

RENATA MIRANDA RODRIGUES

**AS CONSTRUÇÕES E AS NEGOCIAÇÕES DAS IDENTIDADES  
PROFISSIONAIS DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS 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-MG

2014

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

T

R696c  
2014

Rodrigues, Renata Miranda, 1984-

As construções e as negociações das identidades  
profissionais de uma professora de inglês na fala em interação  
em sala de aula / Renata Miranda Rodrigues. – Viçosa, MG,  
2014.

ix, 145f : il. ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Wânia Terezinha Ladeira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 85-87.

1. Análise de interação em educação. 2. Análise da  
Conversação. 3. Identidade social. 4. Etnometodologia.  
5. Sociolinguística. I. Universidade Federal de Viçosa.  
Departamento de Letras. Programa de Pós-graduação em Letras.  
II. Título.

CDD 22. ed. 370.15

RENATA MIRANDA RODRIGUES

**AS CONSTRUÇÕES E AS NEGOCIAÇÕES DAS IDENTIDADES  
PROFISSIONAIS DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS 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: 28 de março de 2014.



Adail Sebastião Rodrigues Júnior



Hilda Simone Henriques Coelho



Ana Maria Ferreira Barcelos  
(Presidente da Banca)

*À minha família, com carinho.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por ter me dado forças para que eu desenvolvesse este estudo.

A minha família, por ter me acolhido e apoiado durante o período de estudo.

A minha orientadora professora Wânia Terezinha Ladeira, por ter me orientado e contribuído para o meu desenvolvimento profissional.

Aos membros da banca examinadora composta pelos professores Ana Maria Ferreira Barcelos, Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Hilda Simone Henriques Coelho, pelas valiosas contribuições para o meu estudo.

Aos meus colegas de trabalho do IFSE, especialmente à Carmem, Tereza e Solange que me apoiaram e incentivaram para que eu pudesse conciliar o estudo com o trabalho.

À turma de 2012, especialmente à Ariana, Gilmara e Maíra, pelos conhecimentos compartilhados e incentivo.

## SUMÁRIO

TABELA 1 - CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO.....	vi
RESUMO .....	vii
ABSTRACT .....	ix
1. INTRODUÇÃO .....	1
2. REVISÃO DA LITERATURA .....	6
2.1. A Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) .....	6
2.1.1. As sequências conversacionais, os pares adjacentes e a preferência.....	10
2.1.2. A organização da tomada de turnos na fala-em-interação.....	13
2.1.3. As falhas do sistema de troca de turnos.....	18
2.1.4. O reparo .....	20
2.1.5. A fala em interação institucional e a conversa cotidiana.....	21
2.2. Conceito de identidade .....	29
2.2.1. Identidade e posicionamentos.....	32
2.2.2. Enquadre e posicionamentos .....	35
3. METODOLOGIA .....	40
3.1. Caracterização da Pesquisa.....	40
3.2. Contexto da pesquisa.....	41
3.3. Os participantes da pesquisa.....	43
3.4. Instrumentos de coleta de dados.....	44
3.4.1. Observação participante.....	44
3.4.2. Gravação e transcrição dos dados.....	46
3.4.3. Questionário.....	47
3.5. Procedimentos de análise dos dados.....	48
3.6. Considerações éticas.....	50
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	52

4.1. O contexto de pesquisa e a metodologia de ensino .....	52
4.2.O enquadre aula e as identidades discursivas projetadas pelos participantes	56
4.2.1. Gerenciadora dos turnos de fala .....	57
4.2.2. Controladora e disciplinadora do comportamento dos alunos.....	61
4.2.3. Conselheira .....	70
4.2.4. Planejadora .....	71
4.2.5. Avaliadora.....	73
4.2.6. Controladora do uso correto da forma linguística .....	74
4.3. O enquadre brincadeira e as identidades discursivas desempenhadas pelos participantes.....	75
4.4. A construção da identidade de professora .....	77
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	81
5.1. Perguntas de pesquisa .....	81
5.2. Implicações para o ensino de Língua Inglesa .....	83
5.3. Limitações da pesquisa .....	84
5.4. Sugestões para futuras pesquisas .....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	85
ANEXOS .....	88
Anexo 1- Autorização para realização da pesquisa.....	88
Anexo 2- TCLE do professor.....	89
Anexo 3 - TCLE do aluno.....	94
Anexo 4 - Questionário para descrição do perfil do professor.....	99
Anexo 5 - Transcrição das aulas .....	100
Transcrição do áudio DVT - A 002 .....	100
Transcrição do áudio DVT - A 004 .....	106
Transcrição do áudio DVT - A 007 .....	120
Transcrição do áudio DVT - A 009 .....	133

## TABELA 1 - CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Modelo Jefferson (1974)

( . ) ponto final	Elocução produzida com entonação descendente
( ? ) ponto de interrogação	Elocução produzida com entonação ascendente
( , ) vírgula	Elocução produzida com entonação de continuação.
( : ) dois pontos	Som ou sílaba prolongada
( ↑ ) ( ↓ ) flechas para cima e para baixo	Elocução produzido com subida ou descida entonacional abrupta.
( - ) hífen	Corte abrupto na produção vocal
<u>Tá</u> sublinha	Som ou parte da elocução mais forte (em termos de intensidade do som)
=A:h Maiúsculas	Volume de um som ou elocução destacadamente mais alto do que os demais no seu entorno
(°) Sinais de grau	Som ou elocução mais baixo do que os demais no seu entorno
(> <) maior do que, menor do que	Som ou elocução produzida em velocidade mais acelerada do que as demais
(< >) sinais de “menor do que”, “maior do que”	Som ou elocução produzida em velocidade mais lenta do que as demais
( [ ] ) colchetes	Pontos de início e final de falas simultâneas.
(.hh) série de “h” precedido de ponto	Existência de inspiração audível
(hhh) Séries de “h”	Existência de expiração audível
( h ) “h” entre parênteses	Existência de expiração explosiva audível (risos, em meio a produção de som).
((0,4)) números entre parênteses, separados por vírgula.	Silêncios
( ( . ) ) ponto entre parênteses	Silêncios de menos de dois décimos de segundo
(=) sinal de igual	Turno de fala não pode ser graficamente registrado em uma única linha, turno contínuo.
( ) Segmento de fala ou espaço em branco entre parênteses simples	Impossibilidade de transcrição ou transcrição duvidosa
(( <i>fungando</i> )) descrições breves colocadas entre parênteses duplos	Sons de difícil transcrição, não vocais.

## RESUMO

RODRIGUES, Renata Miranda, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2014. **As construções e as negociações das identidades profissionais de uma professora de inglês na fala em interação em sala de aula.** Orientadora: Wânia Terezinha Ladeira.

Este estudo foi desenvolvido em uma escola pública do interior de Minas Gerais e teve como objetivo principal investigar a construção e a negociação da identidade de uma professora de língua inglesa na fala-em-interação em sala de aula. Compartilhando de uma visão sociointeracionista da linguagem, acreditamos que os participantes negociam continuamente o que está sendo dito ou feito, isto é, a maneira como eles expressam o que dizem e a forma como eles lidam com uma dada situação. Em uma interação, professores e alunos negociam não só sentidos, como também identidades, uma vez que os participantes, ao se posicionarem, projetam uns para os outros, imagens do *self* (GOFFMAN, 1998). Este estudo linguístico-discursivo teve como pressupostos teórico-metodológicos as teorias da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), os estudos da Psicologia Discursiva, da Sociolinguística Interacional e da Linguística Aplicada. Buscamos estudar a construção da identidade de uma professora de língua inglesa na fala-em-interação em seu contexto natural de produção. Logo, utilizamos como instrumentos de coleta de dados as gravações em áudio e suas transcrições, a observação participante e o questionário. A análise dos posicionamentos assumidos pelos participantes e explicitados pelas convenções de contextualização demonstrou que há uma relação hierárquica entre a professora pesquisada e os alunos, na qual a professora assume uma posição de autoridade, uma vez que ela se projeta no discurso como uma participante que detém todos os direitos sob a tomada dos turnos, bem como assume uma posição de controladora do comportamento dos discentes. A análise dos posicionamentos revela, ainda, que a professora pesquisada assume as identidades discursivas de conselheira, controladora da qualidade, avaliadora, planejadora e amiga. Os posicionamentos assumidos pela professora (exceto o posicionamento de amiga) revelam uma construção de uma

identidade profissional fortemente influenciada pelo método tradicional de ensino (Método Gramática e Tradução), no qual predomina um ensino centrado no professor com forte controle da sala de aula. Os resultados mostram, ainda, os desafios de se lecionar em sala de aula numerosa.

## ABSTRACT

RODRIGUES, Renata Miranda, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, March 2014.  
**The constructions and negotiations of professional identities of an English teacher in talk in interaction in classroom.** Advisor: Wânia Terezinha Ladeira.

This study was conducted in a public school in Minas Gerais and aimed to investigate the construction and negotiation of identity of an English teacher in talk in interaction in the classroom. Sharing a sociointeractionist view of language, we believe that participants continuously negotiate what is being said or done, i.e., how they express what they say and how they deal with a given situation. In talk in interaction, teachers and students negotiate not only the senses but also identities, since the participants position themselves, they project to each other images of *self* (Goffman, 1998). This linguistic-discursive study was theoretical and methodological grounded in the theories of Ethnomethodological Conversation Analysis (ECA), studies of Discursive Psychology, the Interactional Sociolinguistic and Applied Linguistic. We aim to study the construction of the professional identity of an English teacher in talk in interaction in its natural context of production. Therefore, we use as data collection instruments the audio recordings and their transcripts, participant observation, questionnaire in addition to document analysis. The analysis of positions taken by participants and shown by conventions of contextualization has revealed that there is a hierarchical relationship between the teacher and the students researched, in which the teacher assumes a position of authority, since she projects herself into the discourse as participant who owns all the rights of the turn taking and controls students' behavior. The positioning analysis also reveals that the teacher researched assumes the discursive identity of counselor, quality controller of the language used in classroom, valuer, planner and friend. The positioning taken by teacher (except for friend positioning) show a construction of an identity strongly influenced by traditional method of teaching (Grammar-Translation Method), in which predominates the teacher-centered teaching with strong classroom control. The results also show the challenges of teaching in a large classroom.

## 1. INTRODUÇÃO

O interesse de pesquisadores pelo processo de formação de identidades não é recente. Diversas áreas do conhecimento têm se ocupado dessa tarefa, como a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, a Antropologia, dentre outros campos do saber. Há muito tempo buscamos compreender melhor o nosso senso de *self* que nos faz sentir como seres únicos e compreender como agimos segundo nossas crenças e experiências.

Segundo Rose (2011), inicialmente, predominava nas Ciências Sociais uma compreensão cartesiana de *self* como coerente, delimitado, particularizado, intencional que consistia no lugar do pensamento, da ação e da crença, a origem de suas próprias ações, o beneficiário de uma biografia singular. Nós possuíamos uma identidade que constituía nossa mais profunda realidade, que armazenava nossa herança familiar e nossa experiência particular como indivíduos, que estimulava nossos pensamentos, atitudes, crenças e valores. A autora acrescenta que, como *selves*, éramos caracterizados por uma profunda interioridade. Assim, nossa conduta, crença, valor e discurso eram questionados e explicados em função desse universo interno do *self*, que nos constituía como seres corpóreos.

De acordo com Rose (2011, p.14), essa natureza interna do *self* estava no centro das formas de governar a nós mesmos que foram consideradas normais e que forneceram a norma para pensar e julgar o anormal. A autora afirma que, dessa forma, vários significados eram atribuídos às nossas vidas, pois podíamos “descobrir nosso *self*”, “ser nosso *self*”, “expressar nosso *self*”, “amar nosso *self*” e “ser amados em virtude do *self* que realmente éramos”.

Essa visão tradicional de *self* e de identidade passou a ser contestada nas ciências sociais. Segundo Harré e Gillet (1999), a Psicologia Discursiva, por exemplo, defende que não é possível explicar o senso de individualidade pessoal que temos de nós mesmos, procurando em nós mesmos por alguma entidade que é nosso *self* e da qual os nossos pensamentos e sentimentos são considerados atributos. Para a Psicologia Discursiva, o *self* é pressuposto, de alguma maneira, no sentido de identidade pessoal. Ele não é descoberto.

De acordo com Harré e Gillet (1999), diferente da concepção cartesiana de *self*, a Psicologia Discursiva considera o *self* socialmente construído, e seus atributos são

tomados como efeitos múltiplos e móveis de atribuições feitas em trocas interpessoais historicamente situadas. A Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) também compartilha dessa visão de *self* como socialmente construído na interação.

Segundo os autores, o senso de *self* de uma pessoa, de sua individualidade, é, em parte, seu senso de experienciar o mundo a partir de uma localização única no espaço, ou seja, a localização do seu corpo. É também, seu senso de agir em relação ao mundo naquele local, como também em relação a outras pessoas. A sua posição moral também é implicada em seu senso de agência. Ela é um componente essencial do senso de *self*, e manifesta-se na linguagem pelo uso do pronome na medida em que apresenta o falante como um *self*.

Nessa perspectiva, a linguagem assume um papel central para a construção do senso de *self* ou identidade pessoal. Conforme destacam os autores Harré e Gillet (1999, p.21), “é somente na e pela linguagem que nós atribuímos a nós mesmos sensações corporais, intenções, emoções e todos os outros atributos psicológicos que têm, por tanto tempo, parecido preencher um espaço interior dado e natural do *self*”. Dentro dessa perspectiva, o *self* é, portanto, produzido discursivamente.

Para Harré e Gillet (1999), a identidade pessoal é o senso próprio de estar localizado no espaço e de ter uma posição na ordem moral do grupo com o qual se está conversando. O *selfhood* (a individualidade de uma pessoa) é discursivamente produzido para os outros pelo uso do pronome na primeira pessoa, e é, ao mesmo tempo, discursivamente produzido para nós mesmos. O senso de *self* também envolve sua autobiografia. É parte da sensação de *self* de uma pessoa existir em apenas um momento do tempo e ter tido um passado e esperar por um futuro. Essa sensação é expressa na linguagem pelo uso de tempos verbais e indexadores como, por exemplo, o então e o agora.

Apesar dos diferentes significados do senso de *self* e de identidade presentes na literatura, Beijaard, Meijer & Verloop (2011) apontam que os estudos recentes apresentam um consenso em relação a alguns pontos no que se refere à concepção de identidade, a saber: a identidade é relacional, construída, desenvolvida em um campo intersubjetivo. É dinâmica, isto é, não é um atributo físico que alguém possui. A identidade depende do contexto. Consiste em subidentidades que mais ou menos se harmonizam.

Segundo os autores, os estudos sobre a identidade profissional dos professores, especificamente, surgiram na década de 1990 como uma área separada de pesquisa. Buscando explicar o que esse conceito significava, vários autores dessa década utilizaram o conceito de identidade advindo das Ciências Sociais e Filosofia.

Atualmente, os estudos sobre identidade profissional têm ocupado um papel de destaque no campo da Linguística Aplicada. Muitas pesquisas foram realizadas, como o estudo de Brooke (1994) que investigou o processo pelo qual o professor passou a identificar-se como profissional e os estudos de Connelly & Clandinin (1999) que visaram mostrar a interconexão do conhecimento, contexto e identidade nas histórias dos professores e administradores através de narrativas, entre outros. Entretanto, Beijaard, Meijer & Verloop (2011) apontam para a necessidade de serem realizadas mais pesquisas valorizando o papel do contexto nos estudos sobre identidade.

Desta forma, a presente pesquisa buscou investigar a construção e a negociação das identidades profissionais de uma professora de língua inglesa em uma escola pública a partir da análise da interação entre professora e alunos dentro da sala de aula. Pretendeu-se dar uma contribuição às pesquisas sobre identidade a partir da perspectiva dos estudos da Análise da Conversa Etnometodológica, da Psicologia Discursiva e da Linguística Aplicada que valorizam a importância do contexto para a construção da identidade na interação. A ACE e a Sociolinguística Interacional consideram que, em uma interação, os participantes negociam continuamente o que está sendo dito e feito, isto é, a forma como eles estão lidando com uma dada situação e o modo como eles expressam o que eles dizem. Eles negociam não só sentidos, como também identidades, uma vez que os participantes, ao se posicionarem, projetam uns para os outros, imagens do *self* (GOFFMAN, 1998).

Assim, nesta pesquisa foram utilizados os conceitos de enquadre, *footing* e posicionamento para descrever e analisar o trabalho social e interativo que os participantes fazem na fala-em-interação. Segundo Harré e van Langenhove (1999), *footing* e posicionamento fazem uma releitura do conceito sociológico de papel ou desempenho de papéis. Enquanto a noção de papel está relacionada às nossas expectativas socioculturais, ou seja, aos nossos esquemas de conhecimento, *footing* e posicionamento são conceitos interacionais. Eles revelam o enquadre que ajuda a entender as mudanças dos movimentos dos interlocutores na construção do *self* na

interação e fornecem meios de registrar o que nós entendemos por identidade ou por construção de identidade na conversa.

Logo, a fim de analisar o trabalho de construção da identidade profissional de uma professora de inglês na interação face-a-face com seus alunos, buscamos:

- 1) Identificar os posicionamentos da professora na fala-em-interação na sala de aula.
- 2) Analisar como a professora utiliza os posicionamentos para construir significados e atingir a meta de ensino-aprendizagem.
- 3) Identificar os recursos linguístico-discursivos que concretizam as projeções das identidades dos interlocutores construídas na interação momento a momento.

Com esse propósito, onze aulas de uma turma do primeiro ano do Ensino Médio na qual a professora pesquisada leciona foram observadas e gravadas em áudio, sendo quatro dessas transcritas e utilizadas para a análise.

Acreditamos que a presente pesquisa sobre a construção da identidade profissional de professor é relevante aos formadores de professores e mentores em escolas para que eles possam compreender melhor e conceitualizar o suporte que os alunos-professores precisam, conforme foi apontado por Volkmann e Anderson (1998).

De acordo com Beijaard, Meijer & Verloop (2011), a pesquisa sobre a formação de identidade profissional de professores também contribui para a nossa compreensão e reconhecimento de como é ser professor atualmente em um período de mudanças e como lidar com as mesmas.

Conforme indicaram Beijaard, Meijer & Verloop (2011, p.36), a maioria dos estudos sobre a formação da identidade profissional do professor enfatizaram o lado pessoal e em menor grau o lado profissional visto dentro de um contexto. Esse estudo, com base em uma abordagem sociointeracionista, pretendeu complementar as pesquisas já realizadas sobre o tema, enfatizando a construção da identidade em interação. Por fim, a presente pesquisa visou contribuir para um melhor entendimento sobre a construção e a negociação da identidade profissional de professores. O estudo sobre identidades a partir da perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica, da Sociolinguística Interacional e da Psicologia Discursiva e da Linguística Aplicada buscou valorizar o contexto considerando aquilo que é dado contextualmente e é socialmente legitimado na interação em sala de aula.

O desenvolvimento da pesquisa e seus resultados estão representados nesta dissertação, que está dividida em cinco seções.

A primeira seção constitui essa introdução da pesquisa, na qual é apresentado o tema, os objetivos, a justificativa, bem como a organização da presente dissertação.

A segunda seção apresenta a revisão da literatura e está dividido em duas subseções. Na primeira, é apresentada a origem e os princípios da ACE. Na segunda, é apresentado o conceito de identidade segundo a perspectiva da ACE, bem como a teoria do posicionamento (HARRÉ E SLOCUM, 2003, LANGENHOVE E HARRÉ, 1999) advinda da Psicologia Discursiva e os conceitos de *footing* e enquadre (GOFFMAN, 1998, 1974) propostos pela Sociolinguística Interacional.

A terceira seção apresenta a metodologia da pesquisa. Nesta parte é descrita a natureza da pesquisa, seu contexto, o perfil dos participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise dos mesmos. Por fim, são apresentadas algumas considerações éticas da pesquisa.

A quarta seção apresenta a análise dos dados conforme os critérios de análise da ACE, da Sociolinguística Interacional e da Psicologia Discursiva. Esta seção está subdividida em quatro partes. Na primeira, são descritos o contexto e a metodologia de ensino adotada pela professora pesquisada. Na segunda e terceira, os posicionamentos, bem como as identidades discursivas projetadas no discurso que contribuem para a construção da identidade situada de professora são apresentados e discutidos conforme o enquadre dos participantes. Na quarta, são apresentadas algumas implicações dos posicionamentos dos participantes para o ensino.

A quinta seção apresenta as considerações finais da pesquisa. Nesta seção, são retomadas as perguntas da pesquisa, são apresentadas as implicações desse estudo para o ensino, suas limitações e sugestões para futuras pesquisas sobre identidades.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA

Nesta seção são apresentadas as bases teóricas que orientaram a realização desta pesquisa. Inicialmente é realizada uma breve revisão teórica sobre a Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), sua origem e princípios. Em seguida, são expostas algumas noções essenciais para a análise da fala-em-interação, a saber: os pares adjacentes, a sequencialidade e a preferência. São descritas, ainda, a organização da tomada de turnos da conversa cotidiana segundo Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), bem como suas falhas e mecanismos de reparo. Com a finalidade de proporcionar uma melhor contextualização da pesquisa, são introduzidas algumas características da fala-em-interação em contexto institucional em contraste com a conversa cotidiana. Por último, são apresentados o conceito de identidade, a teoria sobre posicionamentos, enquadre e *footing* que contribuem teoricamente para a análise das identidades construídas na fala-em-interação em sala de aula.

### 2.1. A Análise da Conversa Etnometodológica (ACE)

A Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) é um campo de pesquisa anglo-norte-americano que se dedica ao estudo da ação humana em seu ambiente natural de produção.

Kerbrat-Orecchioni (2006) aponta que essa área de pesquisa é interdisciplinar desde sua origem, pois se relacionou com várias disciplinas, como a Psicologia, a Sociologia, a Linguística, a Etnografia, entre outras.

De acordo com Heritage (1999), inicialmente, a Análise da Conversa etnometodológica se desenvolveu em duas principais dimensões. A primeira fase foi marcada pelos estudos com foco na explicação descritiva, na qual se destacam os trabalhos de Sacks (1973; 1975), Sacks & Schegloff (1979), Garfinkel & Sacks (1970), sobre formulações léxicas particulares e expressões de referência.

A segunda fase centrou-se nos estudos sobre organização sequencial da interação na qual se destacam os trabalhos de Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) sobre revezamento conversacional. Foi somente no início dos anos 1970 que essa área de investigação foi reconhecida como tal tornando a conversa um objeto de estudo sistemático.

Segundo Heritage (1999), a ACE é, talvez, uma das correntes de pesquisa da etnometodologia (estudo dos métodos através dos quais os próprios participantes produzem e interpretam a interação social (LEVINSON, 2004, p.274)), que mais se ocupa com a análise direta da ação social.

Garcez (2008) afirma que a Análise da Conversa etnometodológica busca desenvolver um estudo empírico das ações humanas mediadas pela linguagem em seu contexto natural de produção. Para isso, este campo de pesquisa utiliza gravações das falas cotidianas a fim de estudar as ações sociais a partir da perspectiva dos participantes. A ACE adota, portanto, um procedimento de pesquisa indutivo e naturalista que condena teorizações realizadas anteriormente à análise dos dados.

Em decorrência da necessidade de estudar a fala-em-interação em seu contexto natural de produção, para analisar as gravações em áudio a ACE desenvolveu um padrão de convenções de transcrição conhecido como modelo Jefferson (1974). Esse modelo de transcrição foi fundamental para a valorização da perspectiva êmica, ou seja, “a perspectiva dos participantes sobre as ações conforme eles a demonstram uns para os outros” (GARCEZ, 2008, p.24). O compromisso com essa perspectiva levou a elaboração desse rigoroso modelo de transcrição que buscou um registro detalhado da fala-em-interação ao propor uma minuciosa descrição não somente das falas, como também da entonação, ritmos, pausas, etc.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), a partir da descrição da organização da fala-em-interação é possível observar e analisar as ações dos participantes a partir da perspectiva êmica. A autora afirma que a Análise da Conversa retoma a concepção pragmática de ato de fala na qual dizer é fazer. Essa ação social humana é construída conjuntamente e de forma intersubjetiva na interação.

De acordo com a autora, em uma interação, ao proferir uma elocução, o falante atual (F1) necessita deixar claro para o próximo falante (F2) qual é o seu entendimento do que foi feito ou dito anteriormente. Ao fazê-lo, F1 projeta e limita as possíveis falas ou ações que F2 pode realizar no turno seguinte, uma vez que a fala/ação de F2 estará sujeita à avaliação de F1. Ao proferir uma elocução ou executar uma ação, F2 também precisa orientar F1 para o entendimento do que foi construído ou realizado sobre o turno anterior. Caso aconteça de F2 não fazer uma boa interpretação da fala/ação de F1, este sinalizará para F2, que fará os possíveis ajustes na sua fala/ação para que ocorra um entendimento mútuo. Esse mecanismo é chamado procedimento de prova.

Em relação a esse mecanismo, Garcez (2008) acrescenta que os padrões observados pelos participantes de uma interação para compreender as ações e seus métodos são também sequenciais, pois a ação não é constituída apenas pela forma da elocução, mas também pelo contexto sequencial da interação. Cada ação é um ato responsivo ao que foi feito anteriormente e está condicionado àquilo que é considerado como relevante para o próximo turno. Esse procedimento de prova e a noção de sequencialidade são essenciais para a análise da fala a partir da perspectiva êmica, pois, uma vez que os participantes deixam claro uns para os outros o seu entendimento do que está acontecendo no aqui e agora da interação, eles também demonstram esse entendimento para o analista. Garcez (2008) ainda aponta o conceito de prestação de contas e a noção de reparo como importantes para a análise dos dados a partir da perspectiva dos participantes.

Conforme foi discutido anteriormente, em uma interação, a produção de uma elocução por parte de um dos falantes está sujeita a avaliação pelo próximo falante. Quando os participantes consideram que pode haver dúvidas em relação ao que eles estão dizendo/fazendo, eles podem se valer da noção de reparo, isto é, os falantes tanto podem interromper a ação em curso, como também apontar as falhas e promover ajustes.

