, não
100		tem, da Estrela? Tadi:::nho::: E vocês não deram
101		motivo:::??
102	William	Não:::??
103	Tânia	De jeito nenhum.[Eu conheço:::]
104	Flávio	[O Fernando tacou uma bala na cabeça dela]
105	Tânia	Oi?
106	Aluno	O Fernando tacou uma bala na cabeça dela.
107	Alunos	[hahahahaha:::??]
108	Tânia	[Então? Agora (.), ela foi? Ela se foi?] (.) e vocês
109		ficaram:::??
110	Gleidson	°Ela foi pra onde?°

111	Tânia	[Presta atenção! Psiu! OH] Ela se foi::: vocês
112		ficaram::: ↑ Agora, quem tá na pior?
113	Alunos	[Nó:::s:::]
114	Tânia	Que legal::: E eu voltei::: Tô calminha hoje:::, que
115		é o primeiro dia::: Olha meu sorriso:::
116	Flávio	°Ô, Tânia, ô Tânia°
117	Tânia	OH! AGORA:::
118	Flávio	°Ô, Tânia::: É verdade que o moleque ficou zoando
119		lá dentro da sala quando você chegou::: Na segunda-
120		feira:::°
121	Tânia	Não::: Zoando de que jeito?
122	Flávio	°O João falou (.) que o (0,3) Darlan ficou (0,2)
123		zoando (.) quando (0,2) você chegou dentro (.) da
124		sala,
125	Tânia	AH, NÃO, ele tava ali, fazendo gracinha no
126		corredor::: Ele só::: Vocês já me conhecem, né?
127		Ainda mais quando aquele que não me conhece, né, eu
128		como o fígado dele, né:::
129	Flávio	°hahaha°
130	Tânia	>Então, olha só:::< (0,3) Agora::: gente:::
131		brincadeira à parte::: Isso aqui é sério:::
132		((mostra o diário de classe)), é muito sério:::
133		Ontem::: eu fui ver realmente as notas::: inclusive
134		das outras turmas:::, (4,0) não:::, acho que
135		salvou:::, salvou::: uma pessoa aqui:::, peraí:::
136	Alunos	[O Wander?]
137	Tânia	Ficou com 51::: O Wander ficou com 58::: Não::: É:::
138		Salvou aqui:::, um ou outro aqui::: ↑ Então
139		>presta atenção< É muito sério:::
140	Suelaine	Fala a nota?
141	Tânia	Vou falar::: vou falar:::
142	Alunos	[()]
143	Tânia	[↑ Sabe por quê?]
144	Flávio	[↑ Vão ouvir, gente?]
145	Tânia	É aquela velha história (0,2) Eu conheço (.) vocês,
146		né? (0,2) Têm dado mu:::ito trabalho::: Não estão
147		querendo, né? >Estão brincando demais< O primeiro
148		semestre passou, gente::: >O primeiro semestre foi
149		pequeno, foi cheio de feriado, teve Copa, teve festa
150		junina,< né? Teve, (0,3) o primeiro semestre:::
151		[Aquela expectativa, PSIU,] ↑ Mariana! Agora, e aí?
152		(.) A Ana Paula ficou no meu lugar, (.) eu tenho
153		direito de tirar férias-prêmio, tá::: °Eu tenho
154		direito de tirar férias-prêmio°, como nós todos
155		temos::: ↑ >Se vem uma bacana, se vem uma brava, se
156		vem uma< tranquila (0,3) a gente não sabe::: Agora,
157		qual que é a obrigação do bom aluno? Se eu não estou
158		aqui::: o substituto::: é o professor do dia::: ((um
159		aluno chega atrasado e interrompe a aula))
160	Alunos	[hahahahaha:::~::~::~::~::~::~::~::~::~::~]
161	Yago	[()]
162	Tânia	Uai, meu filho::: né::: É o que tem pra hoje, né:::?
163		>Vão bora!< Fazer o quê?
164	Alunos	[hahahahaha:::~::~::~::~::~::~::~::~::~::~]
165	Tânia	[↑ Laura::: senta lá um pouquinho::: Senta lá um
166		pouquinho::: (0,5) °Você engordou, menino::: (0,2)
167		Que horror:::°] ((fala, enquanto o aluno passa por
168		ela))
169	Alunos	[()]
170	Tânia	[Então::: é muito sério::: PSIU] FECHOU! É muito
171		sério por quê? A Ana Paula foi, fechou as notas; ela
172		fez tudo, assim, que eu pedi, desse simulado,

173		olhasse os cadernos, desse trabalho, >e tal, tal,
174		tal< Agora, aquele que não fez, aquele que brincou,
175		aquele que só fez zoação, acabou se estrepando, né,
176		porque vocês sabiam que ela ia fechar as notas,
177		vocês sabiam que eu ia, que eu não iria voltar no
178		final do semestre, não <u>é</u> , que eu só voltaria agora,
179		no, no::: [Então. Oi?]
180		
181	William	[°Mas eu te vi aqui antes das férias°]
182	Tânia	Não, eu vim um dia só dar aula pra Eliane, aí:::,
183		(0,5) mas eu não:::, <u>né:::</u> , °eu tive que emendar
184		mesmo (0,2) com as férias (0,2) da gente°.
185		Então:::, é muito sério, por quê? Porque brincaram
186		demaís, (0,3) já brincam comigo, imagina:::, imagino
187		como deve ter sido. (0,2) Ela reclamou <u>demaís</u> (0,5)
188		com a Vanderleia, ((a diretora)) (0,3) e eu estava
189		aqui à tarde trabalhando, não <u>é</u> ? Agora:::, >quem vai
190		sofrer com as consequências, gente, são vocês< <As
191		notas estão baixas, já está registrado, não posso
192		fazer mais (0,5) nada. Agora, (.) o que que tem que
193		ser feito? (.) O que que tem que ser feito agora?
194		(.) O que que vocês acham?> (.) <u>Hã?</u>
195	Flávio	Parar de brincar?
196	Tânia	E, <u>hã?</u> Parar de brincar e,
197	Mariana	Parar de zoação?
198	Tânia	Parar de zoação::: E aí? Mudar (0,5) de atitude. <u>Ó,</u>
199		<u>a-ti-tu-de</u> ((escreve a palavra no quadro)). Essa
200		palavra::: <u>né</u> , é <u>bonitinha</u> , (2,0) tá na moda, mas
201		tem que ser (0,2) revista mesmo, <u>tem</u> que <u>ter</u> atitude
202		agora. Porque senão, gente, vai chegar o final do
203		ano (0,5) e o negócio vai ficar feio pro lado de
204		vocês, gente, >e vocês sabem disso< Grande parte
205		aqui já tem uma retenção, (0,4) vocês <u>sabem</u> disso.
206		Vai perder mais um ano? Vão ficar pra <u>trás</u> <u>mais</u> um
207		ano? Aqui tudo é lindo, maravilhoso, florzinhas
208		rosas e azuis. >Como que é bom vir pra cá e
209		encontrar com a galera< <E aí? E lá fora?> Lá fora o
210		mundo não é cor de rosa, não. (2,0) Depende disso
211		daqui::: Como é que vai ser, gente? (2,5) Tem menino
212		aí <u>caminhando</u> pra fora da faixa etária, vocês sabem
213		disso. Como que vai ser? Vocês vão esperar a
214		retenção bater na porta de vocês, gente? Pra mudar a
215		atitude? (1,5) E o pior que não é só comigo::: °Nós
216		estamos passando, o Edgar tava lá, ontem à tarde,
217		passando as notas da 8.3.° (1,5) Sabe? Tem menino
218		que está (.) lotado. (1,3) >Tá na hora, gente! Tá
219		<u>passando</u> da hora! Nós <u>temos</u> agora mais um semestre.<
220		Um semestre <u>lon:::go</u> , <u>sem</u> feriado, <u>sem</u> recesso, <u>sem</u>
221		<u>na:::da!</u> <u>Seco!</u> Até dezembro afora! Quer dizer:::
222		vocês vão estar cansados, <u>nós</u> , então, nem se fala,>
223		vamos estar mordendo num:::< Não <u>é</u> ?
224	Gleidson	°Vou faltar de aula°
225	Tânia	Não adianta, meu amor::: Que que adianta você
226		faltar?
227	Gleidson	°Um dia°
228	Tânia	<u>Hã?</u>
229	Gleidson	°Um dia só°
230	Tânia	AH! Um dia você pode <u>faltar!</u> >O tanto que você
231		quiser!< Mas e aí? Chega no final do ano?
232	Gleidson	°Aí não°
233	Tânia	Falta também::: Aí eu vou ter o prazer de revê-los o
234		ano que vem (2,0) Eu gosto <u>tanto</u> de vocês que eu vou
235		deixar a turma <u>toda</u> comigo no ano que vem. (0,5) Eu
236		adoro dar aula pro 8°::: Só gosto do 8°::: Nunca

237		gostei de dar aula pro 9º ano::: E <u>nem</u> os pequenos.
238		<Eu gosto é do 8º> Então, vão estar comigo no ano
239		que vem. (0,2) Olha que bacana! (0,3) Não é legal
240		isso?
241	Helen	°Você já deu aula no 7º, Tânia°,
242	Tânia	Oi?
243	Helen	Você já deu aula pra mim no 7º.
244	Tânia	É::: mas quando::: às vezes não tinha turma
245		suficiente pra mim no 8º. Sabe? E aí? (0,3) Que que
246		vocês acham? (0,3) Acham que vai esperar as coisas
247		acontecerem? Aí não adianta, gente, não adianta
248		voltar atrás:::s. (.) Não adianta! Vocês já são,
249		assim, (.) rapazes, já::: Tem menino aqui que tem
250		quinze anos, (0,5) já era pra tá aí, (0,3) no Ensino
251		Médio::: É hora da gente pensar, não deixar as
252		coisas acontecerem, sabe, na base do oba-oba, (0,5)
253		<u>né</u> , Suelaine? >Tem gente levando, assim, de qualquer
254		jeito.< Não adianta, não adianta eu querer,
255		vocês têm que querer, vocês <u>têm</u> (.) que partir de
256		vocês::: (1,5) Chega na frente, não adianta. Lá fora
257		o mundo é <u>cruel</u> , vocês sabem <u>disso</u> , <vocês sabem
258		disso>. Aí passa assim, <u>ó</u> ((estala os dedos)), e aí?
259		(1,8) Complica:::do! Complica:::do! Então, <u>ó</u> , hoje
260		eu tô muito boazi:::nha, <u>né</u> ? Primeiro di:::a, (1,3)
261		notas aqui, <u>ó</u> ::: Tá igual <u>o</u> , (2,3) o Rubinho, (0,5)
262		só notas vermelhas, Ferrari aqui.
263	Gleidson	°Você disse que ninguém tirou nota vermelha°
264	Tânia	Oi?
265	Gleidson	°Você disse que ninguém tirou nota vermelha°
266	Tânia	Você não teve?
267	Gleidson	°Ninguém teve°
268	Tânia	AZUL, MEU AMO:::R Azul::: Azul::: BorboLEta:::
269		Certo? Então, <u>ó</u> , (2,5) pra frente, mas não é só
270		comigo, não! <Vocês sabem onde vocês tão mexendo,>
271		não é? <Eu não vou tirar férias-prêmio mais,> (0,3)
272		infelizmente,
273	Gleidson	°Não°
274	Tânia	Nã:::o, não posso. Uma dó, né? (1,5) Uma dó, né?
275		Ninguém aqui tira férias-prêmio mais, (0,5) tá? A
276		Glória não tira, (0,5) o Humberto, acho que não
277		tira.
278	Alunos	[()]
279	Tânia	Pois é, (.) vamos <u>lá</u> ! (.) Vamos <u>lá</u> ! (.) <u>Alice</u> , minha
280		flor, (0,3) minha querida, (0,4) dezesseis,
281	Alunos	[hahahahaha:::~::~:]
282	Tânia	[Psiu! Amanda! Não, <u>ó</u> , <u>ó</u> ! Psiu! <u>Ó</u> ! <u>Ó</u> ! É pra ouvir.
283		<u>Ouvir. Ouvir.</u>] <Deixa os comentários pra depois.>
284		(0,5) Amanda, quarenta e um. (0,5) Bárbara, (0,3)
285		quarenta. Crislaine, (1,5) <u>cinquenta</u> e seis.
286		Salvou:::, Crislaine:::! [↑] Helen! <u>Ô</u> :::, minha
287		<u>loura</u> :::, quarenta e do:::is. Flávio, <u>quarenta</u> .
288		Graciene:::
289	Alunos	[SAIU]
290	Alunos	[SAIU]
291	Tânia	Saiu? (2,2) João Vítor::: >Quarenta e nove<, João
292		Vítor::: Tinha que ter brincado menos, <u>tá</u> :::, João
293		Vítor:::
294	João Vítor	Um ponti:::inho,
295	Nicolas	Podia ter ido menos no lixo,
296	Tânia	Kelvin, vinte e <u>oito</u> . (0,5) Kethellen! Quarenta e
297		um, <u>tá</u> , Kethellen? Você deve ter, aqui:::, <u>ó</u> :::,
298		azucrinado bem a Ana Paula, <u>tá</u> , Kethellen. (.) Não



299		te conheço. Lara! Trinta, Lara. Letícia!
300		Trinta e três::: Amarradinhas, as duas aí, ó:::
301		Luís Otávio? Cadê ele?
302	Flávio	°Saiu°
303	Tânia	Saiu da escola?
304	Flávio	°Acho que sim°
305	Tânia	Mariana! <Éh:::, Mariana::: Você não é disso,
306		Mariana:::>
307	Gleidson	Nã:::o,
308	William	Não é mesmo, não, tá?
309	Tânia	<Mariana::: você não é disso::: trinta e seis,
310		Mariana:::>
311	Gleidson	Hein?
312	Mariana	()
313	Tânia	Não, Ó! Psiu! Ó! É::: só comigo::: Esquece a Glória,
314		esquece::: (2,8) Mário, vinte e seis,
315	Mateus	<Ô, tia. Vai falar o meu, não, hein?>
316	Tânia	Mateus tá aqui? (0,3) Elias?
317	Mateus	Elias tá. °Não fala o meu, não°
318	Tânia	AH::::: agora tem que assumir::: Quarenta e
319		quatro!
320	Mateus	°Quarenta e quatro?°
321	Tânia	É:::::::::::::::::::::::::::::
322	Mateus	°De raspa°
323	Alunos	[hahaha::::::::::::]
324	Tânia	Moisés! ↑ Fez bagunça, não quis nada, só::: agora
325		não quer assumir a nota baixa? <Moisés, quarenta e
326		dois> (1,3) Nicolas, trinta e dois.
327	Kelvin	Que é isso, hein, Nicolas?
328	Tânia	↑ Suelaine, <trinta e sete, Suelaine>,
329	Alunos	[hhhhhhhhh::::::::]
330	Tânia	Vítor. Vítor Roger. Cadê tu? (1,4) Trinta e sete.
331		°Wander, cinquenta e oito° ↑ William! Ô, William:::
332	Alunos	[hahahahaha::::::::]
333	Tânia	[Ô, meu querido::: dezesseis,]
334	Alunos	[Aê, William!]
335	Alunos	[hihihihihihihihi::::::::::::::::::::::::::::]
336	Tânia	[É::: combinaram os dois?] (3,5) ↑ Ô, Yago!
337	Alunos	[hehehehe::::::::::::hihihihihihi::::::::::::::::::::]
338	Tânia	O Yago foi turista, >esse bimestre passado?<
339	Flávio	Ele só ficava fora da sala.
340	Tânia	>Só ficava fora da sala, Yago?< (0,3) <Por quê,
341		Yago?> >Tinha alguma coisa de interessante lá fora?<
342	Alunos	[hahahahaha::::::::::::]
343	Tânia	<Ah::::: passando mal:::::>
344	Gleidson	Passava mal todo dia,
345	Tânia	Ô, Yago, dez.
346	Alunos	[Dez?]
347	William	()
348	Flávio	hahahaha
349	Tânia	>Wesley foi embora, né?< (1,5) <Gleidson, vinte e
350		sete, meu querido>
351	Alunos	[hahahahahaha::::::::::::]
352	Tânia	[Ô, psiu! Olha só! Psiu! Levem na brincadeira, levem
353		bastante na brincadeira. Pronto, Kethellen.] (0,3)
354		°Levem bastante na brincadeira, porque grande parte
355		aqui já tem, (0,2) né, uma nota vermelha, (0,3) já
356		tem muitos com nota vermelha. (0,3) Agora, notas
357		baixas de vinte e dois, vinte e sete, gente, (0,4)
358		vocês vão ter que::: pular miudinho. E sabe o que
359		que eu acho interessante, é que vocês, vocês estão

360		assim tão desmotivados, (0,4) a gente não sabe onde
361		atingir mais, porque a gente dá nota, a gente dá
362		trabalho, a gente dá atividade, dá carimbo, vocês
363		jogam tudo pelo ralo::: as notas° Você tirar vinte e
364		dois, igual a Mari::: a Mariana, né::: Ela não é
365		disso::: a Mariana tirou vinte e dois no caderno,
366	Gleidson	Ano passado ela não era assim.
367	Tânia	<Você é disso, Mariana? Vinte e dois? Vinte e dois,
368		valendo cem, Mariana!>
369	Gleidson	°Ano passado ela não era assim, não°
370	Mariana	Ano passado eu fui assim também.
371	Suelaine	Ô, aquela mulher, a gente tava::: a gente fazia o
372		dever::: ela dava errado,
373	Flávio	°Ô, Tânia!°
374	Alunos	[()]
375	Flávio	[°Ô, Tânia°]
376	Tânia	[Ô, sabe que que é o problema? Psiu! Ó, fechou
377		aqui!]
378	Suelaine	[Todo mundo brincava na aula dela.]
379	Tânia	[Ah:::, que o problema de vocês]
380	Flávio	[Menos você:::] ((aponta para a Suelaine))
381	Tânia	↑[O problema do ser humano, sabe que que é? (0,3)
382		Colocar a culpa no outro.] Fácil colocar a culpa no
383		outro. É mais fácil tirar o meu da reta e colocar a
384		culpa no outro, <u>não é?</u> AH, porque a professora fez
385		isso, a professora fez aquilo, <u>mas</u> a Suelaine falou
386		certo, ali. "Ô, Tânia, nós brincamos". Eu sei <u>disso</u> ,
387		(1,5) <u>não é?</u> Tem que assumir. Agora, dia trinta é
388		entrega de boletim. Dia trinta. Aí, sabe o que vai
389		acontecer? (0,8) Vocês têm que chega:::r. Você tem
390		que chegar perto da família, Kethellen, da sua mãe,
391		que eu sei como que ela é, (0,4) chegar perto da
392		família e falar: "Ô, mãe! Ô, <u>pai!</u> (0,5) Dia trinta é
393		entrega de boletim. Dia trinta é entrega de
394		boletim". Eu estou::: com muita nota baixa..., mas,
395		<u>ô</u> , mas fala a verdade, Kethellen... >Eu estou com
396		nota baixa porque eu brinquei, porque eu não
397		estudei, porque eu não levei a sério<, [ou, (0,3)
398		quando, (0,3) <u>psiu!</u>] (0,8) Por exemplo, (0,2)
399		quando, é porque eu tenho dificuldade, às vezes, na
400		matéria <u>tal</u> , por isso que eu estou (). Agora,
401		não coloca a culpa no professor, não, <u>tá?</u> Porque é
402		<u>assim</u> , (0,3) chega pra família e <u>fala</u> : >"o professor
403		é isso, o professor me persegue, o professor,
404		narã:::, não deixa eu fazer nada, narã:::" <Põe a
405		culpa <u>toda</u> no professor. Aí a família vem aqui,
406		armada, querendo pegar o professor. Aí a gente
407		começa, né, <a questionar, a conversar com <u>toda</u> a
408		paciência::: Pega o caderninho do camarada, pega o
409		outro caderninho e começa a mostrar: "Olha,
410		fulano...", Aí, o pai sai daqui envergonhado... Sai
411		envergonhado...> Então, tem que ser (0,3)
412		verdadeiro. Eu não consegui a nota é porque eu tenho
413		dificuldade, >ou porque eu brinquei, ou porque eu
414		não estudei, porque eu não levei a sério, só levei
415		na base do oba-oba.< Agora, não põe culpa no
416		professor. >"O professor me persegue, o professor
417		não gosta de mim, o professor..."< É muito fácil
418		colocar a culpa no outro. (0,5) A gente tem que
419		<u>assumir</u> , (0,3) <u>assumir</u> , (0,2) ser verdadeiro, porque
420		a vida é assim. (0,9) Porque lá fora, <u>ô</u> , você tem
421		que ser verdadeiro. (3,2) <Como é que vai ser?> Aí
422		nós estamos iniciando esse segundo semestre, pesado,

423		grande, (0,5) chega lá no final do ano, gente, em
424		dezembro, se você tiver <u>três</u> , <você não consegue,
425		não consegue>. Vocês sabem disso, eu tenho exemplos
426		aqui. (0,8) <u>Não</u> conseguem... E <u>grande</u> parte já tem
427		uma retenção, >ou no sexto ano, ou no sétimo ano, ou
428		no oitavo ano.< Vai levar mais <u>um</u> , gente? (1,4)
429		Chega, né, Mateus? (0,5) Foi bom, Mateus?
430	Alunos	[hahahahaha::::::::::hehehehehe::::::::::]
431	Tânia	Foi? <u>Foi</u> , Mateus, me pegar de novo foi bacana pra
432		você? Fala, com sinceridade:::
433	Mateus	°Aprender de novo.°
434	Tânia	Ah:::, aprender de novo... Pois é... (1,3) Não <u>é</u> ?
435		Pois é... (0,9) <u>Então</u> é hora da gente mudar de
436		<u>atitude</u> ! (1,8) <u>Começar</u> vida nova, correr atrás do
437		que foi perdido, porque senão vai chegar no final do
438		ano, vocês (.) vão (.) estar (.)
439	????	()
440	Tânia	Pois é, meu filho:::, >mas um dia a casa cai<, <u>tá</u> ?
441		<Um dia a casa cai>, <u>tá</u> ?
442	Suelaine	°Eu fiquei com quatro ano passado°.
443	Tânia	Pois <u>é</u> , mas não vem achando que porque ficou com
444		quatro ano passado, escapuliu:::, você vai deixar
445		ficar com quatro de novo:::
446	Suelaine	↑ <u>Não</u> , eu não escapuli, <u>não</u> . <Eu tomei pau>.
447	Tânia	<u>Tá</u> . Pois <u>é</u> ::: <Então é isso>. Tá dado o recado?
448		Agora, se eu chegar, eu não quero mais perder,,, eu
449		não quero mais perder aula assim, <u>sabe</u> , ter que
450		ficar (0,3) cutucan:::do, tô cansada disso. Ficar
451		cutucan:::do: >Fulano, vamos, <u>fulano</u> , <u>acorda</u> pra
452		vida, <u>fulano</u> ! Vamos! <u>Ô</u> !< ((a professora estala os
453		dedos das mãos)) <O tempo tá passando, eu não quero
454		ficar mais>, <u>sabe</u> ? <Tá ficando enjoado já:::> (2,0)
455		Tá ficando enjoado, tá cansativo::: Eu tenho que
456		ficar toda a vida, sabe, <u>vamos</u> ! <u>Levanta</u> ! <u>Pra frente</u> !
457		Tá passando o <u>tempo</u> ! (0,3) Daqui um dia, vocês
458		querem arrumar, às vezes, um emprego, alguma coisa,
459		como é que faz? (0,3) Aí fala assim: >Vou pro
460		CESEC!< ((CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO CONTINUADA))
461		Achando que o CESEC é a salvação da <u>lavoura</u> !
462	Flávio	hahaha:::
463	Tânia	É:::::
464	Flávio	°O meu primo falou que o CESEC é igual ()°
465	Tânia	<u>Amor</u> , o CESEC não é tão fácil assim. Vocês acham:
466		>Vou pro CESEC!< Sendo que o CESEC vai resolver a
467		vida de vocês. (0,2) E não é <u>assim</u> ! (0,3) Lá, você
468		tem <u>módulos</u> a <u>cumprir</u> ! (1,3) Não é tão <u>fácil</u> assim!
469		Tem que <u>ter</u> , <u>sabe</u> o <u>quê</u> ? <Um pouquinho de esforço,
470		não é? Um <u>pouquinho</u> de esforço.> (0,5) Depois chega
471		lá na frente::: não consegue arrumar nada::: porque
472		não tem o Ensino Fundamental, porque não tem o
473		Ensino Médio::: Hoje, já tá difícil com estudo,
474		gente, imagina sem::: <Vocês sabem disso::: Vocês
475		vivenciam, às vezes, na casa de vocês::: Às vezes a
476		mãe tá querendo algum emprego, a mãe.> Uma aluna
477		nossa, <u>ex-aluna</u> , chegou aqui um dia desses: "Eu
478		perdi um <u>serviço</u> lá no Bahamas, porque eu não tenho
479		o Ensino Médio:::"
480	Mateus	Bahama?
481	Tânia	Bahamas:::!! Lá, aquele mercado! É::: (0,4) E <u>ai</u> ?
482		(1,6) <Então, não deixem as coisas, assim, (0,2)
483		fluírem na base do oba-oba, não, (0,3) porque
484		depois, quem vai sofrer as consequências são vocês

485		mesmos, tá bom?>
486	Flávio	>Vamos estudar!<
487	Tânia	É... Vamos ver...
488	Mariana	°Tem mais um horário seu?°
489	Tânia	Tem mais um horário. Olha::: que delícia,
490	Alunos	[()]
491	Tânia	[>Ó, ó, ó! Psiu! Fechou!<]
492	Alunos	[()]
493	Tânia	Hã?
494	Letícia	°Não tem outro horário seu, não.°
495	Tânia	Tem não? Ô:::, que pena::::!
496	Flávio	Que pena, né, Tânia:::?
497		(5,3)
498	Tânia	Vocês vão receber o pap... <u>Ó</u> , detalhe! <Tem família
499		que não veio pegar o primeiro boletim ainda.> Nós
500		estamos aqui, <u>ó</u> ! (0,3) Aí, chega o final do ano, aí
501		a mãe aparece! (1,2) Aí vem <u>pegar</u> , <u>né</u> ? Aí vem pegar.
502		>Chega no final do ano. Na hora que o negócio tá,
503		<u>ó</u> :::<
504	Mateus	Aí junta aquela bola...
505	Alunos	[hehehehe:::::]
506	Tânia	Ã, hã... ↑ Aí não adianta mais não, <u>tá</u> ?
507	Alunos	[(19,2)]
508	Tânia	↑ <u>Ó</u> ! Psiu! (3,6) Pensem nessa palavrinha aqui, <u>ó</u> , e
509		coloca 3° Bimestre ((a professora escreve no quadro
510		"3° Bimestre")), <u>ó</u> ,
511	Gleidson	Palavra bonita...
512	Flávio	O bimestre do sofrimento.
513	Mateus	Vida nova. ((o aluno repete a expressão escrita pela
514		professora no quadro))
515	Flávio	Vida nova.
516	Yago	Vida louca.
517	Letícia	A vida é complicada...
518	Tânia	↑ Não é vida <u>louca</u> , não, <u>Yago</u> !
519	Alunos	[hahahahahaha::::::::::]
520	Tânia	Vida nova, mesmo. ((a professora sai andando pela
521		sala, folheando os cadernos dos alunos)). (51,4)
522		>Eu acho que ela ((referindo-se à professora
523		substituta)) já até colocou aí "3° Bimestre", mas
524		põe aí: "Vida nova", porque eu quero ver se vocês
525		vão, <u>ó</u> , <u>direcionar</u> <
526	Mariana	°Vou pôr "Vida nova"°
527	Tânia	Oi?
528	Mariana	Vou pôr "Vida nova" aqui.
529	Tânia	Pode <u>pôr</u> , (0,3) que aí você bate o olho assim, você
530		sabe que você tem que mudar.
531	Gleidson	Eu vou botar na folha inteira.
532		(3,3)
533	Tânia	↑ Vamos, <u>Nicolas</u> ! Acorda pra vida, <u>meu filho</u> ! >Tá
534		dormindo ainda?<
535	Nicolas	°Já pus, aqui.°
536	Tânia	<u>Ali</u> , coloca o cabeçalho que eu gosto de colocar...
537		Olha só. Vocês sabem que o livro de vocês tem (.)
538		quatro unidades, (0,4) quatro unidades. (0,5) <Nós
539		estamos começando a terceira unidade, (.) em cada
540		unidade nós temos dois capítulos, não é?>
541	Flávio	É...
542	Tânia	Essa unidade vai chamar "Entre duas estações", ((a
543		professora anota no quadro o título da unidade))
544		(1,7) o capítulo 1, vai ser "Com os olhos no céu"
545		((anota no quadro o título do capítulo)) (1,5) Nós
546		vamos ver um pouquinho de::: do gênero ficção