Segundo Garcez (2008), ao identificar os problemas na fala, os falantes se explicam uns para os outros, ou seja, prestam contas por meio de ações como desculpas, justificativas, explicações etc. Ao fazê-lo, essas atitudes revelam como os participantes estão entendendo e avaliando as ações uns dos outros. Kerbrat-Orecchioni (2006) também compartilha desse ponto de vista ao afirmar que a Análise da Conversa considera que as normas que sustentam os comportamentos sociais preexistem parcialmente, e são, simultaneamente, recriadas pela prática cotidiana.

Em consequência dessa visão da ACE de que as ações humanas são construídas conjuntamente e sequencialmente na fala em interação, o conceito de intersubjetividade adquire um significado particular. De acordo com Zimmerman (1998), em uma interação, os falantes não só projetam palavras, mas constroem identidades de forma intersubjetiva. Ao iniciar uma ação, um participante assume uma identidade particular e projeta uma identidade recíproca para os coparticipantes. Tais projeções estão sujeitas a ratificação (o destinatário assumindo a identidade projetada) ou revisão (no caso em que

um destinatário considera algum aspecto daquela ação como uma fonte de problema, tornando-se um iniciador de um reparo).

Assim, Schegloff (1992) define intersubjetividade como a “convergência potencial entre os realizadores de uma ação ou parcela de conduta e seus recipientes, como coprodutores de um incremento de realidade interacional e social”. Em outras palavras, pode-se dizer que a intersubjetividade está relacionada ao entendimento que os interlocutores fazem de sua conduta, assumindo, revisando ou ajustando-a conjuntamente na interação. Dentro dessa perspectiva, Kerbrat-Orecchioni (2006), define a vida em sociedade como uma atividade contínua na qual os indivíduos buscam construir sua identidade social, tornar seus comportamentos inteligíveis para serem aceitos como membros dessa sociedade. Segundo a autora, um médico, por exemplo, só pode ser considerado médico, se desempenha seu papel de “doutor”, ou seja, se a sua conduta condiz com aquilo que os outros reconhecem como médico.

De acordo com Zimmerman (1998), a identidade discursiva, da qual vamos tratar, surge como uma característica da organização estrutural da fala-em-interação. Essa noção de identidade orienta os participantes para o tipo de atividade subjacente e os seus respectivos papéis dentro da interação.

Nesta pesquisa, ao examinar as projeções das falas, buscou-se identificar as identidades que os participantes consideraram como relevantes na interação. Assim, para o estudo da identidade profissional de uma professora de inglês, foi realizada uma descrição do contexto institucional no qual os participantes constroem e negociam permanentemente sua identidade profissional. Para a análise, foram considerados os posicionamentos que conduziram os participantes na fala em interação para a construção da identidade profissional de uma professora de língua inglesa.

Com esse propósito, nas próximas seções serão apresentadas as regras que definem a participação nos turnos de fala e suas falhas, bem como a noção de reparo. Também são apresentadas as noções de sequencialidade, pares adjacentes e preferência. Por último, será abordada a construção da identidade em contextos institucionais e as noções de *footing*, enquadre e posicionamentos adotados nesta pesquisa.

### 2.1.1. As sequências conversacionais, os pares adjacentes e a preferência.

As noções de sequencialidade, adjacência e preferência são elementos fundamentais para a compreensão da organização da fala-em-interação. São também conceitos importantes para se compreender a perspectiva de análise da ACE, isto é, compreender como cada participante atribui significado às ações um do outro dentro do contexto sequencial.

Segundo Loder, Salimen & Muller (2008), o conceito de sequência utilizado na ACE faz referência ao fato de que as ações concebidas pela linguagem em uso na interação social são organizadas em sequências de elocuições criadas por diferentes interlocutores. Em uma interação, cada interlocutor produz uma elocução sempre de forma ordenada, considerando o que o outro disse anteriormente.

Loder, Salimen & Muller (2008) citam um exemplo da obra de Sacks (1992, p.3) no qual é possível observar os participantes se orientando pelas sequências:

Ex.: Aqui é o sr. Smith. Posso ajudá-lo?

Sim aqui é o sr. Brown.

As autoras afirmam que Sacks (1992) observou que, nas ligações telefônicas a um centro de prevenção de suicídio em Los Angeles, uma forma de o atendente conseguir o nome da pessoa que ligou sem precisar perguntar diretamente era iniciar a interação com *Aqui é o sr. Smith. Posso ajudá-lo?*. Esse procedimento de oferecer o nome dele forçava, ou, no mínimo, abria a oportunidade para que a pessoa que ligou dissesse também seu nome.

Assim, Sacks (1992, p.4) percebeu que, em uma interação, havia um *encaixe* entre o que um participante dizia e o que o próximo falava em retorno. Esse encaixe evidenciou o caráter sequencial de uma interação na qual a produção de uma elocução está relacionada com a elocução que foi elaborada anteriormente por outro falante. Loder, Salimen & Muller (2008) chamam a atenção para o entendimento do conceito de sequências de turnos. As autoras advertem que o termo sequência não implica, necessariamente, uma série de turnos, mas uma relação entre eles. Segundo as autoras, o estudo de Sacks (1992) também concluiu que além da sucessão das sequências de elocução, havia também uma sucessão de falantes. A partir dos estudos das sequências

de fala, Sacks (1992) observou que elas ocorriam de forma ordenada, o que mais tarde o levou a descrever a organização da tomada de turnos, que será discutida na próxima seção.

Loder, Salimen & Muller (2008) ressaltam que, dada uma ação de um determinado participante, existem inúmeras possibilidades de ação responsiva ao que foi dito ou feito. Assim, para determinar a ação que deve ser executada, o falante precisa recorrer à análise da sequência na qual a ação anterior está inserida, pois cada elocução constrange de certo modo as ações pertinentes a seguir. Segundo as autoras, na construção de seus turnos, os próprios participantes mostram uns aos outros sua orientação e a atenção dada à ligação sequencial que sua fala estabelece com as demais. Esses apontamentos trazem implicações para a análise. Considerando a natureza responsiva das interações e as suas múltiplas possibilidades de ação, o analista somente pode estudá-las levando em conta o contexto sequencial de cada turno das falas.

Giddens & Turner (1999) afirmam que Sacks (1972b) e Schegloff (1972), em seus estudos sobre a organização sequencial da interação, observaram que certos tipos de atividades, como saudações/despidas, perguntas/respostas são convencionalmente organizados como pares, de forma que a produção de um primeiro membro do par tanto projeta quanto requer que uma segunda ação, complementar, seja produzida logo em seguida pelo receptor da primeira ou posteriormente. Esses pares foram denominados pelos analistas da conversa de pares adjacentes. Segundo os autores, a noção de par adjacente trouxe grandes contribuições para os estudos da fala ao revelar o procedimento básico por meio do qual a compreensão intersubjetiva é sustentada na interação.

Giddens & Turner (1999) apontam que, a partir da análise dos pares adjacentes, foi constatado que as próximas ações de um par podem adequar-se à parte do primeiro par dado anteriormente. Dessa observação foi possível afirmar que as partes do segundo par não apenas executam (ou deixam de executar) a ação seguinte relevante; como também, ao fazê-lo, elas revelam uma compreensão da declaração anterior à qual se dirigiram. Essa compreensão fica disponível para a confirmação, comentário, correção etc. do produtor da parte do primeiro par.

Hutchby & Wooffitt (1998) chamam a atenção para a noção de preferência para compreender a organização dos pares adjacentes. Dado um par adjacente, a primeira parte de um par projeta ações alternativas relevantes para a segunda posição.

Essas alternativas não são equivalentes, pois há uma organização preferencial. Segundo os autores, ao analisar, por exemplo, o par adjacente oferecimento, aceitação/recusa, pode-se dizer que quando um falante faz um oferecimento, ele coloca duas opções de escolha para o seu interlocutor, ou seja, a aceitação ou a recusa. A análise das conversações revela que a aceitação é produzida sistematicamente de uma maneira diferente da recusa. O formato do turno da aceitação é considerado como a ação do turno preferido enquanto que o formato do turno da recusa é considerado despreferido.

Loder, Salimen & Muller (2008) destacam que a noção de preferência não está relacionada com a vontade dos participantes, mas sim com a organização de diferentes tipos de sequência. De acordo com Hutchby & Wooffitt (1998), no formato do turno despreferido, como a recusa, por exemplo, podem ser encontrados marcadores conversacionais, as ações normalmente são atrasadas e qualificadas, além de necessitarem de explicações. Diferentemente, nos turnos preferidos, como a aceitação, as ações são executadas em seguida, sem atrasos ou explicações.

Giddens & Turner (1999) afirmam que o conceito de par adjacente desvendou vários aspectos dos procedimentos de raciocínio que motivam a interação e sugeriu maneiras pelas quais os participantes sociais podem descobrir que as próximas ações projetadas estão, de maneira notável ou não trivial, ausentes. Indicou, também, como as segundas ações que não se relacionavam com a primeira podiam ser entendidas como mal alinhadas ou equivocadas. Além disso, sugeriu que os segundos falantes podiam ser tratados como normativamente responsáveis pelas respostas errôneas e outros problemas interacionais, indicando uma motivação para um desempenho conversacional competente.

Conforme ressaltam Loder, Salimen & Muller (2008), as noções de sequencialidade, par adjacente e preferência se constituem em um meio pelo qual é possível acessar e avaliar a realização de ações pretendidas pelos falantes, sendo, portanto, um importante mecanismo pelo qual é possível observar a estrutura das relações sociais.

Assim, nesta pesquisa, observar a organização da tomada de turnos com base nesses conceitos foi essencial para compreender, a partir da perspectiva êmica, como os participantes se posicionaram a fim de construir suas identidades.

### **2.1.2. A organização da tomada de turnos na fala-em-interação**

Conforme foi mencionado anteriormente, os estudos dos pares adjacentes contribuíram para que Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) constatassem que todas as interações sociais são constituídas por ações ordenadas às quais se desenvolvem conforme alguns esquemas preestabelecidos e algumas regras procedimentais. Assim, eles verificaram que as falas dos participantes da conversa, ou seja, os turnos da fala, são construídos a partir de unidades (chamadas unidades de construção de turnos), que correspondem aproximadamente a categorias linguísticas como sentenças, orações, palavras isoladas ou recursos prosódicos. Desse modo, eles observaram que esses turnos são construídos e distribuídos pelos participantes segundo uma ordem. Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) elaboraram, então, as regras de tomadas de turnos.

Os autores constataram que, para que uma interação ocorra de forma harmoniosa, os interlocutores seguem um princípio de cooperação conversacional que contribui para a gestão da alternância de turnos. Esse princípio estabelece que em uma conversa:

- 1) O ato de falar deve ser ocupado sucessivamente por diferentes atores;
- 2) Uma única pessoa fala por vez. Logo, as sobreposições precisam ser evitadas. Em caso de ocorrência, uma negociação deve imediatamente intervir entre os falantes em competição a fim de que somente um entre eles permaneça como falante do turno, evitando, assim, que as sobreposições se prolonguem por muito tempo;
- 3) Os intervalos de silêncio que separam os turnos devem ser reduzidos ao mínimo.

Segundo Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), o sistema de tomada de turnos pode ser descrito considerando dois componentes e um conjunto de regras.

A construção de turnos é “qualquer coisa legitimada pelos falantes como sendo construído” (HUTCHBY & WOUFFITT, 1998, p.48). De acordo com os autores, essa constatação leva a duas características das unidades de construção dos turnos:

- (i) A primeira característica refere-se à propriedade de projetabilidade dos turnos, ou seja, os falantes podem projetar, no curso de uma unidade de construção de turnos, qual será o tipo de unidade e em qual ponto será possível terminá-la. Kerbrat-Orecchioni (2006) acrescenta que essa

propriedade de projetabilidade de turnos cria para os participantes de uma interação um sistema de direitos e de deveres, portanto, um sistema de expectativas, que podem ser satisfeitas, ou contestadas.

- (ii) A segunda característica relaciona-se ao fato de as unidades de construção de turnos colocarem em jogo lugares de transição relevantes em suas fronteiras, ou seja, no final de cada unidade existe a possibilidade de uma mudança legítima entre falantes.

Para que essa troca de turnos aconteça sem problemas, o falante atual precisa indicar no enunciado o possível ponto de transição de turnos. Ele recorre, então, aos sinais de natureza verbal, prosódicos ou mímico-gestuais (Kerbrat-Orecchioni, 2006).

Segundo o princípio de cooperação conversacional, no momento em que o atual falante manifesta o desejo de passar a palavra, outro falante deve assumi-la. Entretanto, quando há mais de dois falantes envolvidos na fala em interação, a identificação do próximo falante torna-se um desafio.

Para evitar essa dificuldade, os falantes utilizam procedimentos para a seleção do sucessor. Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) propõem um conjunto de regras que descrevem como os turnos podem ser alocados em lugares relevantes de transição. A primeira regra estabelece que:

- 1) Se um falante atual identificou, selecionou, um próximo falante particular seja por meio de artifícios verbais ou não, então aquele falante deve tomar um turno naquele local.
- 2) Se a seleção não foi feita, então qualquer próximo falante pode, embora não precise, se autosselecionar naquele ponto, ou seja, se posicionar como sucessor do falante atual.
- 3) Se nenhum próximo falante se selecionou, então alternativamente o falante atual pode, mas não precisa, necessariamente, continuar falando em outra unidade de construção de turno. Mas se outro falante se autosselecionou, nesse caso, ele ganha o direito do turno.

A segunda regra estabelece que, qualquer que seja a opção tomada, as regras anteriores entram em jogo novamente para o próximo local relevante de transição de turno.

Os estudos das gravações das interações ocorridas em seu ambiente natural de produção levaram Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) a descrever algumas propriedades dessa organização da tomada de turnos. Freitas & Machado (2008) apresentam algumas características da organização da tomada de turnos constatadas por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974). Segundo as autoras, essas características demonstram que o modelo de tomada de turno proposto por eles é livre de contexto e adaptável a ele, ou seja, a organização da tomada de turnos é invariável em relação aos participantes, sendo aplicável a qualquer contexto, como também se adequa ao contexto situacional, uma vez que a organização é orientada pelas ações dos participantes da conversa. Esse modelo é, portanto, um modelo flexível.

Segundo Freitas & Machado (2008, p.69-87), a organização da tomada de turnos apresenta as seguintes características:

- 1) As tomadas de turnos ocorrem pelo menos uma vez.

As possibilidades de transição de turnos apresentadas pelas regras indicam que uma interação se constitui pela troca na vez de falar entre os participantes.

- 2) Um falante tende a falar de cada vez.

Essa particularidade se deve ao fato de que a tomada de turnos coloca um turno por falante, tendo o mesmo o direito exclusivo de continuar sua fala até a conclusão de uma unidade de construção de turno (UCT). Contribui também para essa propriedade o fato de toda mudança de turno ser coordenada ao redor dos lugares relevantes de transição projetados a cada UCT no turno em andamento. As oportunidades para a mudança de turnos se organizam em torno das UCTs do turno corrente. Para que ocorra uma transição ordenada, é preciso que a cada transição, uma única UCT e um único turno sejam focalizados.

- 3) Momentos de sobreposição de falas são frequentes, mas breves.

Isso se deve ao fato de os participantes estarem atentos aos possíveis lugares relevantes de transição de turnos e da percepção de regularidades nas práticas de

transição de turnos, sendo as mesmas compartilhadas na interação. Quando ocorrem falas simultâneas, um dos falantes desiste de sua fala em favor do outro.

4) Transições de turnos sem intervalo ou sobreposição de fala são comuns.

As mudanças de turnos sem intervalo ou sobreposições são comuns devido à cooperação entre os participantes que organizam as transições de turnos quando percebem que o falante atual está alcançando o final de uma UCT.

5) A ordem dos turnos de uma conversa é variável.

Essa variabilidade se explica por existirem várias possibilidades para o próximo falante tomar o turno, não havendo uma ordem pré-estabelecida que determine qual participante tomará o próximo turno. A ordem é administrada pelos próprios participantes em cada turno na medida em que a conversa se desenvolve.

6) A extensão dos turnos de fala não é fixa.

A organização da tomada de turnos não prevê o tamanho dos turnos, pois o falante atual pode acrescentar mais de uma UCT na construção do turno em curso ou produzir expansões internas a partir de uma UCT. Entretanto, a organização da tomada de turno estabelece que para ser considerado um turno, é preciso que haja, pelo menos, uma UCT. A extensão de um turno pode variar desde uma palavra até mais de uma oração sintática, sendo a extensão negociada pelos participantes a cada turno.

7) A duração de uma conversa não é predeterminada.

São os participantes de uma interação que decidem o momento e a maneira de encerrar uma conversa. A organização da tomada de turnos não impõe regras para o seu término. Há apenas alguns limites para o seu encerramento, pois os falantes precisam respeitar o princípio da relevância condicional<sup>1</sup> para o próximo turno para considerar ou não o encerramento de uma conversa.

---

<sup>1</sup> A noção de relevância condicional refere-se ao fato de uma ocorrência de uma primeira parte do par de elocuições criar a expectativa da ocorrência, a seguir, de uma segunda parte do par (LODER, L. L.; SALIMEN, P.G.; MULLER, M., 2008).

8) O conteúdo dos turnos não é pre-especificado.

A organização do turno não especifica um conteúdo nem o tipo de ação realizada pelos turnos de fala. Essa organização dos turnos entra em ação independentemente do assunto ou atividade em andamento em uma interação. Pode ocorrer, entretanto, uma pré-especificação de um conteúdo do próximo turno se o turno em andamento for a primeira parte de um par adjacente. Mas a organização dos pares adjacentes é independente da organização da tomada de turnos.

9) A distribuição dos turnos de uma interação não é previamente planejada.

A distribuição dos turnos se estabelece à medida que a interação progride. A organização da tomada de turnos deixa em aberto nos lugares relevantes de transição de turnos diversas possibilidades pelas quais o próximo falante pode assumir o próximo turno, conseqüentemente, há a possibilidade de várias configurações dos turnos.

10) O número de participantes de uma conversa pode variar.

A cada lugar relevante de transição de turnos, a organização da tomada de turnos lida com o falante atual e o próximo. Entretanto, não há restrições de número de participantes envolvidos na interação como um todo, podendo todos os participantes serem considerados um potencial falante corrente ou próximo para os lugares relevantes de transição de turnos. Em decorrência disso, o sistema se adequa à variação em número de participantes que pode ocorrer de uma conversa para outra.

Embora a organização da tomada de turnos possa atuar com qualquer número de participantes em potencial, o número de falantes ativos em uma interação pode acarretar ajustes em alguns aspectos da distribuição de turnos, como a ordem para tomar a palavra e a extensão dos turnos.

11) A fala pode ou não ser contínua.

As possibilidades de alocação dos turnos da fala permitem que a fala possa ser contínua, isto é, sem intervalos nas falas ou com intervalos, uma vez que pode ocorrer de o próximo falante tomar a palavra com um mínimo de intervalo ou não tomar a palavra.

12) Os participantes lançam mão de técnicas para a alocação de turno.

De acordo com as regras de tomada de turno, o falante atual pode selecionar o próximo falante, como também um potencial falante pode se autoselecionar. Os falantes utilizam técnicas para orientar uns aos outros quem deve tomar a palavra.

Se o falante corrente selecionar o próximo, ele pode, por exemplo, utilizar como estratégia de seleção a primeira parte de um par adjacente com um endereçamento da fala, como também pode apontar falhas no turno anterior, e, conseqüentemente, fazer com que o falante da fonte de problemas tome o turno, sem precisar usar um termo de endereçamento. Entretanto, se ocorrer a autoseleção, o participante utiliza como estratégia iniciar a sua fala antes dos outros potenciais autoselecionadores.

Conforme ressaltaram Freitas e Machado (2008), as regras e características da tomada dos turnos na interação apresentadas nessa seção demonstram que o modelo de tomada de turno proposto por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) é flexível, uma vez que pode variar o conteúdo, a forma e a duração do turno. Esse modelo é importante por ser considerado como o modelo base e por ser conhecido e utilizado por qualquer falante.

As regras e características da tomada dos turnos na interação comprovam que a troca de turnos é negociada pelos próprios participantes de uma fala-em-interação que colocam em prática as regras de alternância de turnos para que sejam evitadas possíveis falhas na comunicação. Essas falhas serão abordadas na próxima seção.

### **2.1.3. As falhas do sistema de troca de turnos**

Embora existam regras para que a alternância dos turnos ocorra sem dificuldades na conversa cotidiana, a transição de turnos entre os participantes pode apresentar algumas falhas.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), essas falhas podem ser atribuídas à má interpretação dos sinais emitidos pelo falante para a transição de turno ou ao fato de o possível próximo falante não estar disposto a se submeter a esses sinais, violando, assim, as regras de alternância de turnos. A autora afirma que a falta de compreensão dos sinais de transição de turno ou a sua violação podem trazer como conseqüências para a interação: 1) o silêncio prolongado; 2) a sobreposição da fala; 3) a interrupção e 4) a intrusão.

Kerbrat-Orecchioni (2006) afirma que o silêncio ou a pausa prolongada entre dois turnos pode ser atribuído ao fato de que os sinais de fim de turnos foram mal interpretados ou ao fato de que os potenciais sucessores não querem ou não possuem maneiras de assegurar a continuidade da interação. Já a sobreposição da fala, segundo a autora, relaciona-se à atitude de F2 se pôr a falar enquanto F1 ainda está falando ou à investida de dois ou mais possíveis sucessores à fala de F1. Hutchby e Wooffitt (1998) afirmam que a maioria das sobreposições de fala ocorre no ambiente de possíveis lugares relevantes de transição.

Segundo Hutchby & Wooffitt (1998), as sobreposições apontam que os participantes se orientam pelas regras, portanto, essas falas sobrepostas são também ordenadas. Os autores citam o estudo de Jefferson (1983), o qual identificou nas sobreposições de turnos três principais categorias:

- 1) Início de transição – quando um próximo falante orienta para um possível lugar relevante de transição dos turnos.
- 2) Início reconhecível - quando um próximo falante reconhece o que o falante atual está dizendo e pode projetar esta completude mesmo que ele ainda não esteja no final de uma unidade de construção de turnos.
- 3) Início progressivo – quando existe alguma defluência no turno atual e um próximo falante sugere uma completude a fim de dar continuidade à conversa.

Para Hutchby & Wooffitt (1998), enquanto o início de transição pode ser um lugar perfeitamente ordenado para a sobreposição ocorrer, isso pode ser também sistematicamente aberto para ser tratado como “interrupção” pelo falante atual. De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006), a interrupção refere-se à ação de F2 tomar a palavra enquanto F1 ainda estiver falando, tornando-se aquele o responsável pela interrupção. Essas interrupções podem ser tanto ofensivas à F1, quanto benéficas, quando há a intenção de F2 de cooperar com F1. Já a intrusão, a autora caracteriza como a ação de um falante não legitimado na situação comunicativa tomar a palavra, se inserindo na conversa, sem ter sido selecionado por alguns dos participantes.

Todas as práticas comunicativas devem ser inteligíveis aos participantes de uma interação. Assim, considerando a necessidade de amenizar essas dificuldades

próprias da natureza da interação, os participantes recorrem a mecanismos para reestabelecer a coerência do discurso, os quais serão abordados a seguir.

#### **2.1.4. O reparo**

Conforme foi apresentado na seção anterior, o sistema de distribuição dos turnos apresenta falhas. Com o propósito de repará-las, o sistema de tomada de turnos incorporou na conversa seus próprios meios de lidar com essas dificuldades.

Hutchby & Wooffitt (1998) apontam que na sobreposição de falas, por exemplo, existe uma violação do ideal de um falante fala por vez. Esse problema é reparado quando um falante tende a parar de falar antes que a unidade de construção do primeiro turno seja completada. Sempre que há algum problema na conversa que comprometa a construção de significados na interação, os falantes utilizam o reparo para solucioná-lo.

Esses autores retomam o trabalho de Sacks (1979) para conceituar o reparo. O reparo é um tipo de procedimento no qual os participantes orientam para vários aspectos da fala em progresso a fim de administrar os problemas da tomada de turno. Essas intervenções de reparo podem ser motivadas por questões interacionais ou interpessoais.

Schegloff (1979a) também se dedicou ao estudo dos reparos. Segundo Hutchby & Wooffitt (1998), ele observou que sentenças que iniciam novos tópicos parecem particularmente vulneráveis ao reparo que tende a ocorrer em uma palavra que introduz o novo tópico.

Os estudos de Sacks (1979) e Schegloff (1979a) identificaram vários tipos de reparo:

- 1) Autoreparo iniciado pelo próprio falante – O reparo é iniciado e realizado pelo falante fonte do problema.
- 2) Autoreparo iniciado pelos outros – O reparo é realizado pelo falante que é fonte do problema, mas é iniciado por outro falante/ouvinte.
- 3) Reparo realizado pelo outro e iniciado pelo falante fonte de problema. O reparo é iniciado pelo falante fonte de problema, mas é realizado pelos outros.
- 4) Reparo iniciado e realizado por outros – O reparo é iniciado e executado pelo outro falante/ouvinte. Este tipo de reparo aloca e resolve o problema. É um reparo típico de correções explícitas.

Hutchby & Wooffitt (1998) afirmam que os estudiosos da Análise da Conversa constataram uma preferência dos falantes para o autoreparo. Os analistas da conversa consideram que as características do sistema de reparo são elaboradas a favor do autoreparo. Um dos indícios que apontam para a preferência pelo autoreparo é o fato de que as primeiras duas oportunidades de o reparo acontecer ocorrem no turno do falante que produziu a fonte original de erro. Outro indício dessa preferência é a identificação de várias formas de construção de turnos que facilitam o autoreparo ou contribuem para mostrar a sensatez do falante para a apropriação ou impropriedade do mesmo.

Para Hutchby & Wooffitt (1998), o estudo de Schegloff (1992c) demonstra que uma importante função do sistema de autoreparo é a conservação de uma coorientação dos participantes para os tópicos e campos comuns de referência na fala em interação. De acordo com Schegloff (1992c), a organização do reparo está intimamente ligada com a questão do alinhamento interpessoal, ou intersubjetividade, na vida social. Assim, identificar nos dados desta pesquisa os trabalhos de reparo pode contribuir para a identificação e compreensão dos posicionamentos interpessoais.

### **2.1.5. A fala em interação institucional e a conversa cotidiana**

A organização primordial da fala-em-interação é o sistema de trocas da conversa cotidiana (SCHEGLOFF, 1987, GARCEZ, 2008, CORONA, 2009). É a partir desse sistema que as pessoas começam a agir no mundo e vão desenvolvendo outras formas de interação adequadas ao contexto em que estão inseridas.

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006), esse sistema de trocas da conversa cotidiana implica um número relativamente limitado de participantes, cujas funções não estão predeterminadas. Esses participantes gozam, em princípio, dos mesmos direitos e deveres, isto é, eles constroem uma relação do tipo “simétrica”. A autora afirma que a conversa cotidiana tem um caráter familiar e improvisado, pois os temas abordados, duração da troca, ordem das tomadas de turnos são determinados a cada turno, de maneira relativamente livre, pois embora a conversa siga algumas regras de produção, os interlocutores possuem uma margem de manobra maior que em outras formas mais coercitivas de interação.

Segundo Freitas e Machado (2008), a conversa é considerada a forma básica dos sistemas de trocas de fala. Os demais sistemas de trocas de fala se caracterizam por

particularizar esses parâmetros (ordem pré-especificada de falantes, conteúdos pré-determinados para os turnos, etc.).

Corona (2009) afirma que Sacks (1974) é o precursor dos estudos da fala-em-interação cotidiana e institucional. O estudo de Sacks (1974) revelou que os padrões interacionais da fala-em-interação institucional diferem dos padrões interacionais da fala cotidiana em graus variados, estando algumas interações institucionais mais próximas do padrão da conversa cotidiana do que outras. Ela acrescenta que esses padrões também variam de instituição para instituição.

Complementando o estudo de Sacks (1974), Drew e Heritage (1992) desenvolveram um estudo contrapondo a conversa cotidiana com a fala-em-interação institucional. Desta forma, eles apresentaram algumas propriedades relevantes da fala-em-interação em ambientes institucionais que a diferenciavam da conversa cotidiana.

Segundo Drew e Heritage (1992), o que distingue a conversa cotidiana da fala-em-interação em contextos institucionais não é o espaço físico, mas a identidade institucional ou profissional dos participantes considerada relevante para a realização das tarefas as quais eles estão comprometidos. Os autores explicam que, dois médicos podem, por exemplo, co-construir sua identidade fora de um espaço institucional, como à beira da praia e, no entanto, produzir fala institucional. Podem, também, conduzir suas ações no sistema de trocas de fala da conversa cotidiana no hospital quando puderem dispensar as orientações institucionais, tornando-as insignificantes naquele momento para as ações que estão sendo realizadas mediante o uso da linguagem.

Os autores identificaram algumas características típicas da fala-em-interação institucional, como: 1) orientação para o cumprimento do mandato institucional; 2) restrições às contribuições aceitas; 3) inferência de enquadres e procedimentos.

A primeira característica, o mandato institucional, refere-se a uma orientação de pelo menos um dos interagentes para a realização de alguma meta, tarefa ou identidade relacionada à determinada instituição. Em uma interação institucional, os participantes se orientam para o cumprimento de uma tarefa, isto é, para um mandato institucional (Maynard, 1984). Em um tribunal, por exemplo, o mandato institucional seria julgar processos legais. Diferentemente, em uma escola, o mandato corresponderia à realização de aulas e a todo o processo ensino-aprendizagem.

O cumprimento do mandato institucional exige a obtenção de resultados dos encontros institucionais. Consequentemente, este mandato restringe aquilo que pode ser

considerado como contribuição dos participantes, pois nem tudo é considerado relevante para a realização de uma tarefa em determinado contexto. A necessidade de cumprir essa meta é que promove e sustenta a interação dos participantes.

A segunda característica da fala-em-interação institucional é a restrição às contribuições aceitas, que estão relacionadas com a aplicação do mandato institucional. Os participantes de uma interação institucional orientam suas ações segundo as restrições impostas pelo tipo de evento (Atkinson e Drew, 1979). Em alguns contextos institucionais, há uma flexibilidade na interação que permite os participantes negociarem suas falas ou ações sem afetar a propriedade institucional da interação. Entretanto, em outros domínios, como nos tribunais, os padrões interacionais são mais rígidos, não havendo, portanto, tanta flexibilidade para uma negociação.

A terceira característica da fala-em-interação institucional consiste na inferência de enquadres e procedimentos característicos de certos contextos institucionais. Os enquadres e procedimentos orientam os participantes de uma interação tanto para a compreensão do que está acontecendo, quanto para as ações que devem estar apropriadas a determinado contexto.

Drew e Heritage (1992) apresentam um exemplo de fala-em-interação na qual uma prática interacional que poderia ser compreendida como a mesma, pode ser, no entanto, interpretada de diversas maneiras segundo os diferentes contextos institucionais em que pode estar inserida. Dada uma interação, na qual o interlocutor A pergunta, o interlocutor B responde e A repete a resposta de B, essa prática pode ser compreendida de forma diferente se estiver inserida, por exemplo, dentro de uma conversa cotidiana ou de uma sala de aula.

Em uma conversa cotidiana, a repetição da resposta de B com entonação ascendente é uma estratégia utilizada para acusar o recebimento de uma informação, indicar surpresa ou que a informação é nova, verdadeira e válida. Essa interpretação difere de uma interação em sala de aula.

Em uma interação em sala de aula, na qual os interlocutores correspondem à professora (interlocutor A) e ao aluno (interlocutor B), quando a docente assume o terceiro turno e repete a resposta do aluno, o propósito dela não é indicar o recebimento da resposta do discente, mas fazer uma avaliação. Segundo Sinclair e Coulthard, (1975 *apud* Garcez, 2006), esse tipo de prática é denominada sequência IRA-Iniciação-Resposta-Avaliação. A professora que elaborou a pergunta para o aluno já conhecia a

resposta, logo, sua finalidade ao fazê-la no primeiro turno era checar o conhecimento do aluno. Ao repetir a resposta dele, no terceiro turno, a professora busca confirmar a resposta do aluno ou propor um reparo de sua fala ao apontar sua inadequação. Essa ação demonstra para o aprendiz que a professora já conhecia a informação solicitada.

Segundo Garcez (2006), o uso da sequência IRA traz implicações para a educação. A correção coloca o professor em uma posição superior ao aluno, uma vez que o docente é visto como aquele que tem o direito de corrigir e que possui um grau de conhecimento maior. Instaura-se, assim, uma relação de hierarquia ao reforçar a autoridade do professor com o pretexto de manter a ordem disciplinar das atividades.

O autor ressalta ainda que o não reconhecimento pelo aluno da legitimidade de sua contribuição e da correção do professor institui um espaço para o surgimento de conflitos em sala de aula onde o aluno pode ou não fazer o que o professor quer. Conseqüentemente, o professor não consegue diagnosticar o que o aluno sabe ou não, e os interesses educacionais do mesmo. Garcez (2006) ressalta que, por não exigir necessariamente um comprometimento do aprendiz na construção do conhecimento, a sequência IRA contribui para a reprodução do conhecimento em detrimento da formação de um aluno crítico-reflexivo.

Garcez (2006, p.72) aponta para o trabalho de O'Connor e Michaels (1996), o qual descreveu em seu estudo uma prática alternativa de uma professora de física, que optou por utilizar o *revozeamento*, isto é, “um redizer do turno anterior para reexame pelo seu produtor, que recebe crédito pela autoria da articulação que produziu da questão cognitiva sob exame do grupo”. Segundo Garcez (2006), em contraposição a sequência IRA, o *revozeamento* contribui para coordenar os alunos individualmente, o conteúdo e os papéis de participação. Essa estratégia permite a contribuição de vários alunos, que contrapõem suas vozes e buscam sustentar suas avaliações, não ficando restritos à avaliação do professor.

Drew e Heritage (1992) apontam também cinco aspectos para análise da fala-em-interação que podem revelar o seu caráter institucional, como: 1) escolha lexical, 2) construção dos turnos, 3) organização de sequências, 4) organização macroestrutural, e 5) epistemologia social e relações sociais. Esses aspectos serão abordados na sequência.

1) Escolha lexical.

A escolha lexical contribui para mostrar a orientação dos participantes para o cumprimento da atividade construída conjuntamente na interação. Escolhas lexicais como o uso do pronome nós, em oposição ao eu, por exemplo, consiste em uma estratégia do participante para invocar o seu papel institucional dentro daquela interação.

Kerbrat-Orecchioni (2006) aponta o papel dos marcadores conversacionais para indicar o grau de distanciamento ou proximidade dos participantes em uma dada interação, como também a assimetria entre eles. A seleção lexical é importante, portanto, para orientar as relações sociais que estão sendo construídas na interação.

A seleção lexical faz parte do conjunto de elementos que Gumperz (1998) denomina de “índices de contextualização” que compreendem todos os traços linguísticos como mudança de código, dialeto e estilo, fenômenos prosódicos, seleção lexical, expressões formulaicas, aberturas e fechamentos conversacionais e estratégias de sequenciamento. Esses elementos são fundamentais para compreender a orientação e os tipos de ações que estão sendo empreendidas pelos participantes, identificar os lugares relevantes de transição de turnos que estão sendo demarcados na interação, fazer inferências sobre os enquadres e procedimentos, etc.

2) Construção dos turnos.

A análise da construção dos turnos considerando a ação realizada pelos participantes e a maneira pela qual os turnos foram construídos verbalmente torna possível verificar o caráter institucional da fala-em-interação. Os participantes podem construir seus turnos de forma direta ou demorada, com ou sem hesitações, de forma assertiva ou não, etc.

3) Organização de sequências.

Em uma fala-em-interação institucional, os participantes adaptam as estratégias da conversa cotidiana (reparo, tomada de turno, mudança de tópico, etc) para construírem suas ações. Para uma melhor compreensão das ações dos participantes, essas adaptações precisam ser analisadas a partir da organização sequencial da interação.

Em uma conversa cotidiana, por exemplo, a distribuição de turnos é mais flexível, sendo negociada pelos participantes. Outra característica observada nas sequências dos turnos é a possibilidade de ocorrência da autoseleção de um falante para o turno seguinte. Diferentemente, em uma interação de caráter institucional, cabe ao representante da instituição distribuir os turnos da fala, limitando a tomada de turnos pelos outros participantes, e, principalmente, a autoseleção.

4) Organização macroestrutural.

Conforme apontado por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), a organização macroestrutural da conversa cotidiana é mais livre, sendo a abertura e o fechamento as únicas partes que seguem uma estrutura organizacional pré-estabelecida.

Entretanto, conforme foi apontado anteriormente, em uma fala-em-interação institucional os participantes possuem uma tarefa a ser executada que restringe os tipos de contribuições. A fim de cumprir a meta, esses contextos seguem uma estrutura mais ou menos fixa, caracterizam-se por seguir uma organização baseada em rotinas segundo os papéis sociais que desempenham, não permitindo, portanto, muitas negociações entre os participantes. A organização estrutural de um evento institucional evidencia, portanto, a orientação dos participantes para este contexto.

5) Epistemologia social e relações sociais.

Nas interações institucionais, há uma diferença de acesso dos participantes a determinados recursos interacionais que influencia nas relações dos mesmos. Drew e Heritage (1992) apontam para a existência de uma relação assimétrica entre os participantes de uma interação institucional. Segundo os autores, embora as interações sejam construídas pelos próprios participantes, no contexto institucional, elas estão relacionadas às identidades de profissional e cliente de uma instituição e às possibilidades e restrições ligadas a essas posições interacionais.

Segundo Drew e Heritage (1992), essa assimetria entre os interagentes pode ser observada em relação à participação dos mesmos no contexto interacional, ao direito e domínio de conhecimentos, bem como ao acesso distinto às rotinas e aos procedimentos da instituição.

No que se refere à participação, em ambientes institucionais como tribunais, entrevistas de televisão, por exemplo, o representante da instituição é quem controla a

distribuição dos turnos. É ele quem tem o direito de fazer as perguntas, cabendo ao cliente o papel de respondê-las. Há, portanto, uma relação hierárquica em relação às oportunidades de participação nos turnos.

Em relação ao acesso às informações nos ambientes institucionais, é o responsável por representar a instituição quem tem pleno conhecimento do que é considerado como contribuição relevante para a interação. Ele detém a pauta do encontro, conhece os passos da interação, conduz a interação decidindo quais tópicos serão discutidos e guia os outros participantes para a discussão desejada. O representante da instituição possui, ainda, um domínio maior da linguagem técnica e do tópico abordado que o possibilita falar sobre o assunto.

No que se refere ao conhecimento das rotinas e procedimentos da instituição, pode-se afirmar que, geralmente, o cliente não tem conhecimento sobre essas rotinas e procedimentos. Assim, o representante da instituição assume o papel de explicitar para o cliente as rotinas e os procedimentos adotados pela instituição. Em relação à rotina, pode-se dizer, ainda, que a maneira pelo qual o representante da instituição trata o evento é diferente da maneira pela qual o cliente o considera. Enquanto o cliente considera o seu caso como único, pessoal, o profissional que representa a instituição considera aquele encontro como mais um caso de rotina.

Hutchby & Woffitt (1998) relacionam alguns usos de formas discursivas que implicam no estabelecimento de uma hierarquia entre os falantes na medida em que suas participações são restringidas. Entre as formas discursivas que contribuem para a construção de relações de poder, isto é, limitar as participações dos falantes na interação, pode-se citar os pares adjacentes pergunta-resposta, a reformulação e a exposição de uma opinião seguida de sua avaliação. O sistema de tomada de turnos do tipo pergunta-resposta traz implicações importantes para o caráter institucional de ações em contextos institucionais, na qual o direito de expressar opiniões é restringido pelo representante da instituição.

Outra estratégia que estabelece uma relação de poder entre os participantes é o uso de formulações. Segundo Hutchby & Woffitt (1998) esse recurso consiste em formular a parte principal ou resultado das observações dos entrevistados em busca de algum aspecto controverso ou interessante para ser noticiado. As formulações são comuns nas interações institucionais e podem ser usadas pelo interrogador tanto para

esclarecer um assunto ou com o objetivo de avaliar ou criticar, de alguma forma, as colocações do interrogado.

De acordo com Hutchby & Woffitt (1998), os estudos de Sacks (1992, vol.2: 348-353) apontam que dar opiniões é uma atividade basicamente assimétrica, em qualquer contexto que ocorra. Existe uma diferença significativa entre, de um lado, expor uma opinião, e de outro, ter problemas com ela. Sacks descreveu essas ações, respectivamente, como “ir primeiro” e “ir segundo” em um argumento.

Sacks (1992) propôs que aqueles que vão primeiro estão em uma posição mais fraca do que aqueles que vão em segundo, uma vez que o último pode argumentar com a posição anterior simplesmente desconstruindo-a. Ir primeiro significa ter que colocar sua opinião em uma linha, enquanto que ir em segundo implica ser capaz de argumentar meramente por desafiar seu oponente a expandir ou explicar suas afirmações. Assim, enquanto o argumentador da primeira posição é requerido a construir uma defesa para a sua posição, aqueles em segunda posição não precisam e ainda são capazes de escolher se e quando eles colocarão seu próprio argumento, como oposição para simplesmente atacar os argumentos dos outros.

É possível perceber a partir do que foi exposto pelos autores que o estilo de questionamento é em si mesmo uma parte significativa da orientação mostrada pelos participantes que podem contribuir para a construção de uma relação assimétrica.

Em síntese, nessa seção foram retomados os estudos de Sacks (1974) e Drew e Heritage (1992) a fim de mostrar que a fala-em-interação em contextos institucionais é meramente uma variação de alguns aspectos da distribuição dos turnos da fala que está intimamente relacionada aos papéis sociais que os participantes desempenham em uma interação com o objetivo de executar uma tarefa. Conforme destacaram Drew e Heritage (1992), é a orientação para uma identidade institucional que define o contexto como fala-em-interação institucional. Nesse cenário, os participantes podem construir uma relação assimétrica, uma vez que os papéis sociais entram em cena para restringir a participação de alguns falantes na interação, isto é, delimitar seus direitos e deveres discursivos e orientar o resultado do encontro. No entanto, conforme ressaltaram Hutchby e Woffitt (1998), as fontes discursivas de poder sempre podem ser resistidas pelos participantes no gerenciamento da conversa.

É importante ressaltar que a fala-em-interação institucional deve ser estudada com base na perspectiva êmica, isto é, observando a orientação dos participantes na

sequência dos turnos. Portanto, não se buscou, neste estudo, pressupor uma institucionalidade ou identidade institucional, mas sim, evidências na fala de que essas são relevantes para os participantes.

## 2.2. Conceito de identidade

A literatura sobre identidade aponta para o seu caráter dinâmico, fluido, intersubjetivo. Nos estudos discursivos, especificamente, o conceito de identidade tem sido compreendido de várias maneiras. Zimmerman (1998) afirma que alguns estudiosos consideram a identidade como uma variável independente levando em consideração o uso de mecanismos linguísticos e discursivos dos participantes. Outros a compreendem como um mecanismo retórico. Ela também é concebida como uma forma de inferir e fazer inferências sobre o *self* e o outro, bem como uma exposição construída por membros de um grupo. Esse uso do termo identidade se assemelha às considerações de Goffman (1985) sobre a representação do eu/*self* na vida cotidiana e os desejos de manter uma determinada face ou linha nas interações diárias.

Segundo Goffman (1980), vivemos em um mundo repleto de encontros sociais. Nesses encontros, o participante de uma interação coloca em ação uma linha, isto é, um modelo de ações verbais e não verbais que ele utiliza para expressar a sua visão da situação e, desta forma, avaliar a si próprio e aos outros. Os outros participantes da interação supõem que o participante assumiu uma linha, desta maneira, para lidar com a resposta dos outros, ele considera a impressão que o grupo construiu dele. Considerando a imagem construída pelo grupo, o participante requer para si um valor social positivo, isto é, atributos sociais aprovados chamados de face. A linha possui um caráter legítimo e institucionalizado. Em um contato específico, o participante da interação pode escolher dentro de uma gama de possibilidades, a linha e a face que pretende manter na interação.

Goffman (1980) afirma que uma pessoa está em ou mantém uma face quando a linha/posição que segue apresenta uma imagem de si mesma internamente sólida, a qual é apoiada por julgamentos e evidências transmitidos pelos outros participantes. Para o autor, quando o grupo não consegue integrar à linha que a pessoa sustenta uma informação sobre o seu valor social, considera-se que a pessoa está na face errada. Diz-se que a pessoa está fora da face quando não tem uma linha pronta do tipo normalmente seguido pelos participantes.

De acordo com Goffman (1980), a face não é algo que se carregue dentro do corpo da pessoa, mas é algo que se localiza no fluxo de eventos que se desenvolvem no encontro. A face se manifesta quando os eventos são lidos e interpretados com base nas avaliações que neles se expressam. Para manter uma face é necessário levar em consideração a interdependência entre a situação coerente e o mundo social. O participante deve considerar a sua atividade e o lugar social ocupado no mundo e se o encontro com as pessoas que terá que lidar é temporário ou não. Se for, o participante fica livre para abandonar depois a sua face. A regra de autorespeito e consideração possibilita manter a linha e a face tanto do participante quanto do resto do grupo. A aceitação mútua de linhas tem um efeito conservativo relevante nos encontros. Apresentada uma linha, os participantes do encontro tendem a construir suas respostas posteriores em torno da mesma e permanecerem presas a elas. Se houver alteração da linha, conseqüentemente haverá conflitos. A fim de evitar incidentes que ameacem a sua face, em um encontro, o participante pode elaborar uma face mais adequada à atividade que pretende executar.

Semelhante à noção de face proposta por Goffman (1980) é o conceito dinâmico de identidade elaborado por Zimmerman (1998) adotado nessa pesquisa. O autor considera a identidade como um item do contexto da fala-em-interação. Zimmerman (1998) afirma que a identidade refere-se à maneira com que o alinhamento do discurso e das identidades situadas provém para os participantes um contínuo quadro de evolução dentro do qual suas ações assumem um significado particular e consequencialidade interacional.

O estudo de Zimmerman (1998) propõe a análise das identidades em interação considerando quem fala, para quem fala e o seu papel social. O autor considera três tipos de identidades em seu estudo: as identidades discursivas, situacionais e transportáveis.

Segundo Zimmerman (1998), identidades discursivas são essenciais para a organização da interação momento-a-momento e surgem dessa interação. Participantes assumem identidades discursivas quando se engajam nas diversas atividades organizadas sequencialmente: falante atual/ouvinte, contador de histórias/ destinatário da história, a pessoa que pergunta/responde, etc. A identidade discursiva surge como uma característica da organização estrutural da fala-em-interação. Ela orienta os participantes para o tipo de atividade subjacente e os seus respectivos papéis dentro da

interação. Ao iniciar uma ação, um participante assume uma identidade particular e projeta uma identidade recíproca para os outros participantes. Tais projeções estão sujeitas a ratificação (o destinatário assumindo a identidade projetada) ou revisão (no caso em que um destinatário considera algum aspecto daquela ação como uma fonte de problema, tornando-se um iniciador de um reparo).

Zimmerman (1998) afirma que as identidades situadas são construídas e negociadas em situações particulares. Essas situações são efetivamente trazidas à existência e sustentadas pelos participantes comprometidos em atividades e que respeitam agendas que exibem uma orientação para, e um alinhamento de conjuntos de identidade particulares, tais como médico/paciente, professor/aluno, etc. Por sua vez, a busca de tais agendas se apoia sobre o alinhamento subjacente de identidades discursivas.

Já as identidades transportáveis (raça, sexo, etc.) viajam com as pessoas em todas as situações e são potencialmente relevantes em qualquer situação ou onda de interação. Segundo Zimmerman (1998), elas são identidades latentes que "acompanham de longe" os indivíduos quando eles se movimentam através de suas rotinas diárias. Ou seja, elas são identidades geralmente visíveis, transferíveis ou exigíveis com base nas particularidades físicas ou culturais que fornecem a base intersubjetiva para a classificação.

De acordo com Zimmerman (1998), há uma distinção essencial para o registro de indicadores *visíveis* de identidade e *orientados* para a identidade. Os indicadores *visíveis* referem-se à capacidade do indivíduo de perceber certa identidade sem, necessariamente, considerá-la relevante para a interação. Já os indicadores *orientados para* a identidade diz respeito à capacidade na qual os participantes consideram esses indicadores importantes para a interação por orientar a maneira como um indivíduo deveria agir em uma situação particular. Assim, os participantes podem estar cientes do fato de um co-interagente poder ser classificado como um jovem ou um macho sem considerar/orientar essas identidades como sendo relevantes para a interação.

Desta forma, ao analisar a identidade profissional na fala em interação foi considerado no estudo as identidades que se fizeram relevantes para os participantes na interação.

### 2.2.1. Identidade e posicionamentos

O participante de uma interação, ao proferir uma elocução, não somente projeta sentidos, mas também uma identidade. De fina, Schiffrin & Bamberg (2006) afirmam que as identidades projetadas podem tomar forma pelos posicionamentos recíprocos assumidos pelos participantes de uma interação a partir dos papéis, ações, atitudes e comportamentos.

De acordo com Langenhove & Harré (1999), o posicionamento refere-se à construção discursiva das histórias pessoais (*storylines*) que tornam as ações das pessoas inteligíveis enquanto atos sociais, e situam os participantes da conversa. O indivíduo se posiciona ou pode ser posicionado no discurso. Assim, ele projeta imagens ou identidades para si e para os outros interlocutores que serão co-construídas e negociadas no decorrer da interação.

Segundo Harré & Slocum (2003), o posicionamento é constituído pela posição, linha de história e força ilocucionária. Cada posição atribui poderes e direitos para posicionar os outros e traz consigo uma linha de história. Assim, ao se posicionar de certa maneira, uma pessoa pode ser forçada a usar uma linha de história correspondente. As posições exercem uma força sobre o que se diz ou faz, elas determinam os atos de fala (ação realizada pelo falante ao proferir uma sentença) disponíveis para uma pessoa posicionada. Além disso, as posições orientam a interpretação do que é dito ou feito. E o ato de fala expressa a força ilocucionária de uma elocução.

As pessoas usam os posicionamentos para gerenciar as situações em que se encontram. A construção discursiva das histórias pessoais torna as ações das pessoas compreensíveis, localizando os membros da conversa em lugares específicos ou posições. Segundo Davies & Harré (1990), uma posição refere-se à produção discursiva dos *selves* e agrega um repertório conceptual e uma localização para os indivíduos dentro do sistema de direitos e deveres. Cada pessoa tem uma ampla possibilidade de escolha, uma vez que há diversas práticas discursivas nas quais ela pode se comprometer.

O conceito de posição surgiu em oposição ao conceito de papel. A partir do aprimoramento do modelo dramaturgico, Davies & Harré (1990) definiram o termo papel como aquilo que é determinante da ação. Os papéis controlam as possibilidades de ação de uma pessoa (atores) que possuem linhas de história prontas e papéis

determinados pelo tipo de “peça teatral” na qual eles atuam. Não há, nesse cenário específico, muitas possibilidades em relação à maneira de se interpretar esses papéis. Não se considera a compreensão subjetiva que cada indivíduo possui de um papel e suas emoções. Nessa perspectiva, as possibilidades de ação são determinadas somente pelas estruturas sociais, é um conceito estático.

Diferente do conceito de papel, o conceito de posição se distingue por seu caráter dinâmico e subjetivo. A maneira como nos posicionamos ou somos posicionados em relação aos outros nos permite trazer para a interação uma história subjetiva com suas emoções, crenças, estruturas sociais (papéis), deveres e expectativas relacionadas a essas estruturas. O conceito de pessoa que levamos conosco para a interação inclui além desses fatores (emoções, crenças, papéis, etc.), o entendimento de que somos responsáveis por nossas linhas de história e que possuímos várias linhas de história possíveis e maneiras de contracenar. Assim, podemos ser diretores, autores e protagonistas do drama.