547		científica, (0,8) <uma coisa assim de
548		extraterrestre, sabe?> (2,2) <u>Aí</u> , nós vamos falar um
549		pouquinho, tem alguns textos, e, (.) no segundo
550		capítulo, nós teremos um pouquinho sobre humor. Tá
551		bom? Então, nesse gênero, (0,2) esse, esse::: mês de
552		julho e agosto nós vamos falar um pouquinho de
553		ficção científica. >Vocês sabem o que é ficção
554		científica?<
555	Flávio	Hã, hã::
556	Tânia	<Que que é? Fala pra gente. Fala pra mim.> <O que
557		vocês entendem de ficção científica?>
558	Flávio	São coisas que eles criam, é::: cada:::, tipo
559		aqueles mundo que não existe, aquelas coisas que não
560		existe.
561	Yago	°É você inventar.°
562	Flávio	↑ É uma coisa que não existe.
563	Tânia	É uma coisa imaginária, (1,3) mas que tem um <u>dado</u>
564		científico, tá? Assim, baseado em alguma coisinha,
565		sabe, em algum <u>dado</u> . >Ficção científica.< <Tem
566		muitos filmes, <u>né</u> ? Muitos livros de ficção
567		científica.> >Vamos ver se a gente passar um filme
568		bem legal, fazer um trabalho, <u>tá</u> .< Nós vamos fazer
569		uma seleção. Ali no livro tem algumas, (0,3) algumas
570		sugestões. Eu vou analisar direitinho, mais pro
571		final do bimestre, pro final do mês de <u>agosto</u> , pra
572		gente assistir e trabalhar em cima de um filme.
573		Vocês gostam, <u>né</u> ?
574	Alunos	[(3,6)]
575	Tânia	[>Pois é. Todo mundo gosta de um filme, <u>né</u> ?<] (0,5)
576		Eu não tenho tempo, não, <u>sabe</u> , de ver filme. (0,2)
577		>A minha vida já é um filme. A minha vida é recheada
578		de filmes, <u>sabe</u> ?< (0,8) A minha vida é um filme,
579		então::, aí, eu quase que não vejo. Eu sou a
580		personagem principal, vocês são os meus (0,3)
581		personagens secundários.
582	Gleidson	°Que que é isso?°
583	Alunos	[°Nossa.°]
584	Gleidson	Hein, Tânia?,
585	Tânia	Personagem principal, (0,4) o protagonista.
586	Flávio	Os figurantes.
587	Tânia	Os figurantes, <u>né</u> ? Tem os secundários, não são
588		tão:::, assim, não é o principal, são os
589		coadjuvantes, aqueles
590	Flávio	Que parecem de vez em quando, uma vez ou outra.
591	Tânia	Não::: Aparecem muito, <u>uai</u> . (0,4) Você não aparece
592		muito na minha vida?
593	Flávio	Apare:::ce.
594	Tânia	Aparece muito na minha vida. Apare:::ce. ↑ Pronto!
595		Página cento e seis. <Página cento e seis.> (4,2)
596		Abra o livro, gente! Dorme, não! Vamos lá, <u>Flávio e</u>
597		<u>Vitor</u> ! (5,4) Vamos, <u>Hellen</u> !
598	Hellen	°Eu esqueci o livro, esqueci em casa.°
599	Alunos	[hihihihihi:~::~::~::~::~]
600	Tânia	[Ah, você esqueceu que tinha aula de Português.] Aí,
601		tá vendo? Por isso que você não quis escrever "Vida
602		nova" no seu caderno::: (0,8) Quer continuar na
603		mesmice, não é, Hellen? (5,2) Só a Hellen que não
604		trouxe?
605	????	°Eu.°
606	Tânia	Eu quem?
607	Gleidson	Tânia, é pra fazer esse dever aqui, ó?
608	Tânia	<u>Não</u> , calma! >Tá com tanta vontade assim de

609		escrever?< <u>Vamos lá!</u> Nós temos aí uma introdução,
610		<u>né</u> , pra gente começar essa conversa aí, (0,5)
611		algumas imagens. É::::: >Vocês acreditam na
612		existência de uma vida fora do Planeta Terra? Que
613		que vocês acham?<
614	Mariana	°Eu não.°
615	Flávio	Ô, Tânia.
616	Tânia	Não. Peraí, peraí. U:::ma, <u>fala</u> , João Vitor!
617	João Vitor	Eu?
618	Tânia	>Você não ia falar?<
619	João Vitor	°Eu falei: Eu acredito...°
620	Flávio	É eu!
621	Tânia	Fala, Flávio...
622	Flávio	Ô, <u>tia</u> , outro dia eu tava vendo uma reportagem [lá
623		na,]
624	Alunos	[Ih::::::::::]
625	Flávio	[Não, é sério. É sério.] (0,5) Lá em São Paulo, eu
626		tava vendo na Record, lá, >em Belo Horizonte, quer
627		dizer.< Tava, eles tava mostrando lá, (.) tava um
628		dia, tava de noite, <u>né</u> , (.) <u>aí</u> eles tava vendo uma
629		luz azul lá no céu lá, e o cara tava filmando, <u>né</u> ,
630		(.) aquele trem tava movendo, (0,4) <u>aí</u> eles foram
631		aproximando, (0,2) uma luz muito forte, foram
632		aproximando, <u>aí</u> mostrou,
633	João Vitor	Na hora que viu, era um avião aterrissando,
634	Tânia	Psiu! Só um pouquinho, João Vitor!
635	Flávio	mostrou, (0,3) <u>aí</u> era uma espaçonave. (0,2) Quando
636		aproximou bem lá naquele negócio lá,
637	Tânia	É? Sempre tem alguma reporta:::gem. É, não pode
638		confundir, às vezes, com certas luzes, às vezes, de
639		avião.
640	Alunos	[(7,2)]
641	Tânia	[Pois é.] ↑Então, vamos lá! Olha! <O que você faria
642		se você fosse sequestrado por uma nave alienígena?>
643	Alunos	[()]
644	Tânia	[↑Yago! Deixa eu ouvir o Yago!]
645	Yago	[Eu ia fazer uma <i>selfie</i> .]
646	Tânia	[Cê ia fazer uma <i>selfie</i> ?]
647	Yago	[°Eu ia.°]
648	Tânia	[Ô, eu não estou ouvindo!]
649	Suelaine	Eu ia postar no <i>Facebook</i> .
650	Alunos	[hahahahaha::::::::::]
651	????	[(3,4)]
652	Tânia	[Como é que é?]
653	????	[(3,6)]
654	Tânia	[Não. Ah, tá!↑ Você, Yago! Eu quero ouvir a voz do
655		Yago!] Ele tá dormindo ainda! Vamos <u>lá</u> , Yago! >Que
656		que você faria se você fosse sequestrado por uma
657		nave alienígena?<
658	Hellen	°Não ia fazer nada...°
659	Tânia	↑Você ia dormir <u>lá</u> , Yago?
660	Gleidson	°Ele ia seduzir os caras.°
661	Tânia	↑Ele ia seduzir os alienígenas?
662	Alunos	[hahahahahahaha::::::::::]
663	Tânia	[Psiu! Que que você ia fazer, Kethellen?]
664	Kethellen	[Eu?]
665	Tânia	[É.]
666	Kethellen	[Não ia fazer nada.]
667	Alunos	[hihihihihihihihi::::::::::]
668	Tânia	[Hã? ↑ Você ia enlouquecer os alienígenas, <u>né</u> ,
669		porque do jeito que você enlouquece a gente.]

670	Alunos	[(4,4)]
671	Tânia	[↑ >Eu acho que a Kethellen ia deixar aqueles alienígenas <u>tão</u> loucos, que eles iam falar assim:
672		"Minha <u>filha</u> , <u>chega</u> ! Não aguento te ver <u>mais</u> ! Deixa
673		eu jogar você da <u>nave</u> !<]
674		
675	Alunos	[(3,8)]
676	Tânia	[↑ Então, olha <u>só</u> ! <u>Psiu</u> ! <u>Fechou</u> ! <u>Fechou</u> ! (2,6)
677		Essas e outras perguntas povoam, <u>psiu</u> , <u>psiu</u> ! Fechou
678		aqui agora, <u>ó</u> !] (0,7) ((a professora inicia a
679		leitura da introdução da Unidade)) a imaginação dos
680		homens há muito tempo. Produtores de filmes já
681		exploraram esse tema muitas vezes, não é? Escritores
682		de literatura fizeram a mesma coisa. É um texto
683		desse gênero que você vai ler agora. ((o sinal
684		toca, finalizando a aula)) ↑ Nós vamos ver amanhã a
685		história de Alex.
686	Mateus	Agora que tava ficando <u>bão</u> .
687	Alunos	[Ah::::::::::::::::::::::::::::::::::::]
688	Gleidson	[Vai não:::, Tânia.]
689	Flávio	[Ô, Tânia! Agora que tava ficando bom.]
690	Alunos	[Ah::::::::::::::::::::::::::::::::::::]

AULA 2 - 17/07/2014 - 42'42" - Português - Professora Tânia - 1º
horário: 07:00

Os alunos demoram muito a chegar na sala.

01		[(1'08")]
02	Tânia	[Tudo bem, <u>né</u> ?]
03	Alunos	[(11,4)]
04	Mariana	[Ô, Crislaine! Tem borracha?]
05	Tânia	[Vamos <u>lá</u> , <u>moçada</u> ! (0,7) Nós começamos ontem, <u>ó</u> ,
06		João Vítor! Pronto!] (0,4) Kethelen!
07	Suelaine	° Tânia, era pra fazer dever?°
08	Tânia	Não! Só tivemos uma aula ontem, não deu. Tudo bem,
09		Mateus? <Quanto tempo não te vejo.> ((o aluno
10		Matheus faz um gesto com os ombros como quem não
11		entendeu)) Quanto tempo não te vejo. (2,3) Vamos,
12		Mariana. (5,6) <u>Bárbara e companhia</u> ! Vamos <u>lá</u> :::::
13		Nicolas! Bom <u>dia</u> , <u>Flávio</u> ! (2,2) Bom <u>dia</u> , Suelaine!
14		(4,4) Pronto? (1,2) Ontem nós começamos a ver a
15		Unidade <u>trê</u> ::s. (1,8) Abram <u>ai</u> pra mim o livro.
16		Acorda, acorda, João Vítor! >Tá dormindo ainda?<
17	João Vítor	Acordei 06:50 com minha vó berrando no meu ouvido.
18		Nossa Senhora!
19	Tânia	>Tá com esse olho até inchado.<
20	João Vítor	Eu dormi até umas 10 horas ontem. Minha mãe fez uma
21		festa, era umas 6 horas e eu não sei nem que horas
22		que terminou aquele negócio.
23	Tânia	>Que é <u>isso</u> , menino! Pelo amor de Deus!< (9,5) Teve
24		festa lá ontem, por isso que você tá com esse olho
25		inchado. (2,6) Cento e <u>seis</u> ! Página <cento e seis.>
26		(0,8) Hoje tem dois horários. Olha, que, que
27		<u>delícia</u> ! (1,7) <u>Dois</u> horários. (5,3) Vamos <u>lá</u> ! (8,4)
28		Página cento e seis. >Não é olhar pro livro, não.
29		Abrir a página.< ((durante o turno, a professora vai
30		andando pela sala e organizando as carteiras e
31		verificando se os alunos estão com o livro em cima
32		da mesa, enquanto os alunos estão conversando
33		paralelamente em tom muito baixo, tornando a
34		transcrição da conversa impossível))

35	Flávio	°Página cento e seis?°
36	Tânia	°Cento e seis.° O Luiz Otávio realmente pegou a
37		transferência, <u>tá</u> , eu olhei lá. (.) Agora, (0,4) a
38		Graciene,
39	Gleidson	>Pegou ainda não?<
40	Nicolas	>Eu vi ela na rua, tia.<
41	Mariana	↑ A Graciene parou de estudar.
42	Crislaine	Não pegou, não, mas ela parou.
43	Tânia	Parou.
44	Suelaine	A Graciene foi pro CESAG.
45	Crislaine	Nem isso ela tá estudando. [Nem isso.]
46	Tânia	[Como é que é o negócio?]
47	Flávio	CESAG. CEDAG.
48	Crislaine	Ô, Suelaine. (0,2) Nem isso ela tá fazen::do. (0,3)
49		Ela só vai procurar no final do ano, quase no final
50		do ano.
51	Tânia	Pra ir pro CESEC, você <u>tem</u> que pegar a
52		transferência. Ela não pegou, <u>entendeu</u> ? Ela parou de
53		<u>vir</u> , assim, já tem um tempinho?
54	Flávio	Já.
55	Suelaine	↑ Ela só fez dois meses de aula.
56	Tânia	Ah:::, tá::: Então, com a Ana Paula ela não chegou
57		nem a assistir direito, não?
58	Mateus	Ih::::::::::, não!
59	Tânia	>Então, ela deve ter abandonado mesmo.<
60	Mateus	Abandonou::: Coita:::da!
61	Tânia	Pro CESEC ela não foi, não. Luiz Otávio <u>pegou</u> . Pra
62		onde foi o Luiz Otávio?
63	Flávio	Macaé.
64	Tânia	O Luiz Otávio é bacaninha:::
65	Flávio	Bacaninha::: hahahaha:::
66	Gleidson	Hahaha.
67	Tânia	Meu <u>príncipe</u> .
68	Gleidson	°Tá mais pra um sapo.°
69	Tânia	Vamos <u>lá</u> ? >Página cento e seis.< Então, olha só. Nós
70		começamos, ontem, a falar um pouquinho sobre essa
71		Unidade. (0,2) Nós vamos falar sobre ficção
72		científica, <u>né</u> , (0,2) seguindo o livro de vocês,
73		(0,2) e nós temos agora esse texto aí. Nós começamos
74		a discutir um pouquinho essa página cento e seis e a
75		gente tem agora a cento e sete, (0,3) <u>tá</u> ? >Gostaria
76		que vocês lessem a cento e sete, lembrando que isso
77		é um fragmento do livro "Semeadores da Via Láctea",
78		<u>tá bom</u> ?< (0,7) É um... onde fala da personagem <u>Alex</u>
79		ou <u>Alex</u> , do jeito que vocês preferirem, <u>tá bom</u> ? Dá
80		uma lidinha aí, na <u>cento</u> e sete. É pra <u>ler</u> ! Vamos,
81		<u>Mário</u> ! <u>Cadê</u> o livro? (6,2) Enquanto isso, eu vou
82		fazer uma chamada do dia. (7,3) <Ô, não fiz nenhuma
83		chamada ainda...> (2,6) >Ontem foi que dia?
		Dezesseis, né?<
84	Flávio	°Quinze.°
85	Gleidson	°Dezesseis.°
86		(1'40")
87	Tânia	Leram?
88		(40,3)
89	Tânia	°Pode ser a cento e sete primeiro.° Vamos lá.
90		Suelaine, inicia aí pra mim.
91	Suelaine	Por volta das três da madrugada um zumbido
92		enlouqueceu os cachorros da cidade. Vira-latas e
93		cães de raça ui(.) uiavam,
94	Tânia	Uivavam,
95	Suelaine	Uivavam desesperadamente. Pareciam ter escutado

96		vibrações que somente eles (.) captam e os homens
97		jamais percebem. A louca sinfonia (.) canina
98		atravessou as fronteiras de São Paulo e se espalhou
99		em ondas pelas montanhas de Minas.
100	Tânia	Isso. Outra voz.
101	Flávio	°Eu.°
102	Tânia	Hã. Vai lá.
103	Flávio	Alex viu três objetos do tamanho de grandes
104		helicópteros aterrissarem à sua volta. Não teve
105		dúvida de que se tratavam de discos voadores, com
106		design parecido com os (.) imaginados pelos artistas
107		de histórias em quadrinhos. Aqueles OVS,
108	Tânia	OVNIS.
109	Flávio	OVNIS assemelhavam-se a pratos de sopa (.) com as
110		bordas voltadas umas (.) contra as outras. Ao se
111		aproximarem, varreram a cerração com ratores,
112	Tânia	rotores,
113	Flávio	rotores especiais, abrindo um círculo de cento e
114		cinquenta metros de raio.
115	Tânia	Isso. Outra voz. Kethellen.
116	Kethellen	Seis estranhos seres, com es-ca-fan-dros branco-
117		acinzentados, rostos escondidos nos capacetes, (.)
118		cercaram Alex. Carregavam, nos cinturões,
119		misteriosos instrumentos. Suas mãos portavam canos
120		grossos, semelhantes a bazucas. (.) Atiraram ao
121		mesmo tempo, e os projéteis acer, acertaram o jovem
122	Tânia	Finaliza aí,
123	Kethellen	Alex teve absoluta (.) convicção de que fora
124		aprisionado por extraterrestres.
125	Tânia	Isso. Muito bem. Então, aí na introdução, ele
126		encontra objetos voadores não identificados, são os
127		OVNIS aí, né? E ele começa a fazer uma descrição de
128		como eles eram. Certo? (0,4) Tranquilo? (0,3) >Então
129		virem a página.< (0,2) Vocês acham que eles, esses
130		seres estranhos aí, (0,4) pareciam, assim, (0,2)
131		amistosos?
132	Alunos	[Não.]
133	Mariana	Já chegou atacando.
134	Tânia	Já chegou atacando?
135	Mariana	Hum, hum.
136	Tânia	Como que vocês sabem que ele chegou atacando? Que
137		que me comprova isso?
138	Flávio	Ele chegou com uma bazuca.
139	Tânia	Ah. Ele chegou, né, com,
140	Flávio	()
141	Tânia	Isso! Isso aí! (1,3) >Por que será< que os ETs
142		(.)aprisionaram, aprisionariam os seres humanos?
143	Nicolas	Pra estudos.
144	Mariana	Pra fazer estudo, pra descobrir mais sobre a raça
145		humana.
146	Flávio	Será que eles sabem estudar? Hahaha,
147	Mariana	Pra roubar a Terra.
148	Tânia	Roubar a Terra?
149	Mário	°É nós, até eu.°
150	Tânia	Que que você falou, Mário?
151	Mário	Eu?
152	Tânia	É, eu não entendi a sua colocação. Que que você
153		falou?
154	Mário	Eles fariam a mesma coisa se nós visse eles.
155	Mateus	Então não ia fazer nada.
156	Alunos	[hahahahah:::]

157	Tânia	Eles iam fazer a mesma coisa se <u>nós</u> tomassem eles.
158		É... (0,5) Se nós <u>tomássemos</u> o ET, é, é, o ser
159		humano ia (0,3) matá-lo, ô, William?
160	Mariana	Ia colocar em exposição dentro de um vidro. Do jeito
161		que o povo é.
162	Alunos	[hahahaha:::]
163	Professora	Em praça pública, <u>né</u> ? ((enquanto conversa com os
164		alunos, a professora está andando pela sala,
165		observando o que os alunos estão fazendo))
166	Gleidson	↑ Museu!
167	Tânia	E o que que você tá desenhando aí?
168	Mariana	Não, eu tava acabando de desenhar aqui, ô.
169	Tânia	E por que que você tá desenhando agora?
170	Mariana	Mas eu tô <u>respondendo</u> ! Eu ainda tô participando no
171		meio da aula e tô desenhando. (0,4) Tô fazendo os
172		dois.
173	Tânia	Tá desenhando o ET aí?,
174	Alunos	[hahahahaha:::]
175	Tânia	É. Mexe no celular...
176	João Vítor	Não trouxe,
177	Tânia	Mexe,
178	João Vítor	Não trouxe.
179	Tânia	Tô <u>doida</u> pra pegar. Tô <u>seca</u> num celular. <u>Seca</u> num.
180		Ainda mais se for daquele bacana,
181	Crislaine	↑ Vai levar pra sua casa, né?
182	Professora	<u>Lógico</u> ! <Tô precisando de um, o meu não tá
183		funcionando.> Então, tá bom. <u>Ô</u> ! (1,5) Na cento e
184		oito: "Os alienígenas humanóides". >Façam uma
185		leitura da cento e oito pra gente ver agora. Ele
186		começa a fazer descrição,<
187	Hellen	Ah,,, não.
188	Tânia	<u>Hã</u> ? Ô, Hellen! Em nome do Senhor, minha <u>filha</u> ! (2,6)
189		<u>Força</u> ! (5,7) Que que adianta uma moça tão bonita
190		assim, mas com preguiça?
191	Mateus	Nada!
192	Tânia	Tem algum componente <u>errado</u> no sangue dela. (1,6)
193		Toma,
194	Hellen	Eu acho que eu tô com anemia.
195	Tânia	Remédio de verme, <u>tá</u> ? Pode tomar remédio de verme
196		que o negócio tá feio pro seu lado!
197	Alunos	[hahahaha:::]
198	Hellen	Já tomei.
199	Tânia	Então vamos <u>lá</u> ! <u>Pronto</u> ! >Seu livro, Leticia!< (5,4)
200		Dois horários <u>hoje</u> ? (1,8) Que legal! Eu já falei que
201		eu não vou perder mais tempo, a gente fica falando,
202		a gente fica, (0,8) cada um sabe de si. Depois a
203		gente vê como é que vai ser. Então, vamos <u>lá</u> ! Cento
204		e oito, João <u>Vítor</u> ! Vamos <u>lá</u> ! Senta, <u>William</u> !
205		Chiclete fora! ((dirige-se ao João Vítor)) Agora não
206		é hora disso.
207	Mateus	Vai logo, meu <u>filho</u> !
208	João Vítor	Cala a boca!
209	Tânia	Anda, João <u>Vítor</u> ! (10,6) <u>Gleidson</u> , é pra ler.
210	Gleidson	Ô! Né ele?
211	Tânia	Não! <u>Todos</u> ! (5,5) Só a cento e oito.
212	Vítor	Tânia, (0,4) primeiro aqui fala que não dá pra ver a
213		cara dele por causa do capacete, e depois aqui fala
214		da cara dele.
215	Tânia	Aqui é o primeiro momento, <u>amor</u> . Agora ele já se
216		deparou. Agora ele já, já tá fazendo uma,
217	Vítor	()
218	Tânia	É.Psiu, psi, psi. Depois a gente comenta.

219	Mariana	A outra página também?
220	Tânia	Não. Só a cento e oito, por enquanto. (8,4) ↑ Vamos,
221		Mateus! <u>Acorda!</u> Vamos, Mariana!
222		(33,0)
223	Tânia	↑ Vamos, Mariana!
224	Mariana	Já li!
225		(15,4)
226	Tânia	Vamos por partes. (1,5) Então, são trechos do livro,
227		tá?
228		1'41"
229	Tânia	Deu? (8,0) Deu? Fechou? (0,5) >Começa a ler pra mim,
230		<u>Kethellen</u> .< ((Kethellen responde negativamente com a
231		cabeça)) (1,8) Vai <u>lá</u> , Mariana!
232	Mariana	Nove estranhos seres o fitavam. Não eram humanos.
233		Nem robôs. Alex presumiu que se tratavam de
234		alienígenas humanoides. Alguns eram branco-pálidos,
235		outros esverdeados. Todos pareciam ter recebido
236		banho de bÍlis, cujos, cujos pigmentos amarelados
237		havam aderido ao corpo, como sardas.
238	Tânia	Isso. Outra voz.
239	Mariana	Vai, Mário!
240	Tânia	Bárbara, vai!
241	Bárbara	Possuíam cabeça, tronco e membros. Inteiramente
242		carecas, tinham apenas um olho no meio da testa.
243		Este detalhe abalou Alex; mais chocado ficou quando
244		descobriu que possuíam um segundo olho na parte
245		traseira da cabeça. Deviam ter cérebros
246		privilegiados para captar e interpretar sinais em um
247		círculo de 360 graus.
248	Tânia	Isso. Outra voz. Nicolas.
249	Nicolas	Não contavam com sobrancelhas nem barbas. Os narizes
250		eram finíssimos e alongados. Das narinas saíam
251		chumaços de pelos arruivados. Era a única parte
252		visível dos seus corpos.
253	Tânia	Continua. Sete,
254	Nicolas	Sete deles mediam cerca de um metro. O oitavo era um
255		anãozinho de um metro e vinte.
256	Tânia	Fecha.
257	Nicolas	E o nono era um gigante esquelético de mais de,
258	Tânia	dois,
259	Nicolas	dois metros de altura.
260	Tânia	Vamos <u>lá</u> , Gleidson. (2,4) Idade Média? Idade Média?
261	Gleidson	Vestiam-se de três maneiras. Alguns com malhas
262		brilhantes, aluminizadas. Outros, com macacões azul-
263		mer,
264	Tânia	mercurizados.
265	Gleidson	°mercurizados. E os terceiros, com uniformes de cor
266		verde-glacial. Estes calçavam san,
267	Tânia	Fala alto!
268	Gleidson	sandálias estilo Grécia antiga, e os outros, logo,
269	Tânia	Não, menino! E os outros, algo
270	Gleidson	semelhante a,
271	Tânia	a galochas.
272	Gleidson	Os nove conduziam cinturões com esquisitas
273		ferramentas. Alex presumiu que se tratavam de
274		lanternas a laser, chaves de fenda espaciais,
275		alicates ou aparelhos de comunicação tipo <i>bip</i> ou,
277	Tânia	<i>Walkie talkie</i> .
278	Alunos	[hahahahahaha:::::::::::::]
279	Tânia	<i>Walkie talkie</i> . Aqueles aparelhinhos,
280	Flávio	Fala rádio comunicador.
281	Tânia	Sei lá. Rádio comunicador. É mais chique falar