Davies & Harré (1990) distinguem pessoa de sujeito. A pessoa corresponde ao agente individual, ao ser subjetivo. O sujeito é compreendido como conjunto de posições de sujeito provisoriamente designadas pelos discursos os quais podem ser contestados. Ao se posicionar, as pessoas levam para a interação suas histórias como seres subjetivos. Em um encontro, os participantes interagem e interpretam os atributos morais e pessoais um dos outros a partir de suas posições, que podem mudar.

De acordo com Davies e Harré (1999), uma posição é construída dentro da fala e através dela. O indivíduo pode se posicionar e posicionar os demais interagentes. Esses podem aceitar ou rejeitar a posição atribuída pelo outro. Se não aceitarem determinada posição, ela poderá ser reformulada. Uma posição pode ser identificada tomando como referência o modo como as contribuições dos falantes são ouvidas em relação a determinadas oscilações de caráter ou função. Podemos observar as posições a partir das emoções, crenças e valores de uma pessoa. A posição é essencial para a compreensão dos significados ou identidades que estão sendo construídas na interação. A relatividade das posições pode tornar a percepção de alguém quase impossível para o outro. É preciso distinguir, portanto, os significados pretendidos dos significados compreendidos nas práticas discursivas, pois o que é dito nem sempre é entendido pelo outro da forma como o locutor pretendia. O ato social realizado pela elocução das palavras e seu efeito

estão relacionadas às linhas de histórias empregadas por cada falante e às posições particulares que cada um percebe que o outro está desenvolvendo.

Davies & Harré (1999) fazem uma distinção entre posicionamento de primeira, segunda e terceira ordem. Em um posicionamento de primeira ordem, o sujeito se posiciona e posiciona os outros dentro de uma linha de história vivida e em andamento a partir do emprego de várias categorias e linhas de história. Os atos realizados pelos posicionamentos têm efeitos perlocucionários, isto é, efeitos exercidos no interlocutor tais como assustar, alegrar, persuadir, etc. Ao questionar esse posicionamento, uma nova negociação prossegue, surgindo o posicionamento de segunda ordem.

Os posicionamentos de primeira ordem podem ser questionados dentro da própria conversa ou fora dela, em outra conversa. O posicionamento questionado pode ser chamado de posicionamento explicativo, pois envolve fala sobre fala. O posicionamento explicativo ocorrido dentro da fala é chamado de posicionamento de segunda ordem. Já o posicionamento explicativo ocorrido fora da discussão inicial ou com outra pessoa que não o posicionou no posicionamento de primeira ordem, pode ser chamado de posicionamento de terceira ordem.

As pessoas podem ser posicionadas de acordo com a ordem moral na qual elas realizam as ações sociais. Referimo-nos às pessoas de acordo com as posições que elas ocupam em uma ordem moral ou segundo os papéis sociais. Esse tipo de posicionamento é chamado de posicionamento moral. As pessoas também podem ser posicionadas de acordo com seus atributos individuais e particularidades, ou seja, pelo posicionamento pessoal. Entretanto, nem sempre haverá uma distinção clara entre esses posicionamentos, podendo os posicionamentos moral e pessoal estar envolvidos em um mesmo posicionamento.

De acordo com Langenhove & Harré (1999), a maioria dos posicionamentos de primeira ordem é do tipo tácito, não há intencionalidade ou consciência do posicionamento, exceto quando há uma má intenção por parte de um dos interagentes ou quando ele está mentindo ou brincando. Já os posicionamentos de segunda e terceira ordem são sempre intencionais.

Davies e Harré (1999) destacam quatro formas de posicionamento intencional considerados produtos das dimensões explicativas do *self* e do outro:

1. Autoposicionamento deliberado – ocorre quando o falante expressa a sua identidade enfatizando uma série de ações realizadas por ele, expondo o seu ponto de vista ou se referindo a fatos de sua autobiografia.
2. Autoposicionamento forçado - ocorre quando o falante é pressionado a expressar sua identidade pessoal.
3. Posicionamento deliberado do outro – uma pessoa pode posicionar a outra em sua presença ou ausência. Quando se posiciona alguém em sua ausência, considera-se fofoca.
4. Posicionamento forçado do outro – ocorre quando o falante se vê obrigado a posicionar outra pessoa que pode ou não estar presente na situação da interação.

Em uma dada interação em um contexto institucional, os participantes negociam sentidos e constroem identidades a partir de uma orientação para atingir uma meta. O participante se posiciona e posiciona os outros projetando identidades. As posições dos participantes são reguladas pelo contexto institucional e pelos próprios participantes os quais podem aceitar ou contestar determinado posicionamento ou identidade. Os posicionamentos dão força ao que é dito, podem legitimar ou não a fala de um participante. Investigar os níveis de construção de identidade como um processo de posicionamento pode levar a um entendimento sobre as diversas formas de se construir uma identidade.

### **2.2.2. Enquadre e posicionamentos**

As diferentes áreas do conhecimento que estudam as ações humanas intermediadas pela linguagem têm buscado compreender como as pessoas constroem e dão sentido às ações umas das outras. Buscando compreender esse processo de atribuição de sentidos, vários autores têm construído teorizações que possam esclarecer esse processo, como Bateson (1972), Goffman (1974) e (1998) e Tannen e Wallat (1998).

Bateson (1972) introduziu o conceito de enquadre para explicar como os participantes atuam na produção de sentido na interação. Ele explica a noção de enquadre a partir de uma analogia com a pintura, na qual o enquadre orienta os observadores sobre o que prestar a atenção. Segundo o autor, todos os movimentos comunicativos são enquadrados por mensagens implícitas sobre a maneira pela qual o

conteúdo deve ser considerado. Bateson (1972) afirma que os participantes de uma interação usam premissas comunicativas e psicológicas para interpretar uma atividade em andamento. Os falantes consideram que: 1) qualquer sinal é somente um sinal e qualquer sinal pode ter mais de uma interpretação; 2) um conjunto de mensagens exclui outras mensagens; 3) mensagens dentro de um conjunto compartilham suposições comuns; 4) não existe comunicação sem metacomunicação (as mensagens requerem um enquadre para serem entendidas); 5) enquadres são incorporados dentro de um outro (o enquadre de fora) e delimita como a mensagem (que torna-se figura) deve ser entendida; 6) o enquadre é dinâmico (definir qual conjunto de mensagens torna-se figura, enquanto outros conjuntos tornam-se pano de fundo, é um processo construído conjuntamente em uma atividade em andamento).

Goffman (1974; 1998) desenvolveu a noção de enquadre proposta por Bateson (1972). O conceito de enquadre, segundo os estudos de Goffman (1974), diz respeito a um parâmetro usado para dar conta do sentido que vai além do literal. Segundo o autor, o enquadre consiste em “princípios de organização que regulam os eventos, pelo menos os sociais, e nosso envolvimento subjetivo nesses eventos” (p.10). O enquadre, portanto, orienta a forma como os participantes vão interagir, seus direitos e deveres, bem como a maneira como irão se posicionar em um dado evento.

Tannen e Wallat (1998) ampliam a discussão sobre enquadres, mostrando que o termo tem sido usado de forma variada por diferentes áreas do conhecimento, como a Linguística, a Inteligência Artificial, a Antropologia e a Psicologia. Segundo as autoras, os vários usos do termo se encaixam em duas categorias. A primeira categoria compreende os “enquadres interativos de interpretação” que caracterizam o trabalho de antropólogos e sociólogos. A essa noção de enquadres as autoras se referem como “enquadres” de acordo com os estudos de Bateson (1972). Segundo Tannen e Wallat (1998), o enquadre é compreendido como o entendimento do que está acontecendo em uma interação, na qual ele é imprescindível para a interpretação de qualquer enunciado, movimento ou gesto. A noção interativa de enquadre se refere, assim, a noção de qual sentido os falantes dão ao que dizem. A segunda categoria proposta por Tannen e Wallat (1998), é a de estruturas de conhecimento, às quais as autoras fazem referência aos esquemas. Segundo as autoras, essa categoria diz respeito às expectativas dos participantes em relação às pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo, ou seja, às

informações pressupostas advindas das experiências de vida dos participantes, que podem ser compartilhadas ou não por eles.

Bateson (1972) e Goffman (1974) ressaltam o caráter dinâmico do enquadre. Segundo os autores, os enquadres podem incorporar outros enquadres nos quais alguns contextos são trazidos para o primeiro plano, enquanto outros são trazidos para o segundo. Segundo Goffman (1998), não há atividade sem enquadre. O autor utilizou o termo *footing*, ou seja, ‘postura’ ou ‘linha’ para descrever como os participantes enquadram os eventos e, ao mesmo tempo, negociam as relações interpessoais, ou “alinhamentos”, que constituem esses eventos. Para o autor, a mudança de *footing* evidencia uma mudança de postura, de posicionamento, de projeção pessoal do(s) participante(s). Nas palavras de Goffman:

Uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na forma em que conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução. Uma mudança em nosso *footing* é uma outra forma de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos. (GOFFMAN,1998, p.75)

Segundo Goffman (1998), em um evento, os participantes podem continuamente reenquadrar as suas falas e mudar o curso da interação devido a uma ampla gama de significados disponíveis para a interpretação das mesmas. Porém, cada enquadre tem seu contexto de realização e oferece uma compreensão diferente da realidade. Os participantes definem os tipos de atividades (brincadeira, conflito, conversa, etc.) a partir da maneira como cada um se posiciona em relação ao outro. Para Gumperz (1998), o enquadre, isto é, a percepção do que está acontecendo no momento da interação, é o que orienta os interagentes na interpretação de uma determinada elocução ou ação. De acordo com Goffman (1998), toda mudança de posição envolve uma mudança no entendimento do que está acontecendo em uma dada interação. Essa mudança torna-se perceptível para os participantes da fala em interação na medida em que os interagentes deixam marcas linguísticas e paralinguísticas ao mudar seus posicionamentos.

No artigo *Footing* (1998 [1981]) Goffman critica o modelo diádico de comunicação falante-ouvinte. Segundo o autor, a noção de falante proposta por esse modelo pode esconder uma complexa diferenciação de posições de participação, além disso, a noção de ouvinte pode esconder questões complexas do formato de produção de uma elocução. Assim, Goffman (1998) propõe uma nova classificação.

A noção de falante foi reelaborada considerando as noções de animador, autor e responsável. Desta forma, ele descreveu o formato de produção de uma elocução. Para o autor, quando se usa o termo “falante” está frequentemente implícito que o indivíduo que anima está produzindo seu próprio texto e delimitando sua própria posição através dele: animador, autor e responsável são um só. Mas há exceções. A recitação de um texto, por exemplo, nos permitem animar palavras sobre cuja formulação nós não tivemos qualquer responsabilidade, bem como expressar opiniões e sentimentos alheios ao nosso. Assim, podemos falar pelos outros e nas palavras de outros, exercendo a função de animador. Numa produção de uma elocução, podemos dizer, também, que há um autor, isto é, alguém que selecionou os sentimentos que estão sendo expressos e as palavras nas quais eles estão codificados. Há, também, um responsável, isto é, aquele cuja posição é estabelecida pelas palavras faladas, alguém cujas opiniões/crenças são verbalizadas, alguém que está comprometido com o que as palavras expressam. Assim, ao produzir uma elocução, podemos exercer o papel de animador e/ou autor e/ou responsável.

Goffman (1998) também reexaminou a noção de ouvinte considerando a condição de falante ratificado ou não no encontro social. O ouvinte é ratificado quando participa de forma oficial no encontro. Esses ouvintes podem ainda ser classificados, ainda, como ouvintes endereçados ou não. De acordo com o autor, o falante pode endereçar a sua fala a todos os ouvintes ou escolher um grupo ou um ouvinte em particular, sendo assim considerados ouvintes endereçados. Já os ouvintes não ratificados são aqueles que participam de forma não oficial do encontro, como ouvinte por acaso ou intrometido.

As noções de falante e ouvinte e *footing* propostas por Goffman (1998) são importantes para o estudo da identidade por mostrar que assumimos diferentes posições em relação àquilo que dizemos em um encontro social. As mudanças de *footing* e de posições no curso de uma interação podem indicar uma mudança de identidades.

Considerando a perspectiva da ACE de que a identidade se manifesta por meio de construções linguísticas de um ou mais grupos sociais ou categorias formada a partir das interações e instituições sociais nas quais cada indivíduo ou grupo se identifica, é possível observar como a identidade emerge na interação a partir de uma análise dos posicionamentos/alinhamentos dos participantes e do enquadre.

Conforme ressalta Zimmerman (1998), a identidade é dinâmica. Um sujeito pode assumir diferentes atributos da identidade social que condizem com seu objetivo, como o papel de mãe, de professora, etc. O entendimento do que está acontecendo aqui e agora (enquadre) vai orientar os participantes acerca das identidades sociais que estão sendo construídas. Dito de outra forma, o enquadre levanta expectativas em relação à posição que o participante estabelece para si e para os outros, ou seja, o alinhamento ou a projeção do eu. Ao mudar o enquadre, o participante pode mudar seu posicionamento ou à medida que se encontra em mais de um enquadre, pode desempenhar identidades diferentes. A identidade é, portanto, construída na interação a partir dos posicionamentos que podem ser contestados ou confirmados pelos participantes.

### **3. METODOLOGIA**

Nesta seção é apresentada a metodologia da pesquisa. Inicialmente, são expostas as características próprias desse estudo. Em seguida, é realizada uma descrição do contexto em que ele foi realizado. Também são apresentados os procedimentos de coleta, seleção e análise dos dados. Por fim, são abordadas algumas questões éticas consideradas importantes para a condução do estudo.

#### **3.1. Caracterização da Pesquisa**

Neste estudo não se tem a pretensão de perguntar aos participantes quais identidades eles possuem ou qual identidade os levam a pensar e a agir, mas sim estudar a maneira como a identidade é utilizada na fala, pois conforme afirma Widdicombe & Antaki (1998), a identidade é parte das rotinas diárias da vida cotidiana e é trazida na fala-em-interação. Foi analisado, portanto, como os participantes trabalharam com determinada identidade para conduzir as atividades em sala de aula.

Logo, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa de base etnográfica. Denzin & Lincoln (2005) afirmam que este tipo de pesquisa faz uso de vários métodos e estuda os acontecimentos em seu contexto natural buscando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas dão aos mesmos.

Foi realizada a observação participante buscando investigar como uma professora de língua inglesa do primeiro ano do Ensino Médio constrói e negocia sua identidade profissional com os alunos na sala de aula visando à realização de uma determinada tarefa. Esta pesquisa é um estudo linguístico-discursivo realizado a partir das gravações e transcrições da fala-em-interação e está fundamentado nas teorias da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), nos estudos da Psicologia Discursiva, na Sociolinguística Interacional e na Linguística Aplicada.

Desta forma, foi feita uma análise de base interpretativa considerando a perspectiva dos participantes, isto é, levando em consideração os turnos de fala e sua consequencialidade na interação.

### 3.2. Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual localizada em uma cidade no interior de Minas Gerais, inaugurada em 1965. Inicialmente, a instituição foi criada para atender filhos de funcionários de uma universidade federal e dar curso supletivo aos trabalhadores da instituição que não tinham formação.

A escola é administrada pelo governo estadual e atualmente recebe estudantes de vários bairros da cidade, especialmente dos mais periféricos. Em 2013, a escola recebeu 945 alunos, atendendo desde o 1º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio (anotações de campo, novembro, 2013).

O colégio se especializou em atender alunos carentes. Tem 17 professores capacitados para lidar com alunos com transtornos globais de desenvolvimento, como síndrome de down, autismo, problemas de visão, entre outras limitações. Para isso, a instituição tem a sua disposição uma sala de recursos para atendê-los e um laboratório de informática com 25 computadores, sendo um deles especialmente preparado para atender esses alunos.

O quadro completo de funcionários <sup>2</sup>da instituição pesquisada pode ser observado na tabela 2.

Tabela 2: Quadro de funcionários - Ano - 2013

<b>Cargo/função</b>	<b>Quantidade</b>
Professores efetivos	31
Professores efetivados LC100	07
Professores designados	22
<b>Total</b>	<b>60</b>
Assistentes técnicos de educação efetivos	07
Assistentes técnicos de educação efetivados	2
Assistentes técnicos de educação designados	2
<b>Total</b>	<b>11</b>

<sup>2</sup> Os dados foram coletados durante a pesquisa e registrados nas anotações de campo. Eles também estão disponibilizados no site: <http://www.simade.caedufjf.net>

Auxiliares de serviços efetivos	1
Auxiliares de serviços efetivados LC 100	7
Auxiliares de serviços designados	14
<b>Total</b>	<b>22</b>
Diretora	01
Vice-diretores	03
Supervisoras efetivas	02
Supervisoras designadas	02
Auxiliares de biblioteca	03
<b>Total de funcionários</b>	<b>104</b>

Dos 60 professores que compõem esse quadro de funcionários, três deles possuem mestrado. Os demais contam com diversos cursos de especialização e todos participam das capacitações à distância oferecidas pelos governos estadual e federal. Nenhum dos docentes atua em regime de exclusividade.

Conforme anotações de campo de novembro de 2013, estes profissionais têm à sua disposição dois datashows, dois notebooks, uma tela de projeção, três TV's e aparelhos de DVD para a elaboração e desenvolvimento de suas aulas. Esses recursos multimídias são levados para algumas salas do colégio para a utilização dos professores mediante o seu agendamento prévio.

O colégio conta com 17 salas. Muitas delas são consideradas pequenas para a grande quantidade de alunos que a escola recebe. A turma pesquisada, por exemplo, possui 34 alunos.

Além das salas, há também uma pequena quadra na qual são realizadas as aulas de educação física e um pátio onde podem ser realizados pequenos eventos, como as apresentações de teatro e de dança dos alunos. Para os eventos maiores, o colégio utiliza os anfiteatros de uma universidade pública da cidade mediante agendamento com antecedência.

A escola adota o material fornecido pelo Programa Nacional do Livro Didático, do Ministério da Educação (MEC) e complementa com materiais que os professores elaboram para suas aulas, como os conteúdos multimídia, por exemplo.

Os alunos do Ensino Médio têm aulas de reforço escolar ministradas por estudantes da graduação que estão cursando alguma licenciatura na cidade. O acompanhamento dos alunos é feito, também, através de reuniões onde o desempenho dos estudantes é comunicado aos pais em encontros ao final de cada bimestre, nos quais são apresentados os boletins.

### **3.3. Os participantes da pesquisa**

A escola pesquisada oferece a disciplina de Língua Inglesa para as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Até o ano de 2013, além do Ensino Fundamental, apenas as turmas do 1º ano do Ensino Médio tinham a disciplina em sua grade curricular. A partir do ano de 2014, a escola passou a oferecer a disciplina para as turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

A pesquisa foi realizada em uma turma do 1º ano do Ensino Médio que tinha aula de língua inglesa duas vezes por semana. A escolha por desenvolver esta pesquisa em uma turma do 1º ano se justifica pelo interesse em descobrir como a professora negocia a sua identidade profissional com os alunos nessa etapa de formação escolar.

Os participantes consistem em uma turma de 34 alunos de 14 anos de idade e de uma professora licenciada em Letras com habilitação em língua portuguesa e inglesa.

A maioria dos alunos cursou o ensino fundamental na escola pesquisada, mas alguns deles são oriundos de outras. Os alunos já haviam estudado inglês no Ensino Fundamental II e estão complementando seus conhecimentos sobre a língua inglesa no Ensino Médio.

Segundo os dados fornecidos pela professora no questionário, a docente pesquisada tem 36 anos, cursou todo o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas, entre os anos de 1986 a 1996. No ano de 1998, a professora iniciou a graduação em letras com habilitação Português/Inglês em uma instituição particular e concluiu o curso no ano de 2003. A docente fez, ainda, uma especialização em Língua Portuguesa durante o período de 2009 a 2010.

A docente afirma não participar de eventos da área frequentemente, pois a secretaria regional de ensino não tem oferecido cursos de capacitação. Sobre suas habilidades linguísticas, a docente afirma que lê e ouve muito bem na língua alvo, escreve e fala bem.

A participante afirma que trabalha em escolas públicas há 13 anos. Sua motivação para trabalhar nestas escolas é o amor à profissão e ao inglês. Ela trabalha na escola pesquisada há um ano e dez meses onde leciona a Língua Inglesa para os alunos do Ensino Médio.

### **3.4. Instrumentos de coleta de dados**

A pesquisa realizada utilizou como instrumentos de coleta de dados a observação participante com as anotações de campo, o questionário e as gravações em áudio acompanhadas de sua transcrição. Buscou-se coletar as informações de forma mais detalhada e natural possível, considerando o contexto dos participantes. Nesta seção, discorro sobre a forma com que esses instrumentos de coleta de dados foram utilizados no estudo e contribuíram para a pesquisa.

#### **3.4.1. Observação participante**

Este estudo, buscando investigar a identidade profissional de uma professora de inglês a partir das projeções do “eu” no discurso, utilizou como instrumentos de coleta de dados a observação participante acompanhada das anotações de campo a fim de analisar a forma como a participante negocia sua identidade profissional com os alunos a partir da interação em sala de aula.

A observação participante é considerada uma postura pessoal adotada pelo pesquisador em campo. “A observação participante não é, por si mesma, um método de pesquisa – ela é um contexto comportamental a partir do qual um etnógrafo usa técnicas específicas para coletar dados” (ANGROSINO, 2009, p.33-34).

Gold (1958), citado por Angrosino (2009), distingue o observador em quatro categorias, dependendo do envolvimento dele em campo:

1. Observador invisível – o pesquisador fica o mais separado possível do campo de estudo;
2. Observador-como-participante – o pesquisador faz observações por um breve período de tempo. Ele é conhecido e reconhecido, mas se relaciona com os participantes apenas como pesquisador;
3. Participante-como-observador – o pesquisador está bem integrado ao grupo, mais envolvido com as pessoas e é considerado um

amigo do grupo, porém suas atividades de pesquisa ainda são reconhecidas;

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

Nesta pesquisa, optou-se por uma observação participante, na qual a analista se relacionou com os alunos e a professora de inglês apenas como pesquisadora, evitando envolver-se com o contexto da pesquisa.

A escolha da observação de aulas justifica-se pelo fato de esta técnica possibilitar ao pesquisador documentar as ações e informações que são importantes para a investigação, tais como postura, tom de voz, expressões faciais dos participantes, etc.

Foram observadas duas aulas semanais de inglês em uma turma do 1º ano do Ensino Médio entre o período de 27 de Agosto a 25 de novembro de 2013 a fim de coletar as informações para a realização da pesquisa.

Conforme mencionamos, as observações das aulas foram acompanhadas de anotações de campo. Abrahão (2006), citando Burns (1994), afirma que as anotações de campo consistem em descrições ou relatos de eventos no local da pesquisa os quais são escritos de forma relativamente objetiva. A autora afirma que as anotações de campo normalmente incluem relatos de informação não verbal, ambiente físico, estruturas grupais e registros de conversas e interações. As anotações de campo buscam responder as perguntas quem/ o quê/ onde/ quando/ como/ e por que e podem ser organizadas em diferentes categorias para registrar descrições, reflexões ou análise de eventos.

Nesta pesquisa, as anotações foram utilizadas para coletar dados sobre o contexto onde foi realizada a pesquisa, como a infraestrutura do colégio e quadro de funcionários. As anotações também auxiliaram na transcrição e análise dos dados, pois ajudaram a compreender melhor os acontecimentos dentro daquele contexto de pesquisa ao registrar algumas ações não verbalizadas dos participantes relevantes para a compreensão dos eventos ocorridos. As anotações contribuíram, ainda, para a seleção das gravações que foram transcritas.

### 3.4.2. Gravação e transcrição dos dados

As gravações em áudio constituíram-se como um elemento crucial para a análise das falas. Sem elas, seria impossível analisar a fala em interação em seu contexto natural de ocorrência.

Segundo Abrahão (2006), a gravação em áudio é uma técnica usada na pesquisa qualitativa com o objetivo de registrar em detalhes as ações e interações em sala de aula. A autora, citando Burns (1998), afirma que elas são imbatíveis em auxiliar os professores pesquisadores nas reflexões sobre ações. Richards & Lockhart (2011) apontam como vantagens da gravação não só a possibilidade de escolha do foco, que pode ser o professor ou um grupo particular de alunos, como também o fato de a gravação permitir que os dados sejam ouvidos e examinados várias vezes.

Neste estudo, as gravações em áudio foram utilizadas para registrar a interação professor-aluno a fim de analisarmos as projeções do “eu” da professora no discurso. No decorrer das observações, foram gravadas em áudio onze aulas.

As interações necessitam ser gravadas em áudio e, logo depois, transcritas para que as interrupções, hesitações, pausas, bem como as sobreposições, palavras ditas de forma incompleta, entonação ascendente ou descendente, dentre outras características da fala, sejam marcadas, pois, do contrário, seria difícil se ater aos detalhes no momento de análise dos dados.

Conforme ressaltam Hutchby & Wooffitt (1998), o procedimento de transcrição não é um processo neutro. Ele reflete as preocupações dos analistas da conversa. A transcrição é um passo inicial necessário para tornar possível a análise das interações de acordo com os parâmetros da AC. Os autores ainda destacam que, para a AC, há uma distinção entre dados e transcrição. Os dados são “as gravações de interações ocorridas naturalmente” que são compreendidas pela AC como uma “reprodução de um dado evento social”. A transcrição é vista como uma “representação dos dados”. A AC analisa os dados usando a transcrição como uma ferramenta de referência (HUTCHBY & WOUFFITT, 1998).

Hutchby & Wooffitt (1998) afirmam que uma vantagem da metodologia da AC é que a gravação e a transcrição possibilitam que a análise seja divulgada para o público, podendo ser desafiada e até mesmo alterada. Logo, a transcrição é essencial

para garantir a natureza da verificação pública e cumulativa das pesquisas com base na Análise da Conversa.