282		walkie talkie. (3,6) Então, olha <u>só</u> ! (0,2) Ali, que
283		que nós temos ali, nesse segundo fragmento? Já,
284	Flávio	Já se revelaram um pouco, né?
285	Tânia	Fazendo a descrição dos (0,3) alienígenas. Como que
286		eles eram mesmo?
287	Mateus	Tinham um olho.
288	Tânia	Eles eram. A cor?
289	Bárbara	Verde.
290	Tânia	Isso! Começa pela cor. Alguns,
291	Bárbara	Verdes.
292	William	Esverdeados.
293	Alunos	[Outros pálidos.]
294	Tânia	Outros? (0,2) Pálidos.
295	Mariana	()
296	Professora	Isso! Como que era o, o rosto?
297	Flávio	Tinham um olho só.
298	Gleidson	Tinham um nariz redondo.
299	Tânia	Um olho, um olho na frente e o outro,
300	Flávio	atrás.
301	Tânia	E o nariz?
302	Flávio	Pontudo e comprido.
303	Tânia	O nariz, como que era?
304	Flávio	Igual o Pinóquio!
305	Suelaine	Finíssimo e alongados.
306	Tânia	Agora, é,,, possuíam, <u>né</u> ? (0,5) Por isso que eles
307		são, falam aqui que são humanoides, porque eles têm
308		uma aparência,
309	Mariana	humana.
310	Tânia	É, com os seres humanos, né? Então, o que que o Alex
311		ficou, (0,4) ele, ele se <u>chocou</u> com o quê? O que que
312		ele achou mais, assim, é, é, é,,, aterradorizador?
313	Flávio	Um olho atrás.
314	Tânia	Um olho atrás e um na frente, <u>né</u> ? (2,2) Eles tinham
315		sobrancelhas?
316	Flávio	Tinham.
317	Tânia	Nã:::::o! Não contavam com sobrancelhas nem,
318	Mariana	Barbas.
319	Tânia	Barbas.
320	Mateus	A sobrancelha ali, ó.
321	Tânia	Não tinham.
322	Mateus	Mas por que que ele tá,
323	Tânia	Ah, esse desenho aí, <u>Hã</u> ? Agora, é, e o tamanho?
324	Alunos	[()]
325	Tânia	↑ Eram quantos?
326	Crislaine	[Sete.]
327	Mateus	[Nove.]
328	Gleidson	[Sete.]
329	Tânia	[Não. Eram quantos, no todo?]
330	Alunos	[Nove!]
331	Tânia	Nove!
332	Mariana	Sete, que eram de um metro e cinquenta e,,, um
333		oitavo que era,
334	Tânia	Um era muito pequenininho e o outro, muito,
335	Alunos	[Grande!]
336	Tânia	>Agora, em relação à roupa deles? Como que era?<
337	Flávio	<Tinha umas que era azul, tinha umas que era prata e
338		tinha umas que era verde.>
339	Tânia	Isso! Tinham umas que <u>eram</u> , <u>né</u> , (0,6) umas malhas
340		brilhantes, <u>né</u> ? (0,8) Roupas, assim, meio alum,,,
341		a-lu-mi-ni-za-das.
342	Flávio	Ô, Tânia! O que que é ()?

343	Tânia	()
344	Flávio	Aqui, ó ()
345	Tânia	() Aí, é::: Eles tinham, os <u>nove</u> , tinham
346		cinturões com algumas ferramentas esquisitas, <u>né</u> ,
347		(0,3) que ele conseguiu perceber, tá certo? (1,4)
348		<u>Agora</u> , vai ter um momento em que ele começa, o Alex,
49		aí, começa a conversar com um deles. (0,6) E é
350		interessante essa conversa, porque tem muita coisa
351		que o::: o ET, cujo nome é <u>Grins</u> , (1,2) ele mostra
352		alguns aspectos que às vezes até os próprios seres
353		humanos aí, (). Por isso que quero que vocês
354		façam uma leitura <u>agora</u> . Vamos <u>lá</u> ! (alguns alunos se
355		esprequiçam) ↑ Ó, larga a preguiça de lado!
356	Gleidson	Vai ter que ler duas vezes, tia?
357	Tânia	>Qual o problema? Quanto mais a gente lê.< Sabe,
358		sabe quantas vezes eu já li esse texto?
359	Bárbara	Duzentas.
360	Tânia	Não. (1,3) Eu tenho quatro turmas, quatro turmas que
361		eu tô trabalhando esse texto,
362	Mateus	Quatro <u>veis</u> , então.
363	Tânia	Ih:::::::::: Já devo ter lido umas sete, oito.
364	Crislaine	Já chegou a decorar.
365	Tânia	Já decorei até os cap, os parágrafos. Por <u>isso</u> .
366		(0,5) Vamos lá, <u>então</u> ! Todas as vezes que eu leio,
367		eu percebo uma coisa. Vamos <u>lá</u> ! (0,3) Quanto mais a
368		gente lê, mais a gente vai descobrindo as coisas,
369		que às vezes passam despercebidas. Uma vez só que
370		vocês leem <u>aí</u> , <u>assim</u> , passando os olhos, (0,8) é
371		<u>muito</u> pouco, <u>tá</u> ? (2,2) Vamos, Mateus, larga a
372		preguiça de lado. (0,5) Por isso que às vezes
373		escrevem <u>mal</u> , falam <u>mal</u> , se expressam. (0,7)
374		Preguiça de ler!
375		(9'41") ((durante esse tempo, os alunos fazem a
376		leitura em silêncio, a professora anda pela sala,
377		senta, faz anotações no diário, levanta novamente e
378		continua andando pela sala. Há absoluto silêncio,
379		interrompido, às vezes por algumas tosses, espirros,
380		conversas paralelas sussurradas))
381	Tânia	<u>Pronto</u> , gente? (15,6) Então, é::: >Nós temos aí as
382		revelações sobre as viagens deles. Quantas vezes
383		esses, esses ETs apareceram aqui na terra?<
384	Alunos	[Três.]
385	Tânia	Quando foi a <u>primeira</u> vez?
386	Suelaine	1746.
387	Tânia	Mentira!
388	William	Mil,
389	Tânia	Mil setecentos e oitenta e nove. E o garoto, gente,
390		<u>aí</u> , (0,2) ele tinha um conhecimento do que estava
391		acontecendo (.) no mundo nesta época. (0,3) Quando
392		ele falou assim: >"1789? Você sobrevoou Paris?"<
393		(0,2) Viram a pergunta, lembra? (0,4) Aí ele fala
394		assim: (.) "Sobrevoei!" (0,2) Nós sobrevoamos, <u>né</u> ?
395		(0,8) <u>Aí</u> , (0,2) esse período aí, (0,3) Revolução
396		Francesa, (.) tá? (0,2) Então, é::: o que que os ETs
397		viram? Muitas mortes, tiroteios, sangue, tá vendo?
398		(0,2) Mas isso (0,5) foi importante pra eles?
399	Mariana	Não. Nem interessou.
400	Tânia	Nem interessou. Olha o que que ele falou ali, <u>olha</u> !
401		Briguinhas (0,5) <u>internas</u> , sem importância! >Por
402		quê? O que importava pra< eles?,
403	Flávio	()
404	Tânia	Nã:::o! O que que importava para os, os alienígenas?

405		>Olha lá, nesse mesmo parágrafo!<
406	Mateus	()
407	Tânia	Nã:::o! Ó, olha lá, ó!
408	Flávio	Achou que eles fossem civilizados.
409	Tânia	Como nosso critério de avaliar o adiantamento de uma
410		civilização, é a,
411	Gleidson	Tecnologia.
412	Tânia	Tecnologia espacial e o sentimento de interação dos
413		seres vivos com o Cosmos. (0,7) Então quer dizer
414		que aquelas brigui::nhas, né, (0,4) aquelas
415		pancadarias que estavam acontecendo lá em Paris, >em
416		plena Revolução Francesa,< (0,2) não eram
417		importantes. >O que era importante para ele era a
418		questão da tecnologia espacial e a interação do ser
419		vivo com o Cosmo.< (0,5) >Agora, que que ele falou
420		logo depois? O que que ele completa? Olha!< (0,4)
421		>Que que ele percebeu?< (0,3) A matança (.)
422		parisiense, (0,8) Lê aí pra mim!
423	Suelaine	Provou,
424	Tânia	↑ Provou que o homem se encontrava numa idade mental
425		primitiva:::! (0,3) Olha aí, que (.) sacudida! (6,6)
426		Então, se encontrava numa idade mental primitiva,
427		(2,2) eles estavam se importando só em, (2,3) em
428		guerrear. Então, pra eles isso aí não era
429		importante. >Aí, que que ele falou:< "Marcamos (0,2)
430		em nossa agenda (0,2) para retornar a Terra após
431		três mil anos".
432	Flávio	Ih:::!!
433	Tânia	É::: Pelos nossos <u>cálculos</u> , era tempo suficiente
434		para o homem,
435	Flávio	Civilizar-se.
436	Tânia	Civilizar-se! (0,4) Então, quer dizer, daqui três
437		mil anos, a gente volta, (0,5) porque vai dar tempo
438		do homem civilizar-se, [e eles, não é, (0,6) hã?]
439	Kethellen	[Voltou antes dos três mil anos.]
440	Alunos	[hihihihi:::~::~:]
441	Tânia	Aí, <u>voltou</u> ! (0,5) Por que que voltou, Kethellen?
442	Kethellen	°Porque eles viram um raio.°
443	Tânia	Viu o quê? (0,4) >Por que que eles voltaram?< (0,2)
444		Antes, (.) dessa época? (0,2) Eu não tô vendo uns
445		cadernos rodando por aí, de matemática, não, né? (.)
446		Tô não, né?
447	Flávio	Eu já fiz!
448	Gleidson	Eu já fiz o meu.
449	William	Tá vendo mal, tia!
450	Tânia	Tô vendo mal. (0,7) Ô, >minha Nossa <u>Senhora</u> !< (.)
451		Aqui! ((a professora toma o caderno do aluno))
452	Gleidson	°Não faz dever em casa.°
453	Tânia	Ah. Poxa vida!
454	Alunos	[hehehehehe:::~::~:]
455	Tânia	<u>Pronto</u> ! <u>Hein</u> ? Continuando aí! >Por que que eles
456		voltaram? Por que viram o <u>quê</u> , Kethellen?<
457	Mariana	Uma <u>luz</u> !
458	Kethellen	()
459	Tânia	Uma grande (0,3) <luminosidade> vindo da Terra.
460		(0,2) <u>Lá</u> , os, os, eles se queixaram, (0,3) uma das
461		nossas so., uma das nossas sondas de observação
462		registrou muita <luminosidade.> (0,4) E que ano era?
463	Mariana	1945.
464	Tânia	O que aconteceu em 1945 de importante?
465	Mariana	()
466	Professora	Hã?

467	Mariana	O pessoal tava fazendo arma.
468	Tânia	1945. (0,3) O que aconteceu de grande importância?
469	Mariana	()
470	Tânia	1945.
471	Nicolas	[Eles pensaram que a Terra tinha,]
472	Vítor	[Evoluíram.]
473	Flávio	Eles depararam com briga, (0,2) com todo mundo brigando.
474		
475	Tânia	1945. É, realmente, muita coisa, já tinha evoluído,
476	Amanda	Essa radiação da bomba foi pro espaço.
477	Tânia	Fala, aí! >Por que a bomba atômica?<
478	Nicolas	Porque a radiação dela é muito forte.
479	Flávio	A luz, da explosão,
480	Tânia	1945. (0,4) Vocês não estudaram <u>ainda</u> o que aconteceu em 1945?
481		
482	Alunos	[Não!]
483	Alunos	[()]
484	Tânia	[Fala alto. (0,5) Fala alto!]
485	Flávio	[A 2ª Guerra Mundial.]
486	Nicolas	Eu falei isso um monte de <u>vezes</u> !
487	Tânia	Falou o narizinho seu, que você falou.
488	Nicolas	Eu falei, <u>sim</u> !
489	Alunos	[Ah::::::::::::::::::::::::::::::::::::]
490	Flávio	[Ninguém ouviu, hhhhhh.]
491	Mateus	[Conta outra!]
492	Tânia	[Gente! Mariana! <Lu-mi-no-si-da-de.>] (0,2) Essa luminosidade que as sondas, <u>aí</u> , dos alienígenas, mostraram. (0,3) A luminosidade é, são as <u>bombas</u> , bomba atômica! No Japão, (.) lembra?
493		
494		
495		
496	Mateus	A guerra no país, tia?
497	Tânia	É, é,
498	Mateus	Passou na televisão, <u>tia</u> ! (0,8) Viu, <u>tia</u> , a reportagem?
499		
500	????	()
501	Tânia	Bin Laden, meu <u>Deus</u> do céu! (0,3) Bin Laden em 1945.
502		(0,2) <u>Aqui</u> ! (.) É, torres gêmeas, torres gêmeas com
503		2ª Guerra Mundial, com Bin <u>Laden</u> . Olha que salada
504		que vocês tão fazendo.
505	Alunos	[hahahahahaha::::::::::::]
506	Tânia	[<Que salada!> (.) Torres gêmeas é uma <u>coisa</u> , (0,2)
507		2ª guerra é <u>outra</u> coisa, (0,3) 2ª Guerra <u>Mundial</u> ,
508		1945!
509	Mariana	Uai, Tânia, o Bin Laden já tava na 2ª Guerra?
510		[(5,6)]
511	Tânia	[↑ Presta atenção! Então, essa luminosidade que ficou registrada aí,] (0,5) foi a guerra, <u>né</u> . Então, (.) e o garoto, na hora que ele foi falando as datas, que ele tinha vindo aqui, que foi em 1789, (0,4) ele entendeu que era a Revolução Francesa. Ele tinha conhecimento, <u>hein</u> ! (0,5) 1945 ((o sinal toca, finalizando a aula)), [eles ainda estavam em guerra. Depois eles voltam em (0,6) 1960. Certo, <u>gente</u> ? Eu volto! Eu vou, mas eu,]
512		
513		
514		
515		
516		
517		
518		
519		
520	Flávio	[Volta!]