Nesta pesquisa, as aulas gravadas foram transcritas posteriormente de acordo com o Modelo Jefferson de Transcrição (p.4), e serviram de base para a análise linguístico-discursiva dos dados a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da ACE, da Psicologia Discursiva, da Sociolinguística Interacional e da Linguística Aplicada.

Na transcrição e análise dos dados, os nomes dos participantes, bem como o nome da escola pesquisada, foram preservados. Nomes fictícios foram utilizados a fim de proteger a identidade da professora e dos alunos uma vez que informações confidenciais poderiam surgir nas interações. Considerando as anotações de campo e as observações de aulas, neste estudo, realizou-se uma seleção das gravações em áudio considerando aquelas que contivessem a maior variedade de posicionamentos da professora. Desta forma, somente quatro gravações foram transcritas.

### **3.4.3. Questionário**

Os questionários possibilitam ao pesquisador coletar uma grande quantidade de informação rapidamente. Richards & Lockhart (2011) afirmam que os questionários são formas úteis de conseguir informações sobre dimensões afetivas do ensino e aprendizagem, como crenças, atitudes, motivações, e preferências.

Abrahão (2006) afirma que os questionários envolvem questões predeterminadas apresentadas na forma escrita. A autora, citando McDonough e McDonough (1997), aponta que os questionários apresentam como vantagens o fato de o conhecimento necessário para a pesquisa ser controlado pelas perguntas, garantindo precisão e clareza, como também a possibilidade de os questionários serem utilizados em pequena e grande escala. Outra vantagem apontada pela autora seria a coleta dos dados em momentos e locais diferentes.

De acordo com a autora, os questionários podem ser elaborados com itens fechados, abertos ou uma combinação desses. Neste estudo, foi utilizado um questionário semiaberto com o objetivo de coletar informações sobre o perfil da professora pesquisada, ou seja, buscamos conhecer um pouco mais da sua formação acadêmica e de sua experiência profissional.

### 3.5. Procedimentos de análise dos dados

Para estudar o fenômeno em questão, foi analisada a gravação, sendo a transcrição utilizada apenas como uma ferramenta de auxílio. Hutchby & Wooffitt (1998) citando Hopper (1989<sup>a</sup>), Psathas e Anderson (1990), afirmam que a audição repetitiva da gravação original é central para a técnica de análise da AC, pois possibilita o analista adquirir um conhecimento detalhado dos dados focando em determinado fenômeno que pode fazer parte da análise. A transcrição é, portanto, uma parte complementar da análise.

Neste estudo, a análise dos dados caracterizou-se por uma interpretação explícita dos significados e das ações dos participantes. Foi realizada uma análise linguístico-discursiva das transcrições da fala-em-interação fundamentada teoricamente pela ACE, pela Sociolinguística Interacional, pela Psicologia Discursiva e pela LA.

De modo geral, os procedimentos utilizados para a análise dos dados basearam-se nos princípios propostos por Antaki e Widdicombe (1998, p.3) para o estudo da identidade. Segundo as autoras, a) para uma pessoa ‘ter uma identidade’, precisa ser projetada numa categoria com características associadas. Segundo Benwell e Stokoe (2006), esse princípio remete as observações de Sacks sobre categorias e inferências, que afirma que para qualquer categoria dada, haverá várias opções de ações, crenças, sentimentos e obrigações normativamente associada a ela; b) essa projeção precisa ser indiciada e ocasionada, isto é, o uso de uma categoria somente fará sentido se estiver em seu contexto local; c) a ação de projetar uma categoria torna a identidade relevante para a atividade interacional que está em progresso, isto significa que quando uma categoria é usada em uma conversa, os falantes podem estar orientados para seu uso, o que pode, conseqüentemente, ter efeito no desenvolvimento da interação; d) a força de se ‘ter uma identidade’ se revela na sequencialidade da interação, isto é, o que isto permite, motiva ou desencoraja fazer posteriormente na sequência; e) todas essas práticas se tornam visíveis na exploração que as pessoas fazem das estruturas da conversa. Esses itens somente são passíveis de invocação em uma (macro) análise se demonstrados e tornados relevantes pelos participantes na interação (microanálise).

Esses fatores são essenciais para uma análise a partir da perspectiva êmica. Segundo Hutchby & Wooffitt (1998), a ACE procura revelar a organização da fala a partir da perspectiva de como o falante mostra um ao outro o entendimento do que está

acontecendo. Em uma conversa, os falantes em seus turnos sequenciais mostram um entendimento do turno anterior no próximo turno, na sequência. Isso é denominado procedimento de prova do próximo turno.

Conforme ressaltam os autores, esse procedimento é uma ferramenta básica usada na ACE para assegurar que a análise explica as propriedades ordenadas da fala como orientadas para as realizações dos participantes. A análise, portanto, não é meramente baseada nas suposições do analista.

Nesta pesquisa foi adotado o conceito de identidade proposto por Zimmerman (1998). Fundamentando-se nos pressupostos teóricos da ACE e nas teorias sobre posicionamento propostas por Harré & Slocum (1999), pelos conceitos de enquadre e *footing* propostos por Goffman (1974, 1981), foi realizada uma análise da organização da fala-em-interação em sala de aula a fim de identificar e descrever as imagens ou identidades que foram construídas e negociadas pela professora e pelos alunos a partir dos seus posicionamentos na fala em interação.

Com o objetivo de analisar como o falante se posiciona e posiciona o outro na sequência discursiva para cumprir determinada tarefa, foi essencial considerar as pistas de contextualização que orientam os participantes da interação sobre o posicionamento tomado por um dos participantes e o posicionamento esperado pelos outros (GUMPERZ, 1998). Logo, a entoação, as pausas, a mudança de código, o sequenciamento, a estrutura de participação, entre outros, constituíram-se em elementos cruciais para a identificação e análise das projeções do eu ou identidades consideradas relevantes para os participantes na interação.

A fim de identificar os posicionamentos dos participantes da pesquisa na fala-em-interação, observou-se como a professora conduz algumas dimensões do ensino e a maneira como os alunos respondem a determinados posicionamentos tomados por ela. Desta forma, foram adotados os seguintes aspectos de uma lição como categorias de análise:

- Como a professora dá direções aos alunos;
- Como a professora promove o envolvimento na lição;
- Como a professora monitora a atuação dos alunos;
- Como a professora provém retorno aos alunos.

Ao lidar com estas dimensões do ensino, a professora pesquisada e os alunos se posicionam na fala em interação em sala de aula, construindo e negociando, assim, a identidade profissional.

### **3.6. Considerações éticas**

Os seres humanos sempre buscaram ter um conhecimento mais aprofundado do espaço em que estão inseridos. Na busca por esse conhecimento, muitas pesquisas são realizadas. Entretanto, independente de sua natureza, todas as pesquisas, produzem impactos ao meio. Pensando nos impactos das pesquisas sob a sociedade é que se começou a discutir sobre questões éticas na pesquisa. Segundo o dicionário Aurélio (2013), ética seriam “as apreciações referentes à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente a determinada sociedade, seja de modo absoluto”.

Celani (2005) afirma que a preocupação com parâmetros de conduta começou na área médica. Um grande marco foi a criação do Conselho Nacional de Saúde (CNS), em 1996. Dele se originou o comitê de ética das universidades.

A autora afirma que, embasando-se em valores como confiança, responsabilidade, veracidade, qualidade e honestidade, os paradigmas positivista e qualitativo de pesquisa buscaram estabelecer códigos de ética para evitar danos aos participantes, aos pesquisadores e à sociedade decorridos de posturas não éticas, como a má conduta e a fraude.

Segundo Celani (2005), a má conduta consiste em atitudes como não arquivar os dados, não aceitar avaliações, encomendar dados estatísticos, explorar subalternos, 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, mentir, degradar a natureza, roubar documentos, avalizar erros, entre outros. A fraude seria plagiar, falsificar dados e inventar resultados. O plágio seria a cópia, o uso de ideias de outros sem permissão, falta de citação de fonte e má conduta. Falsificar dados seria forçar a confirmação da hipótese preferida.

Buscando-se conduzir a pesquisa pautando-se pelos princípios éticos de conduta, inicialmente, foi esclarecido à direção do colégio e aos possíveis participantes o tema da pesquisa, seu objetivo, metodologia, benefícios e riscos. Com a autorização da direção, a professora e sua turma foram convidados a participar da pesquisa. Após

aceitarem o convite, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Nesse documento foram fornecidas as informações sobre a pesquisa, seus benefícios e riscos para os participantes. Os participantes também foram conscientizados de que a participação deles no presente estudo é voluntária e de que nenhum tipo de coação poderia ser usado para obtê-la. Além disso, os participantes foram alertados de que não haveria contrato de trabalho e/ou qualquer tipo de remuneração ou gratificação.

Também foi esclarecido aos participantes o seu direito à privacidade, bem como sobre a divulgação da pesquisa em artigos ou comunicações orais em simpósios, congressos, etc. Foi ressaltado, ainda, que a participação dos mesmos nesta investigação não resultaria em qualquer ônus e que poderiam retirar seu consentimento a qualquer momento, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Saúde na Resolução nº 196 de 10 de Outubro de 1996.

Em relação aos possíveis riscos oferecidos aos participantes, foi considerado o fato de que a pesquisa que utiliza observação participante e gravação da conversa, como é o caso deste estudo, pode ser um tanto intrusiva, uma vez que informações confidenciais podem surgir nas interações. Diante dessa realidade, os nomes dos participantes, bem como o nome da escola pesquisada, foram preservados a fim de proteger as identidades dos participantes.

Considerando a possibilidade de alguns participantes ficarem inibidos, principalmente os mais tímidos, em função da gravação em áudio, utilizou-se para a coleta de dados um gravador de áudio mais discreto possível a fim de evitar ou amenizar essa possível inibição.

É relevante ressaltar que o projeto de pesquisa foi submetido a um processo de avaliação ao Comitê de Ética em Pesquisa Com Seres Humanos (CEPE), da UFV, para que a mesma pudesse ser realizada segundo os critérios éticos. Conforme consta no parecer nº 358.483, no dia 13 de agosto de 2013 o projeto foi aprovado.

## 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção é apresentada a análise dos dados da pesquisa. Inicialmente, é realizada uma breve descrição do contexto da pesquisa e da metodologia de ensino adotada pela professora pesquisada a fim de contribuir para uma melhor compreensão dos posicionamentos. Em seguida, é descrito e discutido sobre alguns posicionamentos ou alinhamentos adotados pela docente e suas consequências para o ensino e aprendizagem da turma. Por fim, é apresentada uma visão geral da identidade construída em sala de aula por esta professora.

### 4.1. O contexto de pesquisa e a metodologia de ensino

Os papéis/identidades do professor refletem configurações da instituição de ensino, abordagens ou metodologias de ensino, ou um ponto de vista pessoal da educação, conforme apontaram Richards & Lockhart (2011). Uma vez que as identidades se concretizam no discurso pelos posicionamentos assumidos pelos participantes a partir dos papéis, ações, atitudes e comportamentos (De fina, Schiffrin & Bamberg, 2006), logo, se faz necessário descrever a metodologia adotada pela professora a fim de entendermos os posicionamentos adotados pela participante que refletem sua visão de ensino e constituem sua identidade profissional.

As observações em sala de aula mostram que o contexto no qual foi realizada a pesquisa pode ser caracterizado como um cenário em que os aprendizes são falantes da mesma língua materna da professora, a língua portuguesa. Ela é utilizada para intermediar a comunicação entre a professora e o aluno, que é exposto à língua-alvo quase que exclusivamente na sala de aula.

A análise das gravações em áudio e suas transcrições demonstraram que a professora de Língua Inglesa pesquisada parece adotar o método Gramática e Tradução na qual o professor é considerado a autoridade na sala de aula e os alunos devem fazer o que o professor solicita visando aprender o que ele sabe, conforme apontou Larsen-Freeman (2000).

Com base nas observações e nas gravações em áudio é possível verificar que o ensino é centrado na professora. É ela quem domina a lição e toma a maioria dos turnos

da fala. A partir da análise da fala-em-interação foi possível verificar que o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula pesquisada tem como características o ensino de línguas com foco na tradução de textos da língua-alvo para a língua materna no qual a gramática e o vocabulário são enfatizados. Nesse contexto, os alunos aprendem a gramática dedutivamente, ou seja, a professora expõe as regras gramaticais e exemplifica com sentenças. Em seguida, a professora propõe exercícios para que os alunos possam aplicar a regra em outros exemplos e memorizar a mesma. Nas aulas de língua inglesa predomina um ensino de gramática com foco na forma, pouca atenção é dada ao significado e ao uso das formas gramaticais. O vocabulário é aprendido a partir da tradução de pequenos textos da língua alvo para a língua materna e de sua memorização.

Para o ensino de gramática e vocabulário, a professora utiliza técnicas como exercícios nas quais os alunos devem completar uma série de sentenças com diferentes tempos verbais ou com o novo vocabulário. Também é recorrente o uso de cruzadinhas ou tabelas na qual os alunos devem completar com a forma correta do tempo verbal.

As observações das aulas demonstram que, embora a professora pesquisada tivesse dedicado algumas aulas ao ensino da pronúncia de uma determinada canção na qual os alunos deveriam fazer uma apresentação para os pais, foi possível verificar que pouca atenção é dada às habilidades de fala, audição e pronúncia nas aulas de língua inglesa.

Conforme as anotações de campo de novembro de 2013, a professora avalia a aprendizagem dos alunos utilizando recursos como prova escrita na qual os alunos deveriam aplicar as regras gramaticais, como também apresentações orais nas quais os alunos deveriam cantar uma música em inglês e dançar. O objetivo da aula é linguístico, ou seja, apresentar um determinado aspecto do funcionamento do sistema linguístico da língua-alvo e exercitá-lo. Portanto, a avaliação aplicada em sala de aula procurou verificar se as estruturas foram empregadas corretamente ou não.

Em relação ao retorno dos exercícios, a observação de campo, bem com as gravações em áudio revelaram que a professora normalmente corrige os erros dos alunos oferecendo a resposta correta ou pedindo para que outros alunos avaliem a resposta do colega, fazendo a correção.

A análise das gravações em áudio demonstra ainda que a língua usada para comunicação em sala de aula é a língua materna, na qual a professora explica as regras e

o significado das palavras da língua alvo. A interação em sala de aula é do tipo professor-aluno(s). A maioria dos exercícios propostos deveria ser realizado individualmente, embora houvesse também algumas tarefas em grupo para serem realizadas em casa. Segundo Richards & Lockhart (2011), as atividades realizadas individualmente têm a vantagem de proporcionar aos aprendizes a oportunidade de progredir no seu próprio tempo, mas proporciona pouca oportunidade de interação entre professor e alunos. As atividades realizadas na sala de aula pesquisada fizeram com que o gerenciamento dos turnos focasse o sistema linguístico.

Segundo Zimmerman (1998), a identidade discursiva surge a partir das características da estrutura da fala-em-interação. A análise da organização da fala-em-interação em sala de aula demonstrou que a professora pesquisada assume a identidade discursiva daquela que faz as perguntas e gerencia as trocas de turno da fala e projeta para os alunos a identidade discursiva daquele que responde as perguntas. A análise das gravações em áudio mostrou que no enquadre aula existe pouca iniciativa dos alunos para tomar o turno, como também pouca interação entre eles, o que prejudica o desenvolvimento da competência comunicativa. A participação dos alunos é incentivada, predominantemente, no momento da correção dos exercícios. Essa forma de interação entre os participantes e as identidades discursivas projetadas são características típicas do Método Gramática e Tradução que parece ter sido adotado nas aulas de língua inglesa pesquisadas.

No excerto abaixo, podemos observar a metodologia utilizada pela professora para explicar o tempo verbal presente perfeito. Ela inicia sua aula retomando as regras básicas para a formação desse tempo verbal a fim de fazer uma revisão antes de corrigir as atividades da aula passada. Depois de uma pequena exposição das regras, a professora inicia uma sequência IRA (iniciação-resposta-avaliação) a fim de fazer com que os alunos participem e também avaliar o conhecimento deles sobre a matéria. O foco do ensino é na forma linguística. Nessa aula, não foi observada uma construção de um contexto específico que demonstre como o presente perfeito pode ser utilizado, apenas a aplicação do mesmo em sentenças isoladas que foram corrigidas pela professora e avaliadas, o que pode tornar o conhecimento adquirido de forma abstrata e sem significado no cotidiano do aluno. Após uma breve exposição das regras de formação do presente perfeito, a professora propõe um exercício de aplicação da regra gramatical.

## Excerto 1- DVT A 002

16 Eliane: o que nós estudamos na aula passada?  
17 Tatiana: present perfect  
18 Eliane: quais são as regras básicas que eu tenho que  
19 seguir? (.) o primeiro passo é o seguinte (.)  
20 eu vou ter um sujeito (1,0), né,  
21 eu tenho um sujeito qualquer (1,0) e tenho que  
22 seguir(3,0)alguns passos para saber o que que eu  
23 vou colocar para representar o present perfect  
24 lá. então, por exemplo, aqui (1,0), eu tenho  
25 dois verbos (1,0), to see e to speak (1,0).  
26 DEPOIS DO SUJEITO, O QUE QUE EU TENHO QUE COLOCAR  
27 GENTE?  
28 Cida: o has e o have  
29 Eliane: EU VOU USAR OS VERBOS O QUÊ? (1,0)  
30 HAVE OU HAS  
31 E, DEPO:IS, EU VOU PEGAR (.) UM VERBO NO PARÊNTESE.  
32 ESSE VERBO, EU POSSO TRABALHAR COM ELE NO  
33 INFINITIVO? (2,0)  
34 SIM OU NÃO?  
35 Cida: °nã:o°  
36 Eliane: EU VOU TRABALHAR ESSE VERBO EM QUE TEMPO?  
37 no past (.) participio.  
38 não foi isso?  
39 Cida: °fo:i°  
40 Eliane: então como que fica essa resposta aqui pra mim? é:  
41 I(.) HAVE(.) O QUÊ?  
42 Milena: seen.  
43 Eliane: ASSIM?(1,0) NÉ? E EU POSSO TERMINAR UMA FRASE AQUI E  
44 NA FRASE DE BAIXO EU VOU DIZER JOHN (1,0) HAS  
45 Eliane: O VERBO SPEAK VAI VIRAR?  
46 Amanda: spoken.  
47 Eliane: spoken  
48 (1,0)  
49 Eliane: então (.)essa é a formação que eu tenho para  
50 o present perfect.  
51 então vamos ver aqui agora(1,0)um exercício de hoje.  
52 (1,0)  
53 vamos pôr a data aí.

Conforme foi apontado por Goffman (1998), as trocas conversacionais podem ser consideradas como um evento comunicativo marcado por um certo grau de ritualização, que prevê direitos e obrigações inerentes à natureza da interação. Na sala de aula observada, a professora de Língua Inglesa é a grande responsável pela gestão das atividades pedagógicas, pois é ela quem tem um conhecimento linguístico mais aprofundado da língua-alvo e sobre as teorias da área de aquisição-aprendizagem de línguas. É ela quem possui o direito de gerenciar os turnos da fala, definir os temas que serão abordados em sala de aula bem como as atividades de ensino. Ao aluno cabe a função de contribuir com suas dúvidas, tentativas de reemprego de uma determinada forma linguística ou com a verificação de seu entendimento. Há, portanto, uma relação

hierárquica entre professor e aluno, na qual o discente tem uma atuação mais passiva nesse contexto institucional.

Nessa seção, foi descrita a metodologia de ensino da professora pesquisada, a qual influencia nos tipos de posicionamentos adotados pela participante. Na seção seguinte, veremos os posicionamentos e as identidades projetadas pelos participantes com o objetivo de desenvolver as atividades de ensino.

#### **4.2. O enquadre aula e as identidades discursivas projetadas pelos participantes**

Nas aulas observadas, o enquadre institucional aula de língua inglesa, que caracteriza o tipo de interação e a forma de participação que é esperada dos participantes, pode ser verificado em uma estrutura conversacional relativamente rígida, com atribuições específicas para professor e alunos.

Analisando a maneira como a professora pesquisada direciona os alunos para o desenvolvimento das atividades, a forma como ela promove o envolvimento na lição, monitora a atuação dos alunos e provém retorno das atividades, identificamos vários posicionamentos tomados pela professora e observamos sua consequencialidade para a interação a fim de verificar quais as identidades discursivas, situadas e transportáveis estão sendo orientadas pelos participantes, bem como seus efeitos sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Os posicionamentos assumidos pelos interagentes são dinâmicos, variam de momento a momento na interação e podem ser observados e compreendidos a partir da análise da fala em interação. A análise da fala em interação demonstrou que ao professor é atribuída a ação de iniciar e fechar as conversas, informar sobre os procedimentos para aplicação de uma regra, explicar os procedimentos para resolução de uma tarefa, corrigir os exercícios, propor as tarefas a serem realizadas em sala de aula, avaliar os alunos e discipliná-los. Os alunos devem desempenhar ações como fazer e corrigir as atividades propostas pelo professor, evitar a conversa sobre assuntos que não os são direcionados em sala, sentar-se adequadamente, guardar os aparelhos eletrônicos, etc. A participante pesquisada, ao assumir a identidade situada de professora (Zimmerman, 1998) a partir das ações descritas anteriormente, projeta para os outros participantes da fala em interação a identidade situada de alunos, ou seja, os posicionamentos tomados pela professora em sala de aula buscam fazer com que os

outros interagentes cumpram as suas funções em sala, desempenhando a identidade situada de alunos.

A análise das gravações em áudio e sua transcrição nos permite identificar vários posicionamentos ratificados pelos participantes que projetam na fala em interação as identidades discursivas sob as quais as identidades situadas de professor e aluno são construídas. Nesta seção, analisaremos cada uma delas individualmente.

#### 4.2.1. Gerenciadora dos turnos de fala

A análise da fala-em-interação demonstrou que Eliane, a professora pesquisada, tenta controlar a distribuição dos turnos determinando quando os alunos podem tomar a palavra ou não. Ela também inicia a troca de turnos e orienta sobre o tipo de resposta esperada: se serão frases completas ou não, se o foco é na forma linguística ou no conteúdo. Assim, Eliane desempenha a identidade discursiva de gerenciadora dos turnos de fala.

No excerto número dois, Eliane inicia a correção do exercício número dois. O marcador “agora” indica a transição da correção do exercício um para o exercício dois (linha 133). A leitura do enunciado da questão no turno seguinte (linha 134) pela professora direciona os alunos para o tipo de resposta esperada, ou seja, o foco é na forma do tempo verbal passado, especificamente dos verbos irregulares:

#### Excerto 2 - DVT A 004

133 Eliane: agora vamos para o exercício dois.  
134 complete a cruzadinha usando past tense, né?  
135 então eu tenho: o número um, o verbo to begin vai  
136 ficar?  
137 Vítor: began.  
138 Eliane: tira o i e põe?  
139 Milena: a  
140 Eliane: a  
141 to see. (1,0) olha S A W, né? saw.  
142 (1,0)  
143 número três, to hear, ↑ tem mudança?  
144 Tamara: não.  
145 Vítor: °tem não, continua o mesmo°.  
146 Eliane: número: quatro, to catch vai ficar?  
147 Vítor: caught.

Podemos observar no excerto número dois que os lugares relevantes de transição requerem que os alunos assumam o próximo turno e construam sentenças com foco na forma, a fim de completar o sentido dos turnos esperados (linhas 135-136, linhas 138-146). Esses lugares são marcados pela ênfase das palavras e pela necessidade de completude dos sentidos dos verbos, como ficar, pôr e pela entonação ascendente. O uso da pergunta pela Eliane é, também, uma forma de incentivar e monitorar a participação do aluno na aula.

As noções de pares adjacentes e relevância condicional são importantes para compreendermos os significados que estão sendo construídos aqui pelos participantes e suas implicações para o ensino. Retomando o que foi colocado por Giddens e Turner (1999), os pares adjacentes exigem que as próximas ações de um par se adequem à parte do primeiro par dado anteriormente. Assim, no excerto número dois, dado o par adjacente pergunta e resposta, a segunda parte do par (a resposta dada pelo aluno), deve se adequar a primeira parte do par (a pergunta da professora) uma vez que os participantes precisam respeitar o princípio da relevância condicional. Esse princípio refere-se ao fato de que dada a ocorrência de uma primeira parte do par de elocuições, cria-se a expectativa da ocorrência de uma segunda parte do par, conforme foi apontado por Loder, Salimen e Muller (2008).

Segundo as autoras, cada elocução limita de certo modo as ações pertinentes a seguir. Assim, no excerto número dois, o tipo de pergunta da professora orienta os alunos para o tipo de resposta esperada, uma vez que no ambiente institucional nem todas as contribuições são consideradas relevantes. Consequentemente, podemos observar que, uma vez que a professora elabora uma pergunta com foco na forma linguística, ela restringe a resposta dos alunos, obrigando-os a elaborar uma resposta também com foco na forma (linhas 139 e 147). De acordo com Hutchby & Woffitt (1998), o par pergunta e resposta é uma forma discursiva que estabelece uma hierarquia entre os falantes na medida em que suas participações são restringidas.

O tipo de interação construída pelos participantes no excerto dois para dar retorno aos exercícios é, segundo Garcez (2006), um exemplo típico de sequência IRA - Iniciação-Resposta-Avaliação (Sinclair e Coulthard, 1975 *apud* Garcez, 2006). A adoção dessa sequência pela professora se deve ao fato de a mesma ensinar gramática. Conforme já mencionamos nesse estudo, o uso da sequência IRA traz implicações para a aprendizagem de línguas uma vez que esta sequência não só instaura uma hierarquia

nas relações, como também contribui para a reprodução do conhecimento em detrimento da formação de um aluno crítico-reflexivo por não exigir necessariamente um comprometimento do aprendiz na construção do conhecimento e não reconhecer a contribuição do mesmo como legítima.