01	Tânia	[Dorme a aula inteira e agora acorda pra conversar!]
02		[(10,6)]
03		↑ [Pronto, <u>Yago</u> ! Senta, <u>Yago</u> ! (10,2) Quem apareceu nesse (.) horário? Foi o <u>Yago</u> ! A Lara?]
04		
05	Yago	E eu. Eu.
06	Tânia	Eu, quem? (0,3) Só os dois, né. (0,2) Vamos <u>embora</u> ! Senta! Mateus, voltando.
07		
08	Mateus	Voltei.
09	Tânia	<u>Yago</u> , você vai ficar aí? (0,4) Então vira pra frente!
10		
11	Gleidson	Ele nem abriu o caderno ainda!
12	Tânia	Abre seu caderno, <u>Yago</u> ! Já chegou atrasado, <u>Yago</u> !
13	Gleidson	O Yago não quer nada com a vida!
14	Alunos	[()]
15	William	[Tá amarrado, tá.]
16	Tânia	[Deixa eu ver, aqui. (0,3) Chega um pouquinho pra frente, <u>querida</u> ! <u>Yago</u> , perna pra frente! (0,5) Vamos, gente, continuar!] (0,6) Cadê o livro?
17		
18		
19	Suelaine	>Vai ter que ler de novo, não, né?<
20	Tânia	Vamos, Mateus, chega pra frente! ((a professora continua arrumando as carteiras dos alunos, enfileirando-as)) (11,4) >Que que você falou, Suelaine?<
21		
22		
23		
24	Suelaine	A gente não vai ter que ler de novo não, vai?
25	Tânia	Por quê?,
26	Gleidson	Agora é todo mundo junto!
27	Tânia	↑ Vamos <u>lá</u> ! (.) Nós estávamos comentando a, ((a professora vai até a mesa de um aluno e fecha o livro de matemática dele)) Guarda a <u>matemática</u> , pega o português. (0,7) Vamos <u>lá</u> ! (2,9) <u>Letícia</u> ! <u>Acorda</u> , Letícia.
28		
29		
30		
31		
32	Alunos	[hehehehehehe:::]]
33	Tânia	Vocês estavam dormindo na aula de <u>matemática</u> ?
34	Gleidson	Eu tava!
35	Mateus	Eu tava!
36	????	()
37	Tânia	É? (0,5) É? >Sua mãe falou isso com você?< (0,4) Que é pra você estudar,
38		
39	Gleidson	()
40	Alunos	[hahahahaha:::]]
41	Nicolas	[Aula de matemática ele estuda,]
42	Mateus	[()]
43	Tânia	[Você conversou algumas vezes, mas tá <u>ligadaço</u> aí? (0,4) Ah, que bom, então, ué. (0,3) Eu acredito em você,
44		
45		
46	Mateus	[()]
47	Nicolas	[()]
48	Tânia	Eu acredito,
49	Mateus	Tô falando sério, tia!
50	Tânia	<u>Não</u> , mas eu também tô falando sério, uai! Que bom, uai! (0,5) Mudança de atitude! (2,5) Tá bom, então. (0,4) Vamos <u>lá</u> ! (1,4) Então, nós estávamos falando sobre, (0,2) é, quando os alienígenas chegaram aqui, não é isso? (0,8) De acordo com o texto aí. (1,3) É, quando eles chegaram aqui, de acordo (0,4) com o texto. (0,6) Então, (.) quando eles chegaram a primeira vez, (.) que ano que foi mesmo?
51		
52		
53		
54		
55		
56		
57		
58	Flávio	°1789.°

59	Tânia	Vamos ver se vocês estão sabendo?,
60	Alunos	[1789!]
61	Tânia	1789. (0,5) Que que tava acontecendo?,
62	Alunos	[A 2ª Guerra Mundial.]
63	Tânia	[O panorama mundial, aí!
64	Mariana	°Revolução Francesa.°
65	Tânia	O quê?
66	Mariana	↑ Revolução Francesa!
67	Tânia	Revolução France::sa, né::: E aquelas mortes,
68		aquelas brigas, estavam, interessaram o alienígena?
69	Alunos	[Não.]
70	Tânia	Por quê? Que que eles,
71	Alunos	[()]
72	Tânia	Sobre a tecnologia (0,7) espacia::l, e a integração
73		do ser vivo com o Cosmo, né? (0,2) É isso que eles
74		estavam querendo mais. Eles acharam que o::: ser
75		humano, né, se encontrava numa idade mu:::ito
76		primitiva. (0,4) Aí marcaram que voltariam três mil
77		anos depois, (0,2) que com certeza (0,2) seria um
78		tempo suficiente para o ser humano,
79	Mariana	Civilizar-se.
80	Tânia	Civilizar-se. Isso aí. (0,3) <u>Só</u> que ele voltou
81		antes. Qual o outro ano?
82	Mariana	↑ 1945!
83	Tânia	Que é que tava acontecendo, né, no,
84	Mariana	↑ A 2ª Guerra Mundial!
85	Tânia	A 2ª Guerra Mundial. (0,3) E por que, (.) que que
86		chamou a atenção dele, <u>Moisés</u> ?
87	Moisés	Quê?
88	Mariana	Bomba atômica.
89	Moisés	A bomba atômica.
90	Alunos	[hahahahahaha::::::::::::::::::]
91	Tânia	[↑ O que que as sondas registraram?]
92	Alunos	[A luz!]
93	Tânia	[↑ A luminosidade! (0,3) <u>Né?</u>] <A luminosidade!>
94		Surpreendeu, <u>né</u> , os, os, aí eles tiveram que vir,
95		voltaram.
96	????	()
97	Gleidson	Será que eles vão voltar de novo?
98	Alunos	[hahahahahaha::::::::::::::::::]
99	Tânia	[Ah, vão. (0,4) Vão voltar de novo.]
100	William	[Voltar aqui em Muriaé, né, tia, (0,2) no Brasil!]
101	Tânia	[É. Vai, (0,3) vai voltar aqui.] (0,5) Vai parar no
102		pátio aqui, ó! (0,3) Pensou?
103	Gleidson	Tá sabendo, né?
104	Tânia	Olha <u>só</u> ! (0,2) Então, (.) aí, (.) em 1960, (.) em
105		1960, (.) que que ele, que aconteceu? (0,3) Em 1960,
106		(0,2) agora! Mário!
107	Mário	()
108	Tânia	Com seis discos,
109	Mário	Voadores.
110	Tânia	Voado::res.
111	Mariana	E 99 pesquisado::res.
112	Tânia	É. Deixaram 99 pesquisadores, e ele viu como que
113		(0,2) em dois séculos, <u>né</u> , o ser humano inventou
114		muitos artigos importantes. (0,3) O que que ele
115		destacou aí, (.) o alienígena?
116	Suelaine	↑ Comida!
117	Mariana	↑ Metralhadora!
118	Tânia	Hã, hã!
119	Alunos	[()]

120	Tânia	[Foi o quê? (0,4) Ba-ta-ti-nha frita,
121	Mateus	[Cachorro-quente!]
122	Tânia	Cachorro-quente,
123	Gleidson	Batata frita.
124	Crislaine	Batatinha frita?,
125	Tânia	Isso! E o garoto gostou dessa observação dele?
126	João Vitor	Não.
127	Tânia	Não!
128	Mariana	Ele achou que tinha coisa mais interessante.
129	Tânia	Mais interessante.
130	Suelaine	Que nós não tinha coisa só da culinária.
131	Tânia	Que nós não havíamos só (.) desenvolvido (.) em
132		relação à culinária. (0,3) <u>Aí</u> , aí que ele falou,
133		assim: (0,4) "E do <u>avião</u> , (0,2) que que você me diz
134		do <u>avião</u> (0,2) que foi um grande (.) <u>invento</u> "? (0,8)
135		O que aqui, (.) lá no finalzinho, <u>olha</u> , (0,4) o que
136		que ele falou do Santos Dumont?
137	Mariana	Que, se ele tivesse implantado um olho nele, (0,3)
138		ele seria mais,
139	Tânia	É::: Não, não, (0,2) olha o que ele disse, <u>ó</u> : (0,6)
140		"Santos Dumont goza de muito <u>prestígio</u> (.) entre
141		nós. (0,5) Se ele tivesse se submetido à intervenção
142		cirúrgica de amputação dos dedos,
143	Crislaine	>Aí, meu Deus!<
144	Tânia	e se ele tivesse feito a transferência dos <u>olhos</u> ,
145		(0,3) ele seria um <u>autêntico</u> , (0,5) Esquiciano."
146		((enquanto fala, a professora vai fazendo os gestos,
147		unindo os dedos das mãos, conforme a descrição dos
148		ETs e os alunos fazem o mesmo)) Ele seria um herói
149		para os Esquicianos. (0,4) Entendeu? (.) Por <u>quê</u> ?
150		Porque Santos Dumont, (0,2) ele gostou das invenções
151		do Santos Dumont? (0,3) Então, quer dizer, se ele
152		tivesse feito, (0,2) se ele pudesse fazer uma
153		intervenção de amputação dos dedos, se ele,
154	Flávio	Como é que ele ia pegar num copo? (0,4) É meio
155		difícil. (0,2) Assim, <u>ó</u> .
156	Alunos	[hahahahahahaha::::::::::::::::::::] ((os alunos
157		tentam unir os dedos das mãos novamente, juntamente
158		com a professora))
159	Tânia	[↑ Ah::::::::::::::::::, ↑ Nossa Senhora! Socorro!
160		(1,5) As louras não conseguem fazer isso aqui, não?
161		(0,9) ↑ Consegue não, Hellen? (1,6) Minha Nossa
162		Senhora! (0,5) Então, voltando aqui, <u>psiu!</u> Pronto!
163		<u>Voltando aqui!</u>] (0,7) Então, quer dizer que ele
164		falou que se ele tivesse feito amputação dos dedos,
165		tivesse colocado (.) os olhos, <u>né</u> , um na testa, o
166		outro atrás, ele seria um autêntico Esquiciano e
167		seria como um herói para eles. (0,3) Não é <u>isso</u> ?
168		(1,3) <u>Aí</u> , depois, <u>ó</u> , (0,4) na parte de trás, (0,2)
169		que que <u>fala</u> ? ↑ <u>Mário!</u> <u>Mário!</u> (0,7) Na parte de trás
170		do texto, (0,8) que que ele <u>fala</u> ? Ele fala que eles
171		colocaram algumas, é, alguns pro, é, colocou no
172		interespaço uma rede com novas estações
173		transmissoras de imagens e (0,4) sons. Então, (.)
174		eles vieram captar vários programas de TV, (0,6) de
175		vários países. (0,2) Foi <u>isso</u> ?
176	Nicolas	Foi.
177	Tânia	>Trinta e três especialistas decodificaram,
178		traduziram e catalogaram tudo que haviam recebido.<
179		(0,3) <u>Aí</u> o Alex perguntou: (0,2) "O que aconteceu
180		com esse material?" (0,5) O que aconteceu com esse
181		material? (0,3) <u>Aí</u> eu pergunto para vocês.

182	Amanda	Noventa e nove por cento,
183	Tânia	Hã? Noventa e nove por cento foi o quê?
184	Suelaine	[Foi queimado.]
185	Crislaine	[Foi queimado.]
186	Tânia	Foram. (0,2) >Por que que será que noventa e nove
187		por cento foi queimado?<
188	Kethellen	Porque não era interessante.
189	Flávio	Não prestava.
190	Mateus	Não prestava!
191	Tânia	Não <u>prestava</u> ! (.) Olha a crítica <u>aí</u> , <u>ó</u> , (0,4) do
192		autor!
193	Flávio	()
194	Mariana	Nossa! Mas eles acharam <u>tão ruim</u> assim?
195	Tânia	É, uai! (0,2) Noventa e nove foi <u>incinerado</u> ! (1,3)
196		Somente um por cento eles conseguiram aproveitar!
197		(0,8) Tá vendo? Olha quantos programas que nós temos
198		<u>aí</u> , <u>nê</u> , (1,2) nos meios de comunicação que não,
199		realmente, podem (.) ser (.) deletados, <u>nê</u> . (0,5)
200		Muita coisa pode ser deletada. Assim também muita
201		coisa na vida de vocês pode ser deletada, <u>não é</u> ?
202		(2,4) <u>Muita coisa</u> ! (0,3) Muita coisa pode ser
203		<u>deletada</u> ! (0,6) Muitas companhias podem ser
204		<u>deletadas</u> ! (0,7) Não é <u>isso</u> ? (1,2) Muita coisa pode
205		ser deletada na vida da gente, assim como eles
206		deletaram alguns <u>programas</u> (.) de <u>televisão</u> ! (0,25)
207		<u>Aí</u> , só ficou um por cento de natureza educativa que
208		eles acharam realmente importante para o ser humano,
209		(0,4) que eles podiam <u>aproveitar</u> ,
210	Nicolas	()
211	Tânia	Ele não fala. (0,6) É, é um por cento só de coisas
212		boas que podem ser,
213	Alunos	[()]
214	Mariana	[()]
215	Tânia	[↑ O que que você <u>acha</u> ? (0,4) O que que você <u>acha</u>
216		que pode ser <u>aproveitado</u> ? (.) Dos programas? (.)
217		Hein?
218	Alunos	[()]
219	Tânia	[Programas (.) religio:::sos. (0,2) <u>Depende</u> também,
220		<u>nê</u> . (0,2) Tem muita coisa,]
221	Alunos	[()]
222	Tânia	[↑ <u>Aqui</u> , <u>ó</u> , <u>ó</u> ! Psiu! Uma coisa de cada vez!]
223	Crislaine	Ô, Tânia!
224	Tânia	Hã,
225	Crislaine	O que que é bom na televisão brasileira?
226	Mariana	O que acaba com a televisão é esse canal do boi. Só
227		tem canal do boi.
228		[hehehehehe:::~::~~::~~]
229	Alunos	[(10,6)]
230	Tânia	[↑ <u>Ó</u> ! São coisas (0,4) que não é motivo de
231		discussão, <u>não é</u> ? (0,2) Precisa de entender, precisa
232		de <u>respeitar</u> . (0,3) Agora, (0,5) <u>pronto</u> !] (.)
233		Agora! (0,2) <u>Aí</u> , depois, ele fala assim: (0,4) "Esse
234		um por cento foi o suficiente para entender a
235		evolução da Terra." (0,2) <u>Aí</u> , ele falou assim: (.)
236		>"Onde está esse material, esse um por cento?"<
237	Mateus	()
238	Tânia	<u>Aí</u> , o que que ele falou? (0,3) Tá no livro <u>aí</u> ,
239		rapaz!
240	Gleidson	hehehehehe:::~::~~::~~
241	Yago	Ele abre uma lata lá,
242	Tânia	Ah, ele abriu uma latinha,
243	Mateus	É,

306		(48,2) ((conversas paralelas, enquanto pegam o
307		caderno e a professora anda pela sala, verificando
308		se os alunos estão com o material na mesa))
309	Tânia	[↑ Olha só!] (0,7) ° Nós temos aí, (0,3) da 1 ao 7,
310		são questões,° (0,5) só um pouquinho! (0,2) João
311		Vítor! João Vítor! ((o aluno João Vítor estava
312		mexendo na mochila e não estava prestando atenção na
313		professora))
314	João Vítor	°Oi.°
315	Tânia	°São questões fáceis, (0,4) são questões de
316		interpretação, (0,3) tá. (0,5) Vocês vão,
317	Lara	()
318	Tânia	Quê? (0,3) >Que que foi, Lara?<
319	Lara	()
320	Tânia	°Hã, hã.° (1,4) <u>Aí</u> , vocês vão responder pra mim
321		agora, (0,8) pelo menos essa aí, essa página!(3,3)
322		Vamos lá! Acorda!
323	Hellen	↑ Nossa! Que susto!
324	Flávio	Só (0,3) até o 7?
325	Tânia	Só até o 7! Rápido!(2,3) O Yago, eu não sei o que
326		ele ainda tá fazendo aqui!
327		(10, 4)
328	João Vítor	Ô, tia! O Yago não tá fazendo, não?
329		(4,6)
330	Tânia	O Yago, (0,2) eu não <u>sei</u> o que ele ainda tá fazendo
331		aqui,
332	Mateus	É! Manda embora!
333		(5,2)
334	Tânia	É muita vontade de encontrar com a turma, né, Yago?
335	Mariana	↑ Ô, Tânia! (0,2) Decepcionado tem s?
336	Tânia	O quê?
337	Mariana	Decepcionado é com s ou é só com c?
338	Tânia	°É com c.°
339	Crislaine	()
340	Tânia	>Vamos, vamos, vamos!< <u>Rápido</u> , <u>Yago</u> ! <Não cria
341		traça, não, tá, Mário!> (.) Agora chega!
342	Mário	°Eu tô fazendo,°
343	Yago	°Mentira.°
344	Tânia	↑ Então, vamos! (4,6) As questões são muito <u>fáceis</u> !
345		(1,7) O problema que tiver, me chama!
346	Suelaine	O Alex é o principal, principal,
347	Tânia	Personagem.
348	Gleidson	↑ O Alex é o principal ou o ET? (4,5) Lá ia
349		escrever no meu livro,
350	Mário	Ô, tia! Eu não sei o que que é esse trem, não,
351	Tânia	°Como é que você não <u>sabe</u> ?, Isso aqui é muito
352		difícil?,° (4,2) ↑ Tem o principal e tem os
353		outros,
354	Mário	Ah::: Entendi:::
355	Tânia	↑ Vamos <u>lá</u> ! Pra <u>frente</u> , Lara! (2,6) A unha, >olha o
356		tamanho da unha.< (0,2) Não lava um copo, ((a
357		professora está passando pela mesa da aluna e
358		observa as unhas grandes dela))
359		[(36,8)] ((a professora continua andando pela sala,
360		observando o que os alunos estão fazendo, e eles,
361		por sua vez, fazem a atividade, mas com algumas
362		conversas paralelas))
363	Gleidson	°Não entendi a 1 não.°
364	Tânia	Não entendeu a 1?
365	Suelaine	↑ Ô, Tânia! (0,2) A 2 eu não entendi, não,
366	Tânia	<Como você se sentiu quando terminou a leitura do
367		texto?>

368	Flávio	Bem,
369	Gleidson	[Normal,]
370	Tânia	[Normal?,]
371	Flávio	[Bem,]
372	Mateus	[Ô, tia! (0,2) A 3 eu não entendi, não,]
373	Tânia	Você leu a 3?
374	Crislaine	Eu li, mas tá muito difícil.
375		[(14,3)] ((conversas paralelas, enquanto fazem a atividade))
376		
377	Tânia	Anda, gente! (0,5) Ó!
378	João Vítor	Que horas são?
379	Tânia	Nove horas! (2,5) ((a professora se senta para fazer a chamada)) A Alice e a Amanda não compareceram, não, né?
380		
381		
382	Suelaine	↑ Professora!
383	Tânia	Oi, meu bem.
384	Suelaine	É::: "Grins dirigiu-se à parede es-ca-mo-te-á-vel, (0,3) abriu-a e dela retirou uma latinha semelhante à conhecida de Alex", é um:::, uma característica física, não é?
385		
386		
387		
388	Tânia	De quem? (3,7) Meu amor, >característica física< do (0,6) alienígena.
389		
390	Suelaine	Então,
391		(5,8) ((a professora vai até a mesa da aluna para lhe explicar))
392		
393	Gleidson	>Que que é secundário?<
394	Tânia	Isso é característica física da parede, da parede,
395	Mariana	↑ Ô, Tânia! Que que é característica psicológica?
396	Tânia	O jeito de ser dele,
397	Mariana	Onde que eu vou achar isso aqui?
398	Tânia	No texto! (0,3) Olha aí, no segundo texto! (1,6) Ou no terceiro texto! (2,4) As características físicas (0,5) e as características psicológicas! (.) Vamos lá, Mateus!
399		
400		
401		
402	Mário	Tia, (.) que que é isso? (0,4) Chocou mais Alex,
403	Tânia	>Que que você acha que chocou, na hora que ele viu?<
404	João Vítor	Tia, eu vou pôr o quê? (0,4) Que me senti feliz, assustado, desesperado?,
405		
406	Tânia	O que que você acha? (0,5) >Depois que você leu o texto, você esperava mais,< ou não esperava,
407		
408	João Vítor	Esperava mais,
409	Gleidson	Paranormal, (0,4) eu escrevi aqui,
410	Flávio	Paranormal, hahahaha,
411	Mateus	Ô, tia, (0,2) o que que é secundário?
412	Mariana	↑ Secundário é o outro!
413	Tânia	Secundário é o, ô:::, Mateus! (0,3) Nós temos aí o::: principal e o secundário. (0,5) É aquele que:::, que:::, que não é o principal. Está em segundo plano,
414		
415		
416		
417		[(24,6)] ((os alunos continuam a fazer as atividades com algumas conversas paralelas quase sussurradas e a professora anda pela sala, observando o que eles fazem))
418		
419		
420		
421	Yago	Cala a boca, ô,
422	Tânia	Vamos Yago, vamos,
423	Yago	Eu?
424	Tânia	Vamos, meu filho,
425	Yago	Tô indo!
426	Nicolas	Ô, Tânia! >É pra fazer até o sete?<
427	Mário	Ô::, tia! A sete tá perguntando aqui,
428	Crislaine	A três tem que tirar aqui do texto?

429	Mário	O que era relevante,
430	Suelaine	Ô, Tânia!
431	Tânia	Oi,
432	Suelaine	A três é assim? "Possuíam cabeça, tronco e membros".
433		(0,2) Inteiramente carecas, (0,2) tinham apenas um
434		olho no meio da testa.
435		[(54,4)] ((a professora vai até a mesa da aluna))
436	Crislaine	Tânia, (0,5) acabei.
437	Vítor	Acabei também.
438	Tânia	Pessoal, (0,3) tá muito fácil. Podem acabar rápido,
439	Kethellen	Ô, professo, ô, Tânia! >Não entendi não, ó:< Por (.)
440		que (.) será (.) que Alex chama os extraterrestres
441		de (.) alien, [alienígenas,]
442	Tânia	[Alienígenas humanoides.] >Por que será< (0,3) que
443		eles chamam de (0,4) alienígenas humanoides? (1,6)
444		Não falou lá que ele tinha >tronco, cabeça, braço.<
445		Parece com um ser humano.
446	Kethellen	Achei. (0,5) Cabeça, tronco,
447	Suelaine	Acabei, Tânia!
448		[(1'54") ((professora está atendendo as dúvidas dos
449		alunos nas mesas))
450	Tânia	Acabaram? (0,5) Acabou, Lara?
451	Flávio	Não, acabou não!
452	Tânia	Lê o que escreve, gente! (0,8) Leia!
453	Lara	Ô::, Tânia! Que características psicológicas dos
454		alienígenas?
455	Tânia	As psicológicas do alien, do jeito deles. >Que que
456		você acha?< (0,9) Tá no texto, aí,
457	Gleidson	°Vai ganhar carimbo?°
458	Tânia	Oi?
459	Gleidson	Vai ganhar carimbo?
460	Nicolas	É até o sete?
461	Tânia	Sete. (0,7) Por enquanto até o número sete,
462	Mário	Vai corrigir?
463	Tânia	>Não, peraí.< (6,4) Gente, pelo amor de Deus! (0,5)
464		Nome próprio (.) com letra,
465	Nicolas	[Maiúscula.]
466	Tânia	[Maiúscula!] (0,6) <Comecemos as frases com letra,>
467	Suelaine	Maiúscula.
468	Tânia	Isso é a base, isso é (0,7) a base. >Caderninho
469		novo, amor?< Vai ficar novo até o final do ano?
470	Gleidson	Pior que fica. Pior que fica novinho,
471	William	Ô, Mateus.
472	Tânia	>Tô precisando de um caderninho novo, assim,<
473	Gleidson	Tá economizando pro ano que vem,
474	Mário	Ô, Mateus!
475		[(28,3)] ((os alunos continuam com as conversas
476		paralelas e a professora andando pela sala))
477	Lara	Ô, Tânia! (0,3) A 2, eu coloquei assim: Alex é o
478		principal.
479	Tânia	Qual que é o secundário?
480	Lara	Os ETs.
481	Yago	É ela mesmo.
482	Lara	Eu acabei, ô Tânia!
483	Tânia	Aquilo que aconteceu lá, em >1789<, era (0,4) muito
484		importante pra ele?
485	Nicolas	Não.
486	Flávio	Não.
487	Tânia	Não. () Eram relevantes para os (.)
488		extraterrestres? Não. Por quê? O que interessava pra
489		eles? () É, Mateus! É, meu filho!

552		(.) sentido,
553	Flávio	Só tirar o para que fica normal,
554	Tânia	Não. (0,3) >Agora, qual que é o personagem
555		principal?<
556	Flávio	↑ É o Alex!
557	Tânia	Secundário?
558	Flávio	↑ Os OVNI's!
559	Tânia	É mais pessoal, né. (.) O que você sentiu.
560	Crislaine	Eu coloquei assim, ó: (0,4) Alex é o principal (0,2)
561		e os secundários é os alienígenas.
562	Tânia	Isso! Isso! ↑ A três, agora! (0,4) Em várias
563		histórias, as personagens são descritas em suas
564		características físicas e psicológicas. Ô, Mário!
565		(0,5) Senta aí! (0,4) No seu lugar! >Seu jeito de
566		ser, de se comportar. Essas características podem
567		ser descritas por meio de adjetivos< ou por meio das
568		ações das personagens. Então, quer dizer, a gente
569		pode descrever essas ações por meio de adjetivos.
570		(0,2) >Que que são adjetivos mesmo?<
571	Suelaine	É::, qualidades do,
572	Mariana	↑ Qualidades da pessoa!
573	Tânia	É isso?
574	Suelaine	Qualidades do substantivo.
575	Tânia	É isso?
576	Flávio	Mais ou menos,
577	Tânia	É::: né de comer, não, né? (0,3) Ah, então tá bom.
578		Se não for de comer, é isso aí. (0,2) São
579		características, (.) qualidades, né? (0,4) Aí,
580		retire do texto duas características dos alienígenas
581		físicas e psicológicas. Primeiro, as físicas.
582	Suelaine	Coloquei assim: Possuem cabeça, tronco e membros.
583		Inteiramente carecas, tinham,
584	Tânia	>Você poderia colocar, meu bem,< só (0,3) palavras.
585		>Não precisava de colocar isso tu::::do.<
586	Mariana	Eu coloquei assim: (0,2) Um olho atrás, na cabeça,
587		nariz fino e alongado.
588	Tânia	Tá, tá certo. (0,3) Características físicas, como
589		que ele é, (.) né. (0,2) >Alto! Magro! Pálido!<
590		(0,4) Entendeu? >Alto, magro, pálido.< (1,6) Tá! São
591		palavras, você pode ser mais assim, (0,2) direto,
592		com adjetivos mesmo.
593	Vítor	Eu coloquei cabeça e tronco,
594	Tânia	É, porque teria que tirar duas características.
595		Agora, as psicológicas!
596	Mariana	Irônico e gozador.
597	Tânia	I::::sso!
598	Suelaine	Ele foi irônico?
599	Tânia	I::::sso! Irônico, gozador,
600	Crislaine	Eu coloquei irônico,
601	Tânia	Irônico, mas são duas. São duas características.
602	Crislaine	Então, é irônico e gozador?
603	Tânia	I::::sso! (1,7) Outra aí, agora! (0,2) Quais são os
604		detalhes que mais chocaram Alex quanto à aparência
605		dos seres,
606	Nicolas	Os olhos.
607	Tânia	Foram os olhos. Isso. Chamou a atenção,
608	Suelaine	Possuíam um segundo olho na parte traseira da
609		cabeça.
610	Tânia	Ele apenas, (0,3) ele tinha apenas um olho na frente
611		e um olho (0,4) atrás. (0,2) Então, o que chamou a
612		atenção? (0,3) Foram os olhos! (0,5) Foram os olhos
613		dos alienígenas. (1,2) Alex consegue manter uma