O excerto número dois reforça, portanto, a necessidade de os professores refletirem sobre a forma como devem conduzir a interação a fim de possibilitar uma participação legítima do aluno e contribuir para a formação dele. Garcez (2006, p.72) sugere a estratégia de revozeamento descrita no trabalho de O'Connor e Michaels (1996) para dar retorno dos exercícios.

Além de gerenciar os tipos de construções dos turnos, ou seja, se são construções com foco na forma ou no conteúdo, frases curtas ou não, a professora também gerencia o momento em que os alunos devem assumir o turno e a ordem das atividades. No excerto número três, a seguir, a professora desempenha a identidade discursiva de gerenciadora dos turnos de fala e detentora do conhecimento, uma vez que se dispõe a solucionar as dúvidas. Eliane, após explicar a matéria sobre comparativos, cede o próximo turno para os alunos perguntarem (linha 710), projetando para eles uma identidade discursiva daquele que deve solucionar suas dúvidas. O uso do marcador “agora” indica a sequência das atividades em sala de aula, ou seja, primeiramente, a professora estava explicando um tópico gramatical e, na sequência, ela cede o turno para os alunos esclarecerem suas dúvidas por meio das perguntas. Eliane não endereça o turno de fala para nenhum aluno específico. Em consequência, as alunas Cida e Tamara se selecionam para o próximo turno a fim de solucionarem suas dúvidas. Cida projeta para Eliane (linhas 711 a 712) a identidade discursiva de avaliadora, uma vez que a aluna pergunta como a professora vai elaborar e avaliar o exercício em questão na prova. Eliane, entretanto, não assume a identidade de avaliadora projetada por Cida, pois ela está envolvida no gerenciamento dos turnos de fala (linha 714), uma vez que é forçada a intervir pedindo que as alunas falem uma de cada vez para que haja entendimento entre os participantes da interação, e elas assim o fazem. Vanessa se seleciona para o turno seguinte. Entretanto, Eliane intervém antes que a aluna elabore a sua pergunta com mais clareza e, prontamente, responde. Em seguida, a aluna Tamara também faz uma pergunta e Eliane responde. Desta forma, Eliane ratifica Vanessa (linhas 716 a 718) e Tamara (linhas 719-720) como ouvintes endereçadas e com dificuldades de aprendizagem. Continuando o seu turno de fala, a professora pergunta

outra vez se há mais perguntas (linha 727), incentivando os alunos a tirarem suas dúvidas. Eles não respondem. Logo, a professora interpreta o silêncio do aluno como uma negação, ou seja, não há mais perguntas e decide, então, pedir para os alunos resolverem a atividade (linha 729).

### Excerto 3 – DVT A 004

710                    agora as perguntas  
711 Cida:            é: professo:ra na hora da prova você vai pedir  
712                    tradução também?  
713 Tamara:        [professora, você já vai da:r]  
714 Eliane:         GENTE, UM POR VEZ  
715 Vanessa:       esse esse negócio dentro do parêntese  
716 Eliane          é fixo vanessa.todas as vezes que você for trabalhar  
717                    os adjetivos pra mim, os adjetivos na tabelinha  
718                    você vai colocar sempre os mesmos parênteses, tá.  
719 Tamara:        é:: o número dois coloca aonde porque  
720                    cada um vai tá diferente.  
721 Eliane:         a única coisa que você vai ter que lembrar é o  
722                    seguinte tamara, que os acréscimos de er e os de  
723                    parênteses est e os parênteses são sempre os mesmos,  
724                    tá?o quê que vai mudar, só o nome dos adjectives, e  
725                    se o adjetivo tiver que dobrar, se tiver que  
726                    acrescentar o i no lugar do y. só isso que muda.  
727                    MAIS ALGUMA PERGUNTA?  
728                    (1,0)  
729                    agora (.) tente resolver pra mim aí ó

O uso do marcador “agora” não só indica a transição de atividades como também a rigidez da agenda da professora que gerencia tópicos, além da ordem das atividades a serem feitas em sala de aula, isto é, se a turma vai se engajar primeiro na correção de atividades, se vão fazer exercícios, mostrar o caderno, ou se a professora vai explicar o conteúdo para eles, esclarecer dúvidas ou até mesmo fazer uma avaliação. Na linha 729, a professora Eliane utiliza novamente o marcador “agora” para marcar a mudança de tarefa na aula ou de enquadre guiado por ela. Esse marcador é utilizado aqui para marcar o momento de iniciar a resolução dos exercícios.

A professora propõe, portanto, enquadres e alinhamentos usando o marcador “agora”. Ela indica o momento de fazer as perguntas e propõe alinhamentos para os alunos e para si. Os alunos devem fazer as perguntas e a professora é quem deve respondê-las. A professora também indica o momento de mudar de atividade, isto é, os

alunos devem resolver os exercícios e a professora deve corrigi-los. Há, assim, uma mudança de enquadre, alinhamentos e identidades discursivas de professores e alunos.

#### 4.2.2. Controladora e disciplinadora do comportamento dos alunos

Eliane também desempenha a identidade discursiva de controladora e disciplinadora do comportamento dos alunos. O excerto número quatro, abaixo, demonstra que a professora controla o comportamento dos alunos em sala de aula não permitindo que eles conversem ou caminhem pela sala enquanto fazem os exercícios de inglês, chamando-lhes a atenção. Este excerto mostra que a professora é forçada a se posicionar como disciplinadora no momento em que percebe que a aluna Cida está fora do lugar, ordenando-a a voltar para a carteira dela (linha 627) e repreendendo os alunos que estão conversando demais, questionando-os se já terminaram os exercícios (linhas 628 a 630). Ao se posicionar como disciplinadora do comportamento dos alunos e repreendê-los pelo mal comportamento, a professora categoriza os alunos como indisciplinados.

Excerto 4 – DVT A 009

627 Eliane: Ô: CIDA, VAI PARA O SEU LUGAR. (28,0)  
628 Ô PESSOAL, ESTA TURMA AÍ NO FUNDO,  
629 TÁ FALANDO MEIO DEMAIS.  
630 SERÁ QUE VOCÊS JÁ TERMINARAM O EXERCÍCIO?  
631 ((professora bate na mesa com a caneta))

Ao questionar os “alunos do fundo” se já terminaram os exercícios logo após fazer uma observação e avaliação negativa do comportamento deles (linhas 628 e 629), a professora mostra para os alunos sua intencionalidade ao perguntar sobre o término do exercício, isto é, fazer com que eles mudem seu posicionamento, nesse caso, parar de conversar e fazer a atividade.

Perguntar sobre o andamento de um exercício foi uma estratégia recorrente utilizada pela professora em sala para gerenciar a turma. Ao perguntar se os exercícios já estão prontos, se eles estão certos, ou se há dúvidas, Eliane indiretamente chama a atenção dos alunos que estão conversando informando-lhes implicitamente que se não terminaram a tarefa eles devem permanecer em silêncio e concentrados na mesma. Os

alunos, então, se sentem constrangidos pelo mal comportamento deles e param de conversar.

O excerto número cinco ilustra também essa estratégia. Nesse excerto, a professora está corrigindo os exercícios de inglês sobre comparativos (linhas 161 a 167). A aluna Cida se projeta no discurso como parceira da professora, uma vez que a auxilia na correção da atividade esclarecendo sobre a sequência dos exercícios (linha 161). Na sequência, a professora ratifica a identidade discursiva de parceira desempenhada pela aluna Cida, uma vez que conta com a contribuição da mesma e pede esclarecimentos (linha 162). A aluna, então, explica a professora sobre o exercício que não foi corrigido, e ela demonstra concordância e retoma a correção (linhas 164 a 167). Ainda no mesmo turno de fala, incomodada com a conversa da aluna Vanessa, a professora interrompe a correção e pergunta se o exercício da aluna está correto (linha 168). Percebendo a verdadeira intencionalidade da docente (chamar a atenção), a aluna responde constrangida, em tom de voz baixo, que o exercício está correto (linha 169). A professora ainda insiste e pergunta se a aluna se perdeu na correção, se haveria necessidade de repetir a fim de indiretamente chamar a atenção dela, que conversa e perturba a aula (linhas 170 e 171). A aluna, com uma voz demasiadamente baixa, responde que não (linha 172). O conflito da professora com a aluna demonstra que, inicialmente, havia um desalinhamento entre as duas, uma vez que a professora estava comprometida com a correção da atividade e, a aluna, não estava, por isso conversava com os colegas. Assumindo uma posição de autoridade em sala de aula, a professora faz perguntas à aluna a fim de provocar uma mudança de posicionamento da discente, isto é, fazendo com que a mesma alinhe seu posicionamento com o da professora, se comprometendo com a atividade proposta pela docente. Na sequência, a professora continua a correção dos exercícios (linhas 173 a 177). O uso da palavra então marca a transição de atividades, na qual a professora deixa de chamar a atenção da aluna e retoma o posicionamento daquela que explica a matéria sobre comparativos.

#### Excerto 5 – DVT A 007

161 Cida: [professora, você esqueceu do no:isy]  
162 Eliane: esqueceu de quê::?  
163 Cida: no:isy. faltou um só. só um.  
164 Eliane: °noisy?°  
165 Ah tá, vai ficar o quê?  
166 noisier than (1,0)

167 the noisiest of all  
 168 o seu tá certo aí,↑Vanessa?(2,0)  
 169 Vanessa: °tá°.   
 170 Eliane: se perdeu em↑alguma coisa?  
 171 quer que repete alguma coisa↑aí?  
 172 Vanessa: °°não°°.   
 173 Eliane: então, olha só gente,  
 174 expensive than (1,0).  
 175 e no grau superlativo vai ficar  
 176 o quê?  
 177 the most(3,0)expensive.

Além da estratégia “perguntar sobre o desenvolvimento dos exercícios”, a professora também utiliza outras estratégias de gerenciamento, como organizar o ambiente de sala de aula a fim de controlar o comportamento do aluno e proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem.

No excerto número seis, observamos que Eliane está marcando a data da primeira avaliação de inglês (linhas 311 a 313). Logo, ela se projeta no discurso como avaliadora. Entretanto, ela interrompe bruscamente a sua fala e, demonstrando surpresa, ao perceber que as alunas Vanessa e Jéssica estão sentadas próximas uma da outra, se dirige a elas perguntando se não havia lhes separado anteriormente (linha 314). Logo, a professora desempenha a identidade discursiva de disciplinadora. A aluna Vanessa, envergonhada, em tom de voz mais baixo, afirma que não (linha 315).

Irritada, a professora em alto tom de voz, enfatiza que tirou uma das alunas da carteira de trás (linha 316). Cria-se um conflito em sala entre as alunas e a professora. Sendo solidária às duas colegas, a aluna Carla (ouvinte ratificada, mas não endereçada) interfere e, em tom de voz baixo, tenta salvar a face das colegas, afirmando para a professora ter sido ela quem foi mudada de lugar (linha 317), requerendo para si, portanto, uma identidade de amiga e mediadora de conflitos perante as colegas e de aluna com problemas de indisciplina perante a professora, ao afirmar que está sentada no local errado.

Em consequência, também em tom de voz baixo, Eliane critica Carla por estar no lugar errado (linha 318) e afirma lembrar que tinha tirado essa aluna mesmo do lugar, mas reforça que Vanessa e Jéssica, as alunas que inicialmente a professora chamava a atenção, também foram colocadas em outro lugar, separadas uma da outra (linhas 319 a 320).

A aluna Jéssica, percebendo que a colega Carla não conseguiu evitar o conflito e salvar sua face e a da Vanessa, no turno seguinte, assume que está no lugar errado, e se justifica dizendo estar copiando a matéria, buscando salvar sua própria face (linha 321). Irritada com a indisciplina, na sequência, a professora em alto tom de voz e fala acelerada critica veemente a aluna por não ter pedido sua autorização para mudar de lugar e por atrapalhar a realização das tarefas em sala de aula (linhas 322 a 324), se posicionando como disciplinadora. Em seguida, a professora, conservando o mesmo tom alterado de voz, continua a marcar a data da prova (linhas 325 a 326). A aluna Janaína não entende a data e, considerando o nervosismo da professora, pergunta o dia da prova em baixo tom de voz (linha 327). A professora, então, responde (linha 328):

#### Excerto 6 - DVT A 007

311 GENTE, PRESTA ATENÇÃO(1,0) DIA::  
 312 QUARTO BIMESTRE, PRIMEIRA AVALIAÇÃO DE INGLÊS, (0,2)  
 313 VAI SER NO DIA VINTE-  
 314 °ó,vocês,eu não tinha separado vocês aquele dia °)  
 315 Vanessa: °não°.  
 316 Eliane: VOCÊ, EU TE TIREI LÁ DE TRÁS.  
 317 Carla: °nã::o, professo:ra, fui eu, professo:ra°  
 318 Eliane: °então quem tá no lugar errado é você°.  
 319 °não, você eu lembro, mas as duas rindo ali eu tinha  
 320 separado°.  
 321 Jéssica: °é que eu tô copiando a maté:ria°.  
 322 Eliane: >então você tinha que perguntar pra mim<  
 323 >PORQUE AÍ VOCÊ ME ATRAPALHA,  
 324 EU NÃO FAÇO O QUE EU PRECI:SO<  
 325 DIA VINTE E SEIS DO DEZ, (2,0)VAI DAR NUMA SEXTA  
 326 FEIRA, MATÉRIA AINDA NÃO SEI,TÁ.  
 327 Janaína: °di:a o quê? °  
 328 Eliane: dia vinte e seis do dez, sexta-feira

No excerto número seis é possível verificar que a estratégia utilizada pela professora para controlar a turma é colocar aqueles alunos que conversam muito separados um dos outros.

A frase “eu não faço o que eu preciso” (linha 324) mostra o compromisso da professora de cumprir uma tarefa/mandato institucional para aquela aula que estava no seu planejamento, ou seja, marcar a avaliação, contar o número de vistos do caderno dos alunos enquanto eles resolviam os exercícios e, depois, corrigi-los antes da prova agendada para a próxima aula. Conforme pode ser observado na transcrição do áudio

DVT – A 007, a professora não conseguiu cumprir com o que havia planejado para a aula. O fato de um colega de trabalho ter atrasado o início da aula de inglês contribuiu para que a professora não cumprisse totalmente com o mandato institucional, uma vez que ela não terminou de contar os vistos e começou a corrigir as atividades apressadamente. Isso ocasionou uma crítica à postura de outro professor (linhas 727 a 732), que será discutida em detalhes posteriormente.

Além de perguntar sobre o desenvolvimento das atividades e de separar os alunos que conversam muito, a professora utiliza, ainda, como recurso para chamar a atenção dos alunos e mantê-los fazendo os exercícios em silêncio, bater com a caneta na carteira. Nas aulas observadas, constatamos que a professora interrompe a contagem dos vistos e bate com a caneta na carteira a fim de fazer com que os alunos mudem o posicionamento, ou seja, parem de conversar e façam a atividade proposta pela professora, ou seja, resolvam os exercícios.

Outra estratégia utilizada pela professora para manter a disciplina em sala de aula é pedir a colaboração daqueles alunos que conversam muito em sala de aula para que eles a auxiliem em alguma atividade, como por exemplo, passar exercícios no quadro. No excerto sete, a professora pede o auxílio dos alunos Cida e Lucas para buscar os dicionários na biblioteca, projetando-os como parceiros, colaboradores, uma vez que atribui responsabilidades a eles:

#### Excerto 7 – DVT A 009

367 Eliane: cida, pode buscar, fazendo o favor, os dicionários  
368 pra mim. aí você conta quanto tá trazendo, °tá°? (1,0)  
369 com o Lucas (.)  
370 Cida: tá, é para trazer quantos?  
371 Eliane: °pode pegar todos os que tiverem lá°

Conforme dados das anotações de campo, os alunos Cida e Lucas são categorizados pelos professores como alunos que falam muito em sala de aula, logo, a professora busca mantê-los ocupados e envolvidos em alguma tarefa a fim de controlá-los. Nesse excerto, é possível observar que a expressão “tá” demonstra que a aluna Cida desempenha a identidade discursiva de parceira projetada pela professora ao aceitar auxiliar a mesma e pedir mais detalhes sobre o número de dicionários (linha 370).

A ameaça de punição também é uma estratégia utilizada para controlar o comportamento dos alunos. No excerto número oito, a professora está chamando os alunos por número de chamada para contar os vistos (linhas 214 e 215). Ela interrompe temporariamente a contagem dos vistos para chamar a atenção de uma aluna que está sentada de lado (linhas 216 a 219) e desempenha, portanto, a identidade discursiva de disciplinadora. Depois de já ter pedido anteriormente à aluna para sentar virada para a frente (linha 216) e reforçar que há exercícios para serem corrigidos (linha 217), ou seja, indicar para a aluna que ela tem atividade para fazer e não deveria estar sentada de lado conversando, a professora ameaça mandar a aluna para casa (linhas 218 e 219), o que poderia acarretar problemas para a discente.

#### Excerto 8 – DVT A 009

214 Eliane: VINTE E TRÊS.  
215 (5,0)  
216 eu já te pedi para você sentar virada pra frente.  
217 tem atividade para corrigir hein marina!  
218 eu não vou te pedir mais não, da próxima vez vou te  
219 mandar embora.

O excerto nove mostra também uma ameaça da professora que deixa claro o posicionamento da escola em relação ao uso de aparelhos eletrônicos. A professora interrompe a correção das atividades para chamar a atenção do aluno Alex que está com o celular sob a mesa e o ameaça, avisando que vai levar o celular embora caso ele permaneça com o celular ligado:

#### Excerto 9 – DVT A 007

56 Eliane: mais alguém?  
57 então vamos corrigir aí agora.  
58 olha só gente (1,0) vocês têm que lembrar é o seguinte  
59 (3,0) nós vamos (1,0) trabalhar com o grau dos  
60 adjetivos(.)  
61 >ô:: ALEX, SE VOCÊ CONTINUAR COM ESSE CELULAR  
62 EM CIMA DA MESA, EU LEVO ELE EMBORA<(1,0)  
63 ↓>já tô te avisando de uma vez°<.

O uso de várias estratégias para disciplinar os alunos, tais como, perguntar sobre o desenvolvimento das atividades, mudar os alunos de lugar, pedir para que eles auxiliem o professor, ameaçar, etc., mostra que o posicionamento de gerenciadora do comportamento foi muito recorrente nas aulas. A análise dos dados deixa claro que a professora insiste em manter a disciplina na sala de aula, sendo este um aspecto de fundamental importância para ela. Entretanto, há também um trabalho de resistência por parte dos alunos a essa postura disciplinadora. Nas transcrições é possível observar que os alunos assoviaam durante as aulas, fazem piadinhas, conversam, mudam de lugar mesmo sabendo que a professora havia determinado alguns lugares para eles sentarem, mas sempre buscam uma forma de evitar o confronto direto com a professora. Esses posicionamentos dos alunos faz com que eles sejam categorizados pela professora como alunos com problemas de disciplina, como consequência, a professora desempenha a identidade de disciplinadora dos alunos.

Esse posicionamento de resistência pode ser observado no excerto dez, abaixo. A professora direciona os alunos para a atividade de copiar. Entretanto, enquanto a professora passa o exercício no quadro, eles conversam durante 86 segundos. A professora se irrita com a postura deles, uma vez que ela esperava um comprometimento com a atividade de copiar. Há, portanto, um desalinhamento entre a posição da professora e de alguns alunos, mais especificamente de duas filas do meio. Os alunos desempenham, portanto, a identidade discursiva de aluno com problemas de disciplina e força a professora a requerer para si a identidade discursiva de disciplinadora, a fim de manter os alunos comprometidos com as tarefas escolares.

Os índices de contextualização demonstram que a professora está indignada com o comportamento dos alunos e envolve uma carga emocional muito grande no evento ocorrido em sala. Descontrolada em função da conversa dos alunos, a professora começa a gaguejar (linhas 234 a 235):

#### Excerto 10 – DVT A 007

231 Eliane: então vamos lá  
232 ((alunos conversam enquanto copiam o exercício)) (86,0)  
233 ((barulho de folhas do livro))  
234 Eliane: gente, essas-essas duas filas  
235 aqui sem-sem brincadeira cês tão me incomodando demais

Além da sua insatisfação com as duas filas do meio, ela faz referência à postura específica da aluna Brenda, ao vê-la sentada de lado, o que, segundo a professora, seria com o propósito de conversar. Os gritos e o uso da palavra “até” pela professora ao se referir à atitude da aluna de sentar-se de lado deixa claro que esta não é uma postura esperada para aquele contexto, no qual a aluna, além de permanecer em silêncio, deveria também estar olhando para frente para copiar a atividade.

#### Excerto 11 – DVT A 007

236 >PORQUE A OUTRA, OLHA PRA VOCÊ VÊ, VIRA,  
 237 ATÉ, SENTA DE LADO PRA BATER PAPO COM A COLEGA<  
 238 Brenda: °°porque tá aperta:do°°.  
 239 Eliane: ↑ pede a Janaina pra chegar pra frente.  
 240 ((barulho de carteiras sendo arrastadas para ceder  
 241 espaço para a aluna))  
 242 Eliane: ó vamos trabalhar primeiro com frases, tá?  
 243 ((silêncio))  
 244 (106,0)  
 245 Janaína: tá faltando parênteses ou é continuação da frase,  
 246 da última palavra?  
 247 Cida: ( )  
 248 Cida: °professora, na letra ali, é um l antes do d?°  
 249 (20,0)  
 250 Isabela: °professo:ra:°  
 251 Eliane: o:i  
 252 Isabela: °a letra e, ali no que está dentro do parêntese  
 253 é “e” ou “i”?°  
 254 Eliane: É?  
 255 Isabela: é e ou i?  
 256 Eliane: e.  
 257 (13,0)  
 258 Cida: °professora, na letra e, nesse negócio que tá no  
 259 parêntese depois do a é um d?°  
 260 Eliane: b  
 261 Cida: d ou b?  
 262 Eliane: b, b  
 263 Cida: é a-l-d?  
 264 Eliane: BLE  
 265 Cida: °ó°  
 266 ((alunos permanecem em silêncio enquanto copiam a  
 267 atividade))  
 268 (159,0)  
 269 Eliane: gente, no primeiro caso então, eu pedi separado,  
 270 eu quero só que vocês me deem o grau comparativo  
 271 dos adjetivos longos, no do:is, o grau dos adjetivos é:  
 272 longos mais superlativos.  
 273 e o três, vocês vão trabalhar com a tabela dos adjetivos  
 274 curtos.  
 275 (3,0)  
 276 precisando de °ajuda°, °chama°.  
 277 (13,0)

Nesse trecho, podemos observar que constrangida pelo seu mal comportamento, a aluna se defende (linha 238). Buscando salvar sua face, a aluna Brenda, com tom de voz muito baixo, presta conta de sua postura para a professora, afirmando estar muito apertada na carteira. Conforme observado e registrado nas anotações de campo pela pesquisadora, realmente, a sala de aula é pequena para a quantidade de alunos, ainda assim, a aluna poderia ter pedido para uma colega chegar sua carteira para frente, e é o que a professora sugere, no turno seguinte. Os alunos, então, para resolver ou amenizar o conflito, começam a arrastar as carteiras para abrir espaço para a aluna, conforme foi solicitado.

Retomado o controle da sala de aula, a professora orienta os alunos em relação ao que será pedido na atividade (linha 242). Os alunos não indicam qualquer concordância com o que a professora disse anteriormente. Em resposta ao posicionamento da professora, que havia chamado à atenção deles devido à conversa, os alunos permanecem em silêncio (106 segundos) até que a aluna Janaína pergunta sobre os exercícios do quadro (linhas 245 a 246). A professora não responde. A aluna Cida toma o turno e faz uma pergunta para a professora pedindo esclarecimento sobre a escrita de uma palavra que não entendeu. Passados 20 segundos, a professora não toma o turno. O seu silêncio indica que ela ainda está irritada com os alunos, e prefere ignorá-los. A aluna Isabela também toma o turno e, em tom de voz baixo, seleciona a professora para que esta lhe dê uma resposta sobre o exercício. A professora, então, responde ao chamado da aluna (linha 251). Na sequência, a aluna, em voz baixa, pede esclarecimento sobre a grafia de uma palavra que não entendeu (linhas 252 a 253). No turno seguinte, a professora pergunta se a aluna está se referindo a questão letra E. A aluna refaz novamente a pergunta, buscando saber se a palavra está escrita com a letra “e” ou “i”. A professora, depois de uma longa negociação de significados com a aluna, responde que é a letra E (linha 256). Passam-se 13 segundos e, novamente, a aluna Cida toma o turno e pergunta sobre a palavra entre parênteses. A professora responde, no turno seguinte, “b”. Entretanto, Cida toma o turno para perguntar, fazendo confusão entre as letras “d” e “b”. A professora, já irritada com a conversa e com a longa insistência da aluna, perde a paciência novamente e, responde, repetindo de forma enfática, a resposta “b, b” (linha 262). Cida não entende e pergunta novamente, a professora, agora, já irritada com tantas perguntas, em um alto tom de voz responde a aluna, soletrando “B-L-E” (linha 264). Ela, então, em um baixo tom de voz, parece

demonstrar surpresa com a resposta (linha 265). Há, portanto, uma longa negociação entre a aluna e a professora até que elas chegam a um entendimento sobre o que estava escrito no quadro.

A discussão da professora com as alunas, sua demora em responder à Cida e a perda da paciência com a insistência delas depois de uma longa negociação de sentido deixou claro para os alunos a insatisfação da professora com o comportamento deles, o que fez com que estes permanecessem em silêncio (159 s) até que a professora se dirige aos discentes para lhes explicar o que foi pedido nos exercícios e oferecer ajuda (linhas 269 a 277). Esse excerto demonstra a insistência da professora em preservar a disciplina em sala de aula a fim de manter os alunos com foco nas tarefas escolares.

### 4.2.3. Conselheira

Além de gerenciadora dos turnos de fala em sala e controladora do comportamento dos alunos, a professora Eliane desempenha a identidade discursiva de conselheira ao fazer recomendações aos alunos com problemas ou dificuldades de aprendizagem. É o que podemos observar no excerto doze. No final da aula, a professora se despede dos alunos e aconselha os alunos que estão de recuperação a estudar com antecedência para a prova a fim de que eles consigam melhorar a média deles. A expressão “tá bom” demonstra que uma das alunas se alinha ao posicionamento da professora mostrando concordância, e pergunta a data da prova (linhas 666-667). A professora, então, informa a data da avaliação e reforça seu posicionamento lembrando a aluna da necessidade de estudar com antecedência (linhas 668-669):

#### Excerto 12 – DVT A 009

662 Eliane: tchau pra vocês. até sexta (2,0)  
663 quem tem que fazer recuperação, gente,  
664 vai estudando pra prova de uma vez, hein.  
665 não deixa para a hora da morte não.  
666 Cida: tá bom.  
667 quando vai ser? agora?  
668 Eliane: °dia vinte e oito, prova semana que vem°.  
669 tô falando pra vocês irem estudando de uma vez, tá.

No excerto número treze, a professora pergunta sobre o andamento do trabalho proposto por ela, na qual os alunos deveriam fazer uma apresentação. Nesta

apresentação, eles teriam que dançar e cantar uma música em inglês (linhas 106 e 107). Em função do trabalho proposto, alguns alunos pediram à professora que assinasse um documento na qual ela se responsabilizaria pela conservação do ginásio da universidade enquanto os alunos da escola estivessem ensaiando naquele local, conforme foi registrado na anotação de campo. Essa foi uma exigência para que fosse autorizado o uso do espaço pelos alunos.

Consequentemente, a professora exerce a ação de chamar a atenção dos alunos para a necessidade de ter responsabilidade, uma vez que os alunos iriam utilizar um espaço particular e os aconselha a tomar cuidado, no sentido de preservar o espaço (ginásio) que eles estão usufruindo (linhas 115 a 119).

#### Excerto 13 - DVT A 002

106 Eliane: ô gente, e os trabalhos? (1,0)  
107 tá tudo dando certinho lá?  
108 Victor: TÃO  
109 Alex: NÃO:  
110 Cida NÃO, A GENTE::  
111 Vitor: TÁ, TÁ CERTO  
112 TÁ, TÁ DANDO CERTO.  
113 tá, tá tudo certinho.  
114 ((conversas e gritos))  
115 Eliane: ↑ olha, aquela[e] documento ↓ que vocês me pediram  
116 que fizesse e assinasse lá. vocês viram,  
117 tem que ter responsabilidade, né gente?  
118 nós vamos pegar um ambiente emprestado,  
119 então mais um motivo para ter cuidado.

Além de assumir uma identidade discursiva de conselheira, a professora também se coloca no discurso como uma cidadã consciente do seu papel na preservação do espaço público. O posicionamento da professora demonstra, portanto, o comprometimento da mesma com a formação de cidadãos que respeitam o espaço público ao requerer e incentivar também o mesmo posicionamento dos alunos.

#### 4.2.4. Planejadora

Eliane também desempenha a identidade discursiva de planejadora do curso. Ela faz planejamentos e formula as atividades que considera importantes para a aprendizagem dos alunos. No excerto número catorze, antes de deixar a sala de aula, a

professora comenta sobre a postura de um professor que sempre atrasa o início de sua aula, caracterizando-o como uma pessoa muito tranquila. Ela demonstra uma preocupação com o cumprimento de um programa dentro do prazo planejado ao reclamar do professor que prejudica o prosseguimento de suas atividades em sala de aula. Isso demonstra que a professora assume a identidade de planejadora de suas atividades, se orientando também pelo tempo disponível para a realização das mesmas em sala de aula.

#### Excerto 14 – DVT A 007

727 Eliane: toda vez que entro aqui depois do Mauro,  
728 minha aula acaba todinha, porque Mauro é muito  
729 tranquilo, né?  
730 eu saio lá do corredor e quando ele me vê ele continua  
731 sentado aí(3,0).  
732 ele é muito ca:lmo.

Observamos também uma preocupação da professora em cumprir os prazos para entrega das notas. No excerto abaixo, a aluna Daniele pede para que Eliane a deixe mostrar o caderno em outra data (quinta-feira). Este caderno é avaliado pela professora todo bimestre, conforme foi registrado nas anotações de campo. A docente, então, estabelece como prazo limite sexta-feira, uma vez que ela precisa somar as notas dos alunos. Ela deixa a entender que após esse prazo, o aluno não poderá mostrar o caderno, ficando sem nota. Percebemos, assim, que a professora busca cumprir os prazos da instituição.

#### Excerto 15 – DVT A 009

152 Daniela: >ô: Li, ô Li, não tem como eu vir na quinta-feira,  
153 não?<(.)  
154 Eliane: até sexta-feira, quem não trouxer(.)  
155 eu tô fechando minha nota, tá?  
156 Daniela: <°tá bom°>.

#### 4.2.5. Avaliadora

Eliane desempenha também a identidade discursiva de avaliadora, uma vez que ela faz uma apreciação da produção discursiva dos alunos. Podemos observar a professora desempenhando esta ação no momento em que ela faz a correção das atividades dos alunos.

No excerto número dezesseis, a professora decide iniciar a correção dos exercícios e pergunta aos alunos quem já acabou. Alguns alunos respondem que acabaram. Depois de uma pausa de sete segundos, a professora resolve pedir para a aluna Cida fazer o exercício no quadro. Passados 31 segundos, a aluna avisa que acabou. A professora, então, pergunta para a turma se a resposta está correta. Ian, com tom de voz baixo, confirma (linha 648). A professora toma o próximo turno e em tom avaliativo, pergunta novamente para a turma se a resposta está correta, forçando os alunos a reavaliarem a resposta dada. Consequentemente, Ian faz a correção, afirmando que a resposta está errada. A professora pergunta o motivo, forçando os alunos a pensarem. Logo, um aluno diz estar faltando algo. A professora, então, pergunta o que está faltando, incentivando os alunos a analisarem a resposta dada pela aluna. O aluno Paulo responde qual foi o erro cometido. Logo, a aluna que resolveu a questão mostra ter percebido seu erro. A professora, então, pede atenção aos alunos e ressalta que, em uma prova, a aluna já teria errado (linha 656). O comentário demonstra uma preocupação da professora com o desempenho dos alunos na avaliação. Cida, então, admite ter cometido os mesmos erros no caderno.

#### Excerto 16 – DVT A 007

638 Eliane: quem já acabou, aí?  
639 Ian: [eu]  
640 Vítor: [eu]  
641 eu também.  
642 (7,0)  
643 Eliane: faz o primeiro pra mim lá, Cida.  
644 ((aluna resolve o exercício no quadro))  
645 (31,0)  
646 Cida: pro:nto:, professo:ra:  
647 Eliane: TÁ CERTO ALI, GENTE?  
648 Ian: °tá°  
649 Eliane: TÁ MESMO?  
650 Ian: NÃO  
651 Eliane: PORQUE QUE ESTÁ ERRADO?  
652 Paulo: tá faltando um treco ali.

653 Eliane: O QUÊ QUE ESTÁ FALTANDO AÍ?  
 654 Paulo: o is e o are.  
 655 Cida: [A::h, é: mesmo:]  
 656 Eliane: ENTÃO ATENÇÃO, SE FOSSE EM UMA PROVA VOCÊ JÁ TAVA  
 ERRADA.  
 657 Cida: esqueci, não coloquei nada disso no meu caderno:

#### 4.2.6. Controladora do uso correto da forma linguística

A professora assume, também, a identidade discursiva de controladora do uso correto da forma linguística, uma vez que reforça o uso correto, e desmotiva o uso da estrutura linguística incorreta, conforme observado nas correções em sala de aula, na qual a professora utilizou a sequência IRA para fazê-las.

##### Excerto 17

165 Eliane: agora (1,0) oito, to tell?  
 166 Vítor: told  
 167 Eliane: told  
 168 (3,0)  
 169 Eliane: próximo,  
 170 (1,0)  
 171 nove, to buy  
 172 Janaína: °bought°  
 173 Eliane: bought  
 174 (1,0)  
 175 to come  
 176 Vítor: came  
 177 Eliane: came  
 178 tira o e e põe (.)  
 179 Cida: a  
 180 Eliane: a

No excerto dezessete, a professora está corrigindo os exercícios os quais ela pediu para os alunos completarem a cruzadinha com a forma dos verbos irregulares no passado. Na linha 165 ela pergunta aos alunos o passado do verbo to tell. No turno seguinte, o aluno Vítor responde. A professora, então, reforça a resposta do aluno, confirmando-a. Ela, então, direciona os alunos para a correção de outro verbo (linhas 169 a 171). A aluna Janaína fala a resposta em voz baixa (linha 172) e a professora confirma. Passado um segundo, ela pergunta sobre outro verbo (linha 175), Vítor responde. A professora reforça a resposta, confirmando (linha 177) e pergunta sobre a escrita do verbo (linha 178). Na sequência, Cida responde e Eliane reafirma a resposta

da aluna (linha 180). Por meio da correção dos exercícios, a professora reforça o uso correto da forma linguística.

As identidades discursivas apresentadas até aqui foram construídas e negociadas pelos interagentes no momento em que orientavam suas ações pelo enquadre aula. Veremos, na seção seguinte, as identidades desempenhadas pelos participantes no enquadre brincadeira.

### **4.3. O enquadre brincadeira e as identidades discursivas desempenhadas pelos participantes**

Diferentemente do enquadre aula de inglês, o enquadre brincadeira possibilita outras formas de participação na conversa. Segundo Goffman (1998), a mudança de enquadre implica uma mudança de posicionamentos dos participantes da interação. Conforme pode ser observado no próximo excerto, a análise da fala-em-interação indicou que ao se orientar para o enquadre brincadeira, a professora e os alunos constroem uma relação mais simétrica e de uma maior proximidade.

No excerto número dezoito, a aluna Márcia chama a professora, que responde. Na sequência, Márcia comunica à professora que a colega, de sobrenome Constantino, está fazendo aniversário. A professora sinaliza não ter entendido o que foi dito. Assim, a aluna Natália assume o turno seguinte e esclarece a informação. Após ter sido elucidada sobre o fato de a aluna Jéssica Constantino estar fazendo aniversário, a professora mostra-se surpresa e se direciona a aluna. Buscando corresponder às expectativas dos alunos, a professora busca confirmação sobre a veracidade da informação e parabeniza a aniversariante. Em seguida, convida a todos os alunos a cantarem parabéns para a Jéssica. Os alunos se alinham ao posicionamento da professora e começam a cantar a música “parabéns” (linhas 70 a 74). Ao final, o aluno Vítor começa a cantar em voz baixa outra música para a aniversariante, brincando com a mesma (linha 76).

A professora, então, inicia uma tentativa de mudança de enquadre. Ela busca fazer com que a turma volte a desenvolver as atividades de aula (copiar os exercícios do quadro) deixando o enquadre brincadeira e assumindo o enquadre aula. Entretanto, a professora tem sua expectativa frustrada no momento em que pergunta se há mais algum aluno fazendo aniversário (linhas 77-78). A fim de se manter no enquadre brincadeira e evitar que a professora consiga retomar as atividades de aula, o aluno

Vítor informa que a aluna Marina fez aniversário no dia anterior (linha 79) a fim de projetá-la no discurso como aniversariante. Desta forma, o aluno força a professora a se orientar para o enquadre brincadeira e, na sequência, parabenizar e abraçar a aluna. O aluno Vítor, em voz baixa, faz piadinha com a aniversariante (linhas 87-88), mas a professora não escuta. A sequencialidade da interação deixa claro que os alunos não querem voltar para o enquadre aula, uma vez que sugerem, em tom de brincadeira, mais um “aniversariante” (linha 89). A análise da sequência de turnos demonstra que, embora a aluna Amanda tenha sugerido, rindo, e, portanto, brincando e enganando a professora em relação ao fato de que o colega Lucas faria aniversário no dia seguinte, ele não se alinhou ao posicionamento da colega, pois quando questionado pela professora, negou estar fazendo aniversário naquele dia (linha 93). O não alinhamento entre os dois colegas faz com que a Amanda preste contas para a turma, buscando salvar a sua face, uma vez que mentiu. A aluna, então, afirma ter “se enganado” a fim de evitar um possível conflito (linha 94). Na sequência, outros alunos se selecionam para o próximo turno, falando sobre a data de aniversário deles a fim de manter a professora engajada no tópico de discussão (aniversário) e evitar que a professora retome a atividade de sala de aula. A docente, então, alinhando-se ao posicionamento dos alunos, brinca e afirma ter que cantar parabéns para o Lucas mesmo, uma vez que o mês de janeiro é férias e não há aula. O aluno concorda e ri (linhas 100 a 104).

#### Excerto 18 – DVT A 002

60 Márcia: professo:ra  
61 Eliane: oi  
62 Márcia: aniversário da constantino  
63 Eliane: não entendi.  
64 Natália: aniversário da constantino  
65 Eliane: ↑ah é? >seu aniversário hoje jéssica?<  
66 é mesmo?.  
67 parabéns, então, uai (1,0).  
68 vamos cantar um parabéns pra jana-pra:jéssica?  
69 ((palmas))  
70 Turma: [PARABÉNS PRA VO:CÊ:, NESTA DATA QUERIDA,  
71 MUITAS FELICIDADES, MUITOS ANOS DE VIDA.]  
72 [PARABÉNS PRA VOCÊ:, NESTA DATA QUERIDA,  
73 MUITAS FELICIDADES, MUITOS ANOS DE VIDA]  
74 VIVA JÉSSICA::: URRU:::  
75 ((um aluno do fundo canta))  
76 Vítor: <°com quem será:? com quem será:°>  
77 Eliane: ENTÃO VAMOS LÁ. TEM MAIS ALGUÉM FAZENDO  
78 ANIVERSÁRIO AÍ HOJE, NÃO NÉ?  
79 Vítor: O DE MARINA FOI ONTEM  
80 Eliane: de quem? de marina? é mesmo marina?  
81 Amanda: Nã::o a outra, lá.

82 Cida: NÃ:O  
83 Eliane: é mesmo? seu aniversário foi ontem?  
84 Marina: fo(h)i on(h)tem.  
85 ((professora abraça a aluna))  
86 Eliane: muitas felicidades(.) tudo de bom pra você, tá?  
87 Vítor: °parabéns pra marina, nesta da:ta que foi, um  
88 abra:ço da va:ca, e um be:ijo do boi°.   
89 Amanda: ô:lucas,lucas seu aniversário é amanhã, não é? hhhh  
90 Eliane: então vamos para o exercício de hoje?  
91 Amanda: E AMANHÃ É O DE LUCAS::  
92 Eliane: DE QUEM? DE LUCAS? É:? DE LUCAS?  
93 Lucas: não é não, o meu é em janeiro.  
94 Amanda: AH,EU ACHEI QUE ERA!  
95 Eliane: o seu é em janeiro?  
96 Vítor: o de lucas já passou já.  
97 Amanda: tá doido, lucas.  
98 Vítor: o meu tá chegando.  
99 o meu é novembro  
100 Eliane: MAS ENTÃO LUCAS, PODE CANTAR OS PARABÉNS  
101 PRA VOCÊ AMANHÃ MESMO, PORQUE JANEIRO NÃO TEM  
102 AULA.  
103 Lucas: éhhh.  
104 Turma: hhhh

A análise da fala em interação demonstra que ao mudar de enquadre, os alunos e a professora assumem o posicionamento de amigos. Diferente do enquadre aula no qual a participação dos alunos é mais controlada em sala de aula, o enquadre brincadeira permite aos alunos participarem mais, se selecionando para o próximo turno, bem como estabelece uma relação mais informal entre os interagentes, que se aproximam mais um dos outros, se abraçando, desejando felicidades, brincando uns com os outros.

#### **4.4. A construção da identidade de professora**

A análise da fala-em-interação em sala de aula possibilitou identificar vários posicionamentos que contribuíram para a construção da identidade profissional da professora pesquisada. A partir da análise da estrutura de participação, isto é, da relação de todas as pessoas que fazem parte do evento social com uma dada elocução, foi possível identificar diversas identidades discursivas construídas/negociadas pelos participantes na sala de aula que contribuíram para a formação das identidades situadas professora e aluno(s), segundo a concepção de Zimmerman (1998).

Foi possível identificar que no enquadre aula, os alunos se projetaram ou foram projetados no discurso como aqueles que devem fazer as perguntas para solucionar as dúvidas, corrigir os exercícios, parceiros/colaboradores da professora e

com problemas de disciplina. A professora projetou-se ou foi projetada no discurso como gerenciadora dos turnos de fala; disciplinadora e controladora do comportamento dos alunos; conselheira; parceira; planejadora; avaliadora; detentora do conhecimento e controladora da qualidade do uso da forma linguística. Essas identidades discursivas foram negociadas entre os participantes, sendo ratificadas ou contestadas continuamente na fala-em-interação.

Os trabalhos de identidade aqui analisados nos permitem afirmar que a identidade é multifacetada, dinâmica, construída conjuntamente na interação. Conforme apontou Zimmerman (1998), a identidade discursiva emerge como uma característica da organização sequencial da fala-em-interação e está relacionada às tarefas desempenhadas pelos participantes. É através das identidades que os participantes de uma interação atuam no mundo. Conforme pôde ser observado na análise, as identidades discursivas desempenhadas pelos interagentes colaboraram para a construção/negociação da identidade situada de professora e aluno(a) no decorrer da interação e trouxeram importantes contribuições para o processo de ensino-aprendizagem dos participantes.

Ao desempenhar a identidade de conselheira, por exemplo, a professora chama a atenção dos alunos para a importância de estudar com antecedência para as provas, ter responsabilidade, de respeitar e conservar o ambiente utilizado como espaço para a aprendizagem, o que traz implicações para a formação de cidadãos. Também trazem implicações importantes para o ensino a identidade discursiva de planejadora desempenhada pela professora ao cumprir os prazos de entrega de notas, bem como o de procurar iniciar a aula pontualmente, colaborando, portanto, para a identidade situada de professora responsável e projetando, também para o aluno, responsabilidades. Também tem relevância para o ensino a identidade discursiva de controladora da qualidade do uso da forma linguística, uma vez que o retorno das atividades é importante para o processo de aprendizagem dos alunos, que vão reformulando e reestruturando as formas linguísticas.

É importante ressaltar, também, outras identidades discursivas desempenhadas pela professora e seus impactos no processo de ensino-aprendizagem. A análise das gravações e as observações das aulas mostraram que o posicionamento mais recorrente desempenhado pela professora é o de gerenciadora. Em todas as aulas ficou evidente que uma característica marcante da abordagem da docente pesquisada consiste em

manter um controle da sala de aula dando várias atividades e monitorando os alunos a fim de mantê-los bem ocupados. Conforme foi observado nas transcrições das aulas, a indisciplina e a falta de comprometimento com o estudo por parte dos alunos forçaram a professora a desempenhar a identidade de gerenciadora e disciplinadora do comportamento deles, delimitando o momento e a forma de participação dos mesmos, a maneira como devem se sentar e onde devem se sentar, etc. Estes posicionamentos assumidos pela professora foram relevantes para o gerenciamento do espaço de aprendizagem e da disciplina em sala de aula. A identidade discursiva de disciplinadora foi importante por reforçar o bom comportamento do aluno e desmotivar o comportamento inadequado para a aprendizagem naquele contexto.

Não poderíamos deixar de mencionar também a mudança do enquadre aula para o enquadre brincadeira. A análise da fala-em-interação mostrou que enquanto os alunos se encontram orientados para o enquadre aula, a participação deles é muito restrita, muitas ações responsivas se limitam a expressões monossilábicas em tom de voz muito baixo, ou meras frases com foco na forma linguística e não no conteúdo. Esta característica se deve ao foco dado pela professora ao uso do par adjacente pergunta e resposta. Conforme apontaram Giddens e Turner (1999), as próximas ações de um par podem adequar-se à parte do primeiro par dado anteriormente. A análise das sequências interacionais mostraram que as respostas dos alunos se adequavam as perguntas realizadas pela professora, que tinham como foco a forma linguística e uma orientação para o cumprimento do mandato institucional. Diferentemente, no enquadre brincadeira, o tópico conversacional (aniversário) permitiu aos participantes assumirem a identidade de amigos, ao assumir posicionamentos diferentes daqueles do enquadre aula. Logo, os participantes se sentiram mais à vontade e tomaram os turnos da fala com mais frequência por haver maior proximidade e simetria entre eles.

A mudança do enquadre aula para o enquadre brincadeira evidenciou uma das propriedades da organização da tomada de turnos, ou seja, o fato de a interação ser sensível ou adaptável à situação comunicativa. Além disso, reforçou a afirmação de Drew e Heritage (1992) sobre o fato de que não é o espaço físico que distingue a conversa cotidiana da fala-em-interação em contextos institucionais, mas a identidade institucional dos participantes considerada relevante para a realização das tarefas, pois foi possível observar que no enquadre brincadeira, os participantes puderam conduzir suas ações no sistema de trocas de fala da conversa cotidiana ao dispensar as

orientações institucionais, tornando-as insignificantes naquele momento para as ações que estavam sendo realizadas mediante o uso da linguagem, isto é, a ação de parabenizar os aniversariantes. Logo, podemos afirmar que no enquadre brincadeira, as identidades de amigos desempenhadas pelos participantes não contribuíram para a construção da identidade situada de professor e aluno, uma vez que elas não se fizeram relevantes para a realização das tarefas no ambiente institucional sala de aula de língua inglesa.

O estudo apontou, ainda, a importância de mais estudos sob a perspectiva sociointeracionista a fim de problematizarmos a relação professor-aluno e buscar outras formas de interação mais simétrica entre eles a fim de valorizar a participação do aluno em sala de aula.

A análise dos dados mostrou que a identidade transportável (Zimmerman, 1998), foi um elemento visível na interação, uma vez que todos os participantes consideravam o sexo dos participantes ao utilizar o vocativo. A diferenciação do sexo feminino e masculino entre os participantes pôde ser identificada a partir do uso dos nomes e pronomes. Entretanto, nesta pesquisa, a identidade transportável não se fez relevante para a condução das tarefas em sala de aula, pois mesmo elas estando visíveis para os participantes, eles não orientaram suas ações por elas.

É relevante ressaltar que várias identidades podem ser desempenhadas pelos professores os quais podem refletir sua escolha metodológica, sua visão particular de ensino e da instituição. Nesta pesquisa, mencionamos somente àquelas as quais os participantes se orientaram no momento da interação para conduzir suas ações e foram relevantes para a construção das identidades situadas de professor/aluno, segundo as concepções de identidade de Zimmerman (1998). Assim, além das identidades encontradas nesta pesquisa, outras identidades, também complementares e dinâmicas, podem ser desempenhadas por professores e alunos na fala em interação em sala de aula.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, são retomadas as perguntas de pesquisa e apresentadas as implicações deste estudo para o ensino de língua inglesa. Também são apontadas algumas limitações desse trabalho e apresentadas algumas sugestões para futuras pesquisas.

### 5.1. Perguntas de pesquisa

Este estudo buscou investigar a construção e a negociação da identidade profissional de uma professora de língua inglesa na fala-em-interação em sala de aula. A fim de estudar a fala-em-interação em seu ambiente natural de produção, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados as gravações em áudio e suas transcrições, a observação participante e suas notas de campo, bem como um questionário semiaberto.

As perguntas que orientaram a pesquisa foram:

- 1) Quais os posicionamentos assumidos pela professora na fala-em-interação em sala de aula.
- 2) Como a professora utiliza os posicionamentos para construir significados e atingir a meta de ensino-aprendizagem.
- 3) Quais os recursos linguístico-discursivos que concretizam as projeções das identidades dos interlocutores construídas na interação momento a momento.

A pesquisa revelou que a professora assume uma posição de autoridade na sala de aula de língua inglesa. Nas interações em sala de aula foram vários os posicionamentos assumidos por ela, dentre os quais se destaca a sua função de gerenciadora dos turnos da fala. A professora pesquisada é quem determina o momento no qual os alunos devem tomar o turno de fala e a ordem das atividades. Utilizando o par pergunta e resposta, a professora também restringe o tipo de contribuição dada pelo aluno, isto é, se ele vai construir um tipo de turno com foco na forma ou no conteúdo, se serão respostas curtas ou não. A professora pesquisada desempenha a identidade discursiva daquela que pergunta e projeta para os alunos a identidade daqueles que

devem responder às perguntas dela. O uso do marcador “agora” foi um recurso linguístico-discursivo utilizado pela professora para marcar e determinar a mudança de atividade, tais como copiar os exercícios, fazer e corrigir as tarefas, esclarecer dúvidas, etc.

A pesquisa mostrou que a professora também assume a identidade de disciplinadora e controladora do comportamento dos alunos. Ela determina o momento de os alunos falarem, o lugar e a maneira como os alunos devem se sentar, etc. Para controlar os alunos, a docente utiliza várias estratégias, como fazer perguntas sobre o desenvolvimento dos exercícios, isto é, ela questiona os alunos a respeito de dúvidas, se já acabaram ou não, etc. Ela também troca os alunos de lugar e faz ameaças. A análise revelou que, embora a professora assumisse um posicionamento controlador e disciplinador, os alunos buscavam resistir a esse posicionamento, como, por exemplo, mudavam de carteira mesmo sabendo que a professora havia determinado um lugar específico para eles, assoviavam enquanto a professora escrevia a matéria no quadro e estava de costas, etc. Entretanto, ao serem questionados pela professora, os alunos prestavam contas de sua atitude buscando um argumento aceitável para determinado comportamento a fim de salvar sua face e evitar maiores problemas com a docente. Esses posicionamentos dos alunos geravam conflitos em sala e faziam com que eles fossem categorizados como alunos com problemas de disciplina. Em consequência, Eliane desempenhava a identidade de professora disciplinadora a fim de manter os alunos comprometidos com as atividades de ensino.

O estudo também indicou outras identidades desempenhadas pela professora como conselheira, planejadora, controladora da qualidade e amiga. Assumindo o posicionamento de conselheira, a professora pesquisada incentiva os alunos a terem responsabilidade e estudar com antecedência para a prova, respeitar e conservar o espaço público. Esses posicionamentos contribuem para a educação do aluno e para a formação de cidadãos.