614		troca de informações com os alienígenas?
615	Lara	Sim!
616	Tânia	Sim. (0,6) Como que nós podemos perceber isso?
617		Através,
618	Flávio	Do diálogo.
619	Tânia	Do <u>diálogo</u> e das informações, a gente percebe que
620		ele tinha (.) um conhecimento, porque tudo que ele
621		falava, as datas, principalmente, ele SABIA! Psiu!
622		((alguns alunos estavam conversando enquanto ela
623		falava))
624	Mariana	Ele sabia todos os fatos históricos.
625	Tânia	Não <u>é</u> ? (0,8) Todos os fatos importantes, ele sabia.
626		Então, ele conseguiu, (0,4) não é, (0,2) manter,
627	Suelaine	()
628	Tânia	Como é que é? Fala de novo o que você colocou?
629		((bate na mesa)) ↑ Flávio!
630	Suelaine	Sim. Várias informações e diálogos.
631	Tânia	Não, olha a pergunta, olha. (0,3) >Consegue manter
632		uma troca de informações com os,< os ETs?
633	Suelaine	Sim.
634	Tânia	Você põe: Através, (0,4) coloca bonitinho aí, né!
635	Gleidson	Através que ele tinha conhecimento,
636	Tânia	Através que ele tinha, não,
637	Suelaine	↑ Através do diálogo com ele.
638	Tânia	Do diálogo, (0,5) porque,
639	Gleidson	Do diálogo, do conhecimento.
640	Tânia	É::: Ele tem conhecimento dos fatos importantes que
641		aconteceram (0,5) no planeta.
642	Mariana	↑ Ô, Tânia! (0,3) A tragédia de, das torres gêmeas
643		foi dia 17 ou dia 11?
644	Tânia	11. 11 de setembro. (2,3) De 1900 e::: ó, de 1900,
645		de dois mil e::: um. Dois mil e u, dois mil e um. Eu
646		não era casada ainda, naquela época, isso mesmo.
647		(0,8) 11 de setembro de 2001. (1,2) Vocês eram
648		pequenos,
649	Nicolas	Eu tinha um ano!
650	Kelvin	Eu tinha dois anos!
651	Tânia	Pois é,
652	Flávio	Ah, agora vão começar. (0,4) Eu tinha nove,
653	Tânia	Ah, tem gente que devia ter até três, quatro, né?
654	Gleidson	O quê?
655	Tânia	A tragédia da, (0,7) da bomba. ↑ Né, Yago! (0,2)
656		Você tinha quantos anos? Devia de ter uns cinco, né?
657	Nicolas	Dez!
658	Alunos	[hahahahaha::::::::::::::::::]
659	Flávio	Ele tinha noventa, já,
660	Yago	O quê?
661	Tânia	Nada, Yago! Passou!
662	Gleidson	Ele nem sabe o que que a gente tá falando,
663	Yago	O quê?
664	Tânia	<u>Nada</u> ! (0,5) Mariana tinha 11 meses e você devia de
665		ter uns cinco anos,
666	Lara	Nossa, Mariana! Você tem catorze anos?
667	Mariana	Eu sou de 2000.
668	Lara	↑ Então, eu tinha três anos.
669	Flávio	Hein?,
670	Mariana	É que eu faço aniversário em dezembro,
671	Lara	Eu tinha três anos,
672	Kethellen	Eu também tinha três,
673	Gleidson	Eu tinha quatro,
674	Flávio	Eu tinha dois,

675	Mariana	↑ A Graciene tinha quatro ou cinco anos.
676	Alunos	[hahahahahaha::::::::::::::::::]
677	Tânia	[↑ Acabou, gente!]
678	Mateus	A Tânia já tinha uns cento e dezesseis anos nas
679		costas,
680	Gleidson	A Tânia tinha 20,
681	Tânia	Vinte. (0,3) Tinha vinte anos naquela época,
682	Mariana	Minha mãe também tinha vinte,
683	Flávio	Você?
684	Tânia	Tá bom, uai! Nossa Senhora!
685	Flávio	A Graciene tinha dez,
686	Gleidson	Você tem quarenta? Você tem quarenta?
687	Tânia	Tinha vinte,
688	Lara	Trinta,
689	Tânia	Trinta,
690	Flávio	A Graciene já tinha trinta,
691	Nicolas	Nossa! (0,2) O cara é bom em Matemática,
692	Flávio	Matemática, hein?
693	Tânia	Por quê? (0,6) Você acha que eu tenho menos?
694	Mateus	Mais,
695	Tânia	↑ Vamos lá!
696	Mário	Achei que você tinha uns cinquenta,
697	Alunos	[hihihihihihihihihihi::::::::::::::::::]
698	Gleidson	[Pra mim, você tinha uns quarenta e cinco,]
699	Tânia	[↑ Outra <u>aí</u> ! (0,3) Agora, sério aqui! Voltando
700		aqui,] (0,5) <u>olha</u> !
701	Suelaine	Porque eles parecem humanos.
702	Tânia	Por que será que o Alex chama os extra, extrater,
703		<os extraterrestres> de "alienígenas humanoides"?
704	Mariana	[↑ Porque eles parecem humanos!]
705	Suelaine	[Porque eles pareciam humanos.]
706	Tânia	Nossa, mas é muito fácil. É melzinho na chupeta,
707		gente. (0,6) Agora, os acontecimentos de Paris, é:::
708		eram relevantes para os extraterrestres?
709	Mariana	Não,
710	Tânia	Por quê?
711	Mariana	Porque eles só interessavam em tecnologia.
712	Tânia	Não. Por quê? Porque eles estavam interessados na
713		tecnologia espacial. (0,2) Olha a pergunta,
714		Suelaine. (.) Leia a pergunta, <u>entendeu</u> ? ↑ Então,
715		ó! (0,3) Foi interessante para ele o que aconteceu
716		em Paris? Não. (.) Por quê? Eles acharam que eram
717		briguinhas comuns. (0,4) Tá certo?
718	Mariana	Eles acharam que eram briguinhas comuns?
719	Tânia	É::: Mas por quê? (0,2) O que eles interessavam,
720		(0,9) o que era interessante para os (.) alienígenas
721		era::: a tecnologia espacial e a integração do ser
722		humano com o Cosmo.
723	Suelaine	Tá. Porque eles achava que era briguinhas comum.
724	Tânia	Porque eles, (0,5) Olha aí a pontuação direitinho, a
725		concordância, olha. (0,6) Porque eles achavam que
726		eram briguinhas comuns, (0,4) e o <u>interessante</u> , e o
727		que eles interessavam era,
728	Suelaine	A tecnologia espacial.
729	Tânia	A tecnologia espacial,
730		(8,7) ((a professora espera os alunos anotarem a
731		resposta))
732	Tânia	Pronto?
733		Acabou, tia.
734	Tânia	↑ Olha! Essas (.) sete primeiras questões, (.)
735		fáceis demais, muito dentro do texto aí, tá? (0,5)

736		Olha a oitava!
737	Mariana	Já fiz,
738	Tânia	Deixa eu ver se vai dar tempo aqui,
739	Gleidson	Não, Tânia. (0,2) Só dar o carimbo aqui,
740	Tânia	Não, mas dá pra fazer a oitava! (0,3) São 09:23
741		agora. Porque que os extraterrestres teriam
742		incinerado, ou seja, queimado 99% dos programas de
743		televisão?
744	Mariana	Porque não prestavam!
745	Tânia	Porque os programas não tinham qualida::de, isso
746		aí. (0,3) Não eram úteis,
747	Crislaine	Onde que é isso aí?
748	Tânia	Na oitava,
749	Crislaine	Mas você falou que era até a sete,
750	Tânia	Não, mas agora eu tô fazendo a oita::va, porque vai
751		dar tem::po,
752	Gleidson	Porque,
753	Crislaine	Não tinha qualidade.
754	Tânia	Não tinham qualidade, (.) certo? (1,4) Porque não
755		tinham, porque os programas (.) não tinham (.)
756		qualida::de,
757	Mariana	É pra fazer mais alguma em ca::sa?
758	Suelaine	Tem pergunta aqui, ó,
759	Tânia	Depois, vão chegar aí na,
760	Gleidson	Em casa não faço nada, não,
761	João Vítor	Nada em casa,
762	Tânia	Porque dorme, né?
763	João Vítor	É sério,
764	Tânia	Anda de skate, né::: de skate. (0,4) Trabalha no
765		skate,
766		[(7,8)]
767	João Vítor	[()]
768	Tânia	[Depois ele pega o skate e sai igual um louco pra
769		rua afora. (1,5) ((a professora bate na mesa))
770		Nona!]
771	Suelaine	>Não, tia. Outra pergunta, ó!< (0,3) Que ideia o
772		autor do texto
773	Gleidson	Nona, tia? Já?
774	Tânia	Ah, tá. (1,2) Que ideia o autor do texto quis nos
775		trans, quis nos trans(.)mitir com esse trecho? (0,8)
776		Ele faz uma crítica. (0,6) O autor (.) faz uma
777		crítica,
778	João Vítor	Crítica tem acento?,
779	Tânia	>À programação dos meios de comunicação.< Crítica,
780		crí. (0,7) Ele faz uma crítica aos programas, né:::
781		(0,5) à programação dos meios de comunicação. (1,8)
782		Agora, na nona, tá assim: Por que (.) o Alex ficou
783		um tempo incrédulo e decepcionado? (0,3) Por que que
784		ele ficou incrédulo e decepcionado?
785	Mariana	Porque ele não acreditava que tudo ia caber dentro
786		de uma latinha,
787	Tânia	É::: Que toda a história da humanidade caberia em
788		tão pouco espaço. (0,4) Vamos, Flá::vio,
789	Gleidson	Porque o quê?
790	Tânia	Nona, né?
791	Suelaine	Porque toda a história da humanidade,
792	Tânia	Porque ele não acreditou que toda a história da
793		humanidade (0,5) poderia estar resumida (0,9) em
794		pouco espaço, mesmo, numa latinha. (1,3) Em tão
795		pouco espa::ço. (11,6) ((os alunos estão anotando a
796		resposta)) °Acaba aí. (.) Acaba aí que eu vou
797		falar.° ((a professora pega uma pequena caixa em

798		cima da mesa))
799	Mariana	A Tânia vai fazer propaganda.
800	Tânia	Não, (0,8) é caixa de, de, de aparelho de medir
801		pressão,
802	Mariana	Vai fazer propaganda do aparelho,
803	Tânia	↑ Olha só! (0,6) Não. É::: Essa caixinha aqui, eu e
804		a Eliane, (0,5) Eliane, que é professora do 5 e do
805		6, (0,4) nós resolvemos fazer uma caixinha, vou até
806		preparar ela hoje. (0,3) Psiu! Suelaine. ((a aluna
807		virou para trás)) A gente tem observado que os
808		alunos do 8º, dos oitavos que a gente, (.) né, (.)
809		tá dando aula esse ano, é:::, têm muitas dúvidas,
810		né. (0,8) Então, (0,2) nós resolvemos fazer uma
811		caixinha (.) que vai rodar em todos os oitavos.
812		(0,6) Nessa caixinha, vocês poderão colocar, assim,
813		alguma dúvida que você queira saber, e no final,
814	Lara	()
815	Tânia	É::: É::: Assim que a gente faz,
816	Gleidson	Eu não entendi, tia.
817	Tânia	É::: Dúvida relacionada, assim, a assuntos (.)
818		>afetivo-sexuais<. (0,7) Então, nós, depois, (.)
819		vamos, nós vamos fazer um corte aqui, não precisa
820		colocar o nome de vocês, e tal, isso pode ser uma
821		coisa mais, (0,3) né, individual, e depois a gente
822		vai recolher e vamos analisar,
823	Gleidson	Colocar aí hoje?
824	Tânia	Não, (0,2) vou preparar a caixinha. Pra gente
825		procurar um profissional que possa, às vezes,
826		conversar com os alunos dos oitavos anos. (0,3) Se
827		for uma coisa mais voltada para uma questão de
828		estudo, (0,2) a gente chama um profissional da
829		Educação; (0,3) se for uma coisa mais voltada, às
830		vezes, para uma parte (.) afetiva, a gente acha, às
831		vezes, até um (.) psicólogo; (0,5) se for uma parte
832		voltada mais para a questão sexual, (.) a gente
833		chama um médico. (0,4) Então, nós iremos recolher, e
834		depois nós vamos ver quais as dúvidas mais
835		frequentes pra nós convidarmos um profissional, pra
836		conversar um pouquinho com vocês, (0,2) tá? A
837		caixinha vai rodar durante alguns dias nos oitavos
838		anos. Pode ser uma dúvida, a dúvida sua, assim: EU
839		QUERO SABER,
840	Alunos	[hahahahahahaha::::::::::::::::::::]
841	Tânia	[Não precisa disso. (0,3) É individual. (0,2) A sua
842		dúvida, ninguém precisa saber. (0,2) >Não precisa
843		colocar nome<, não preciso saber nem quem é você,]
844	Hellen	[()]
845	Tânia	[Não, não é dúvida de Português. As de Português
846		you pergunta pra gente.] (0,5) São dúvidas que às
847		vezes até nós temos dificuldade,
848	Flávio	Que não tem intimidade de falar (.) assim,
849	Tânia	É::: Uma coisa assim, às vezes, que você não
850		consegue, é:::, conversar com ninguém,
851	Gleidson	Como dominar meu cachorro,
852	Alunos	[hahahahahahaha::::::::::::::::::::]
853	Tânia	[Como o quê?]
854	Alunos	[hahahahahahaha::::::::::::::::::::]
855	Tânia	[Como dominar? (0,2) Você morde nele!]
856	Alunos	[hahahahahahaha::::::::::::::::::::]
857	Gleidson	[É, tia! Ele é bravo,]
858	Tânia	[Você tá dando bons exemplos pra ele? (1,3) É isso,
859		meu filho! (0,5) São os exemplos, né.] (0,4) Às