A análise da fala-em-interação mostrou, também, que a professora segue um planejamento para as aulas, é pontual e se preocupa com o tempo disponível para a resolução das tarefas. Ela assume, portanto, uma identidade de professor responsável e projeta para o aluno, também, a identidade de aluno responsável, o qual deve fazer e entregar os trabalhos na data estabelecida.

Também é relevante ressaltar o posicionamento de controladora do uso correto da forma linguística como importante para a aprendizagem, uma vez que ao corrigir as atividades, a professora contribui para a aprendizagem dos alunos.

Por fim, não podemos deixar de falar do posicionamento de amiga(os). Embora esse posicionamento não tenha sido recorrente em sala de aula, ele foi muito importante por indicar uma mudança na interação entre os participantes da pesquisa. A mudança do enquadre aula para o enquadre brincadeira permitiu que a professora e sua turma construíssem uma relação diferenciada em sala de aula. A brincadeira em sala de aula contribuiu para a mudança de posicionamentos dos participantes, na qual eles desempenharam o papel de amigos, construindo, assim, uma relação mais afetiva e simétrica, que pôde ser observada por uma distribuição dos turnos de fala mais uniforme e por pistas contextuais como risos, abraços e votos de felicidade.

As interações construídas em sala de aula mostraram a importância de refletir sobre a relação professor-aluno, a indisciplina e as formas de participação em sala de aula, bem como sobre as implicações de cada um dos posicionamentos e identidades construídas em sala de aula.

## **5.2. Implicações para o ensino de Língua Inglesa**

Ao descrevermos a sala de aula de língua inglesa a partir da perspectiva sociointeracionista, o presente estudo apresenta um diagnóstico de como está o ensino no país. Logo, ele é uma ferramenta importante pela qual podemos planejar ações a fim de melhorar o ensino.

Este estudo também mostra a relevância de se realizarem mais pesquisas sobre a identidade profissional de professores de língua inglesa a fim de compreendermos ainda mais o suporte que eles precisam, bem como as ações desempenhadas por professores e alunos e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa apresentou uma construção de identidades na qual a professora parece orientar suas ações pelo método gramática e tradução. Os resultados da pesquisa apontam para a importância de se investir na formação profissional do professor de línguas a fim de que além da construção destas identidades, outras também possam ser construídas, uma vez que os professores podem assumir além das identidades apontados nesta pesquisa, outras que julgarem mais convenientes ao seu contexto educacional.

### **5.3. Limitações da pesquisa**

O desenvolvimento desta pesquisa a partir de uma perspectiva sociointeracionista foi relevante por contribuir com uma pequena descrição do “fazer-aprender” em sala de aula, e por permitir repensar o fazer pedagógico com base nas ações e reações dos participantes no que se refere à relação professor-aluno, disciplina, organização das etapas da lição, tipos de atividades propostas e a condução das mesmas, o tipo de interação construída entre professores e alunos e sua consequência para o envolvimento deles na lição, bem como para a construção de suas identidades. Embora esta pesquisa tenha proporcionado algumas contribuições para a área, ela apresenta algumas limitações.

Uma das limitações deste estudo é o fato de ter sido realizada uma observação de curto prazo em função de uma greve ocorrida durante o período de realização da pesquisa.

A coleta de dados também ficou restrita a algumas aulas, uma vez que a professora tinha apenas duas aulas semanais de inglês em cada turma e deveria dispor de algumas delas para a avaliação escrita dos alunos. Em função do objeto de estudo, construção e negociação de identidades na fala em interação, as aulas destinadas à avaliação escrita dos alunos não foram observadas, uma vez que não deveria ocorrer nenhuma interação entre eles.

Outra limitação da pesquisa refere-se ao fato de ser esta uma análise micro e não permitir generalizações, uma vez que foi observada a atuação de uma única professora em apenas uma turma do colégio. Portanto, seria interessante ampliar o campo de pesquisa para outras turmas e outros colégios.

### **5.4. Sugestões para futuras pesquisas**

Considerando os resultados e as limitações desta pesquisa, acreditamos ser relevante para a área de ensino e aprendizagem de línguas ampliar a pesquisa com outras salas de aula de inglês, outras professoras, cruzar os dados encontrados em sala de aula com entrevistas com as professoras de inglês para tentar desvendar a identificação com a profissão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M.F.; ABRAHÃO, M. H.V. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 1ªed. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2006. p. 219-231.
- ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BATESON, G. **Steps to an ecology of the mind**. Nova York, Ballantine Books, 1972.
- BEIJAARD, D; MEIJER, P. C; VERLOOP, N. Reconsiderando a pesquisa sobre identidade profissional de professores. In: S. Reis; K. van Veen; T. Gimenez (orgs). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: EDUEL, 2011. p. 3-45.
- BENWELL, B. ; STOKOE, E. **Discourse and Identity**. Edinburg university press, 2006.
- BROOKE, G.E. **My personal journey toward professionalism**. Young Children, Washinton, v.49, n.6, p.69-71, 1994.
- CELANI, M.A.A. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada**. Linguagem & Ensino, vol.08, n.1, jan./jun. 2005, p.101-122.
- CONNELY, F.M.; CLANDININ, D.J. **Shaping a professional identity: Stories of education practice**. London: Althouse Press, 1999.
- CORONA, M.D. Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. In: LODER, L. L. JUNG, N. M. (orgs). **Análises de fala-em-interação institucional: A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.13-44.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**; tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DIAS, F. H.; MILLER, I. K. Mudanças de *footing* e projeções do ‘eu’ de uma professora de língua inglesa: “aí dá pra entender como a gente não consegue trabalhar”. In: PEREIRA, M. G. D. ; BASTOS, C. R. P.; PEREIRA, T. C. **Discursos socioculturais em interação: interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação**. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2009. p.365–394.
- DREW, P. HERITAGE, J. Analyzing talk at work: an introduction. In: DREW, P. HERITAGE, J. (Orgs). **Talk at work: Interaction in institutional settings**. Cambridge. Cambridge University Press, 1992.

FINA, A., SCHIFFRIN, D., BAMBERG, M. (eds.). **Discourse and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

FREITAS, A.L.P. MACHADO, Z.F. Noções Fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, L. L. JUNG, N. M. (orgs). **Fala em interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p.59-94.

GARCEZ, P. M. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L. JUNG, N. M. (orgs). **Fala em interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p.17-58.

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

GOFFMAN, E. *Footing*. In: RIBEIRO, B.T. & GARCEZ, P.M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional: Antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: Age, 1998.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**; tradução de Maria Célia Raposo. Petrópolis, Vozes, 1985. Do original em inglês: *The presentation of self in everyday life*.

GOFFMAN, E. **Frame analysis**. Nova York, Harper & Row, 1974.

GUMPERZ, J.J. Convenções de Contextualização. In: RIBEIRO, B.T. & GARCEZ, P.M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional: Antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: Age, 1998.

HARRÉ, R.; LANGENHOVE, V. **Positioning theory: moral contexts of intentional action**. Orford: Blackwell Publishers, 1999.

HARRÉ, R. ; GILLET,G. **A mente discursiva: os avanços na ciência cognitiva**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

HARRÉ, R.; SLOCUM, N. Disputes as complex social events: On the uses of positioning theory. In: HARRÉ, R., MOGHADDAM, F. (eds.). **The Self and Others: Positioning individuals and Groups in Personal, Political, and Cultural Contexts**, p. 123-136. Westport, Connecticut & London: Praeger, 2003.

HERITAGE, J.C. Etnometodologia. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (orgs). **Teoria Social Hoje**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. 321-392 p.

HUTCHBY, I.; WOOFFITT, R. **Conversation Analysis: Principles, practices and applications**. Cambridge: Polity Press, 1998. 273 p.

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

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da Conversação: princípios e métodos.** Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, 143 p.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching.** Oxford: Oxford university press, second edition, 2000.

LEVINSON, S.C. **Pragmática.** Trad. Luís Carlos Borges, Aníbal Mari. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 548 pp.

LODER, L.L. O modelo Jefferson de transcrição: Convenções e debates. In: LODER, L. L. JUNG, N. M. (orgs). **Fala em interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica.** Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 127- 162.

LODER, L.L.; SALIMEN, P.G. e MULLER, M. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. In: LODER, L. L. JUNG, N. M. (orgs). **Fala em interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica.** Campinas: Mercado de Letras, 2008. p.39-58.

ROSE, N. **Inaugurando nossos *selves*: Psicologia, poder e subjetividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RICHARDS, J.C. LOCHKART. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms.** Cambridge. Cambridge University Press. 2011. 218p.

SACKS, H. SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. (2003/1974). **A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation.** Language, Baltimore, v.50, n.4. p.696-735. Tradução brasileira publicada em Veredas, Juiz de Fora, v.7, n.1, p.09-73.

SCHEGLOFF, E.A. Repair after next turn: the last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. **American Journal of Sociology**, 1992, n.97, p. 1295-345.

SINCLAIR, J.M. e COULTHARD, M. **Toward an analysis of discourse.** Londres. Oxford University Press.1975, 163p.

TANNEN, D.; WALLAT,C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: Exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B.T. & GARCEZ, P.M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional: Antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso.** Porto Alegre: Age, 1998.

VOLKMANN, M. J.; ANDERSON, M. A. Creating a professional identity: dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. **Science Education**, 1998, v 82, p. 293-310.

ZIMMERMAN, D. H. Identity, context and interaction. In: ANTAKI, C & WIDDICOMBE, S. (ED.). **Identities in Talk.** London: Sage, 1998, p.87-106.

## ANEXOS

### Anexo 1- Autorização para realização da pesquisa

#### AUTORIZAÇÃO

Viçosa, 20 de Maio de 2013.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPE/UFV

Prezados Senhores:

Declaro que autorizo e tenho conhecimento do teor do Projeto de Pesquisa intitulado “A Construção e a Negociação da Identidade Profissional de uma Professora de Língua Inglesa na Interação em Sala de Aula” proposto pela pesquisadora Renata Miranda Rodrigues, sob a orientação da professora Wânia Terezinha Ladeira, a ser desenvolvido na Área de Linguística Aplicada, junto ao Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa - UFV.

Fui informado pelos responsáveis do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. O referido projeto será desenvolvido na Escola \_\_\_\_\_, o qual só poderá ocorrer a partir da apresentação do Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFV.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Diretora Responsável pela Instituição

## **Anexo 2- TCLE do professor**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

#### **IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título do projeto:** A construção e a negociação da identidade profissional de uma professora de língua inglesa na interação em sala de aula

#### **Coordenador da pesquisa (pesquisador responsável):**

Nome: Wânia Terezinha Ladeira

Departamento: Departamento de Letras/DLA

Tel: (31)3899-2410

E.mail: [wania.ladeira@ufv.br](mailto:wania.ladeira@ufv.br)

#### **Equipe de pesquisa**

Nome: Renata Miranda Rodrigues

Departamento: Departamento de Letras/DLA

Tel: (31) 87643595

E.mail: [renata.miranda@ufv.br](mailto:renata.miranda@ufv.br)

*Você está sendo convidado(a) para participar do projeto de pesquisa acima identificado. Todas as informações necessárias sobre a pesquisa encontram-se relacionadas abaixo e caso existam dúvidas, favor esclarecê-las antes da assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.*

## **IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO**

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

### **1. Da justificativa e dos objetivos para a realização desta pesquisa**

Este trabalho tem como objetivo geral investigar a construção e a negociação da identidade profissional de uma professora de língua inglesa em uma escola pública. Os objetivos específicos que orientarão a pesquisa são: 1) Identificar os posicionamentos da professora na fala-em-interação na sala de aula e 2) Analisar como a professora utiliza os posicionamentos para construir significados e atingir uma meta.

Esta pesquisa se justifica por ser relevante aos educadores de professores e mentores em escolas para melhor compreender e conceitualizar o suporte que os alunos-professores precisam. Também contribui para a nossa compreensão e reconhecimento de como é ser professor atualmente em um período de mudanças, e como lidar com as mesmas.

Por fim, a pesquisa pode contribuir para um melhor entendimento sobre a construção e a negociação da identidade profissional de professores. A maioria dos estudos sobre a formação da identidade profissional do professor enfatizaram o lado pessoal e menos o contexto e como o lado profissional é visto dentro e por esse contexto. O estudo com base em uma abordagem sócio interacionista pretende complementar esses estudos, valorizando o contexto ao enfatizar a construção de identidade em interação.

## **2. Dos procedimentos para a coleta de dados**

O presente estudo, de caráter qualitativo, buscando investigar a identidade profissional de uma professora de inglês a partir das projeções do “eu” no discurso, utilizará como instrumentos de coleta de dados a observação participante acompanhadas das anotações de campo e a gravação em áudio e sua transcrição.

Nesta pesquisa, optou-se por uma observação como participante, na qual a professora se relacionará com os alunos e a professora de inglês apenas como pesquisadora. A escolha da observação de aulas deve-se ao fato de esta técnica possibilitar ao pesquisador documentar as ações e informações que são importantes para a investigação, tais como postura, tom de voz, expressões faciais dos participantes, etc. Serão observadas duas aulas semanais de inglês em uma turma do 1º ano do Ensino Médio a fim de coletar as informações para a realização da pesquisa.

Segundo Burns (1994), as anotações de campo consistem em relatos de informação não verbal, ambiente físico, estruturas grupais e registros de conversas e interações. As notas de campo buscam responder as perguntas quem/ o quê/ onde/ quando/ como/ e por que e podem ser organizadas em diferentes categorias para registrar descrições, reflexões ou análise de eventos. As anotações vão auxiliar na transcrição e análise dos dados desta pesquisa.

Abrahão (2006) afirma que a gravação em áudio é uma técnica usada na pesquisa qualitativa com o objetivo de registrar em detalhes as ações e interações em sala de aula. A autora, citando Burns (1998), afirma que elas são imbatíveis em auxiliar os professores pesquisadores nas reflexões sobre ações. Desta forma, as gravações em áudio serão utilizadas para registrar a interação professor-aluno a fim de analisarmos as projeções do “eu” da professora no discurso.

As interações necessitam ser gravadas em áudio e, logo depois, transcritas para que as interrupções, hesitações, pausas, bem como as sobreposições, palavras ditas de forma incompleta, entonação ascendente ou descendente, dentre outras, sejam marcadas, pois, do contrário, seria difícil se ater aos detalhes no momento da análise dos dados.

### **3. Da utilização, armazenamento e descarte dos dados.**

Os dados coletados serão utilizados na dissertação de mestrado da pesquisadora que executará este projeto e poderão ser usados também em artigos acadêmicos, seminários, apresentações e relatórios. Os dados coletados serão armazenados e ficarão arquivados com a pesquisadora responsável pela pesquisa contribuindo para formar um banco de dados para que possam ser realizadas outras pesquisas posteriormente.

### **4. Dos potenciais riscos e o incômodo que a pesquisa possa acarretar**

A pesquisa que utiliza observação participante e gravação em áudio da fala, como é o caso deste estudo, costuma ser um tanto intrusiva, uma vez que informações confidenciais podem surgir nas interações. Diante dessa realidade, os nomes dos participantes, bem como o nome da escola pesquisada, serão preservados a fim de proteger as identidades dos participantes. Além disso, poderá ocorrer a inibição de alguns participantes, principalmente os mais tímidos, em função da gravação em áudio. A fim de evitar ou amenizar essa possível inibição, a pesquisadora utilizará um gravador de áudio mais discreto possível, como também buscará enturmar com os participantes a fim de tornar o ambiente mais agradável e propício à interação. A pesquisa aqui descrita não prevê riscos físicos aos participantes.

### **5. Das despesas**

A minha participação no presente estudo é voluntária e nenhum tipo de coação foi usado para obtê-la. Além disso, não há contrato de trabalho e/ou qualquer tipo de remuneração ou gratificação. Cabe ressaltar ainda que a minha participação nesta investigação não resultará qualquer ônus.

### **6. Da garantia de sigilo**

Tenho a garantia de que os pesquisadores responsáveis por este estudo tratarão minha identidade com padrões profissionais de sigilo e que o nome ou o material que indique minha participação não será liberado sem a minha permissão e, ainda, meu nome não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar desta pesquisa, uma vez que serão usados nomes fictícios. Em outras palavras, 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 essa investigação. Por

fim, caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, a pesquisadora responsável assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

#### **7. Da garantia de recusar, desistir ou revogar o consentimento.**

Declaro que fui informada dos objetivos do estudo “A construção e a negociação da identidade profissional de uma professora de língua inglesa na interação em sala de aula”, de maneira clara e detalhada, e esclareci as minhas dúvidas. Estou informado(a) de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim eu desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo e que autorizo a gravação em áudio da minha fala durante as aulas observadas. Além disso, reconheço que recebi uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, em caso de dúvidas não esclarecidas de maneira adequada pelo pesquisador responsável, de discordância com procedimentos ou irregularidade de natureza ética, posso buscar auxílio junto ao **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa – CEP/UFV** no seguinte endereço e contatos:

Prédio Arthur Bernardes, piso inferior,  
campus da Universidade Federal de Viçosa-UFV

Telefone: (31) 3899-2492

E-mail: [cep@ufv.br](mailto:cep@ufv.br)

Site: [www.cep.ufv.br](http://www.cep.ufv.br)

---

Local, dia, mês, ano.

---

Pesquisadora

---

Pesquisadora Responsável pelo Projeto

---

Sujeito da Pesquisa e/ou Responsável

### Anexo 3 - TCLE do aluno

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

**Título do projeto:** A construção e a negociação da identidade profissional de uma professora de língua inglesa na interação em sala de aula

**Coordenador da pesquisa (pesquisador responsável):**

Nome: Wânia Terezinha Ladeira

Departamento: Departamento de Letras/DLA

Tel: (31) 3899-2410

E.mail: [wania.ladeira@ufv.br](mailto:wania.ladeira@ufv.br)

**Equipe de pesquisa**

Nome: Renata Miranda Rodrigues

Departamento: Departamento de Letras/DLA

Tel: (31) 87643595

E.mail: [renata.miranda@ufv.br](mailto:renata.miranda@ufv.br)

*Você está sendo convidado(a) para participar do projeto de pesquisa acima identificado. Todas as informações necessárias sobre a pesquisa encontram-se relacionadas abaixo e caso existam dúvidas, favor esclarecê-las antes da assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.*

### IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA (VOLUNTÁRIO) E DOS RESPONSÁVEIS

**Nome do sujeito da pesquisa:** \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_  
RG: \_\_\_\_\_  
Telefone: \_\_\_\_\_  
E-mail: \_\_\_\_\_

**Responsáveis**

Nome: \_\_\_\_\_  
Endereço: \_\_\_\_\_  
Data de nascimento: \_\_\_\_\_  
Sexo: \_\_\_\_\_  
Nacionalidade \_\_\_\_\_  
CPF: \_\_\_\_\_  
RG: \_\_\_\_\_  
Tel: \_\_\_\_\_  
E.mail: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_  
Endereço: \_\_\_\_\_  
Data de nascimento: \_\_\_\_\_  
Sexo: \_\_\_\_\_  
Nacionalidade \_\_\_\_\_  
CPF: \_\_\_\_\_  
RG: \_\_\_\_\_  
Tel: \_\_\_\_\_  
E.mail: \_\_\_\_\_

**1. Da justificativa e dos objetivos para a realização desta pesquisa**

Este trabalho tem como objetivo geral investigar a construção e a negociação da identidade profissional de uma professora de língua inglesa em uma escola pública. Os objetivos específicos que orientarão a pesquisa são: 1) Identificar os posicionamentos da professora na fala-em-interação na sala de aula e 2) Analisar como a professora utiliza os posicionamentos para construir significados e atingir uma meta.

Esta pesquisa se justifica por ser relevante aos educadores de professores e mentores em escolas para melhor compreender e conceitualizar o suporte que os alunos-professores precisam. Também contribui para a nossa compreensão e reconhecimento de como é ser professor atualmente em um período de mudanças, e como lidar com as mesmas.

Por fim, a pesquisa pode contribuir para um melhor entendimento sobre a construção e a negociação da identidade profissional de professores. A maioria dos estudos sobre a formação da identidade profissional do professor enfatizaram o lado

peçoal e menos o contexto e como o lado profissional é visto dentro e por esse contexto. O estudo com base em uma abordagem sócio interacionista pretende complementar esses estudos, valorizando o contexto ao enfatizar a construção de identidade em interação.

## **2. Dos procedimentos para a coleta de dados**

O presente estudo, de caráter qualitativo, buscando investigar a identidade profissional de uma professora de inglês a partir das projeções do “eu” no discurso, utilizará como instrumentos de coleta de dados a observação participante acompanhadas das anotações de campo e a gravação em áudio e sua transcrição.

Nesta pesquisa, optou-se por uma observação como participante, na qual a professora se relacionará com os alunos e a professora de inglês apenas como pesquisadora. A escolha da observação de aulas deve-se ao fato de esta técnica possibilitar ao pesquisador documentar as ações e informações que são importantes para a investigação, tais como postura, tom de voz, expressões faciais dos participantes, etc. Serão observadas duas aulas semanais de inglês em uma turma do 1º ano do Ensino Médio a fim de coletar as informações para a realização da pesquisa.

Segundo Burns (1994), as anotações de campo consistem em relatos de informação não verbal, ambiente físico, estruturas grupais e registros de conversas e interações. As notas de campo buscam responder as perguntas quem/ o quê/ onde/ quando/ como/ e por que e podem ser organizadas em diferentes categorias para registrar descrições, reflexões ou análise de eventos. As anotações vão auxiliar na transcrição e análise dos dados desta pesquisa.

Abrahão (2006) afirma que a gravação em áudio é uma técnica usada na pesquisa qualitativa com o objetivo de registrar em detalhes as ações e interações em sala de aula. A autora, citando Burns (1998), afirma que elas são imbatíveis em auxiliar os professores pesquisadores nas reflexões sobre ações. Desta forma, as gravações em áudio serão utilizadas para registrar a interação professor-aluno a fim de analisarmos as projeções do “eu” da professora no discurso.

As interações necessitam ser gravadas em áudio e, logo depois, transcritas para que as interrupções, hesitações, pausas, bem como as sobreposições, palavras ditas de forma incompleta, entonação ascendente ou descendente, dentre outras, sejam marcadas, pois, do contrário, seria difícil se ater aos detalhes no momento de análise dos dados.

### **3. Da utilização, armazenamento e descarte dos dados.**

Os dados coletados serão utilizados na dissertação de mestrado da pesquisadora que executará este projeto e poderão ser usados também em artigos acadêmicos, seminários, apresentações e relatórios. Os dados coletados serão armazenados e ficarão arquivados com a pesquisadora responsável pela pesquisa contribuindo para formar um banco de dados para que possam ser realizadas futuras pesquisas posteriormente.

### **4. Dos potenciais riscos e o incômodo que a pesquisa possa acarretar**

A pesquisa que utiliza observação participante e gravação da conversa como é o caso deste estudo, costuma ser um tanto intrusiva, uma vez que informações confidenciais podem surgir nas interações. Diante dessa realidade, os nomes dos participantes, bem como o nome da escola pesquisada, serão preservados a fim de proteger as identidades dos participantes. Além disso, poderá ocorrer a inibição de alguns participantes, principalmente os mais tímidos, em função da gravação em áudio. A fim de evitar ou amenizar essa possível inibição, a pesquisadora utilizará um gravador de áudio mais discreto possível. A pesquisa aqui descrita não prevê riscos físicos aos participantes.

### **5. Das despesas**

A minha participação no presente estudo é voluntária e nenhum tipo de coação foi usado para obtê-la. Além disso, não há contrato de trabalho e/ou qualquer tipo de remuneração ou gratificação. Cabe ressaltar ainda que a minha participação nesta investigação não resultará qualquer ônus.

### **6. Da garantia de sigilo**

Tenho a garantia de que a pesquisadora responsável por este estudo tratará minha identidade com padrões profissionais de sigilo e que o nome ou o material que indique minha participação não será liberado sem a minha permissão e, ainda, meu nome não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar desta pesquisa, uma vez que serão usados nomes fictícios. Em outras palavras, 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 essa investigação. Por fim, caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, a pesquisadora responsável assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

### **7. Da garantia de recusar, desistir ou revogar o consentimento.**

Declaro que fui informada dos objetivos do estudo “A construção e a negociação da identidade profissional de uma professora de língua inglesa na interação em sala de aula”, de maneira clara e detalhada, e esclareci as minhas dúvidas. Estou informado(a) de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim eu desejar.

Declaro que autorizo de livre e espontânea vontade, a participação do sujeito da pesquisa anteriormente identificado, que autorizo a gravação em áudio da sua fala durante as aulas observadas. Além disso, reconheço que recebi uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, em caso de dúvidas não esclarecidas de maneira adequada pelo pesquisador responsável, de discordância com procedimentos ou irregularidade de natureza ética, posso buscar auxílio junto ao **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa – CEP/UFV** no seguinte endereço e contatos:

Prédio Arthur Bernardes, piso inferior,  
campus da Universidade Federal de Viçosa-UFV

Telefone: (31) 3899-2492

E-mail: cep@ufv.br

Site: [www.cep.ufv.br](http://www.cep.ufv.br)

\_\_\_\_\_  
Local, dia, mês, ano.

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora Responsável pelo Projeto

\_\_\_\_\_  
Sujeito da Pesquisa e/ou Responsável

\_\_\_\_\_  
Responsável pelo Sujeito da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Responsável pelo Sujeito da Pesquisa

## Anexo 4 - Questionário para descrição do perfil do professor

### Questionário

#### 1.Dados pessoais:

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

#### 2.Formação acadêmica:

Curso	Tipo de escola (privada ou pública)	Período
Ensino Fundamental		
Ensino Médio		
Graduação		
Outros (especialização, cursos de formação)		

Você estudou inglês no exterior? Se sim, mencione o local e o período.

\_\_\_\_\_

Você participa frequentemente de eventos (simpósios, encontros) na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa? Comente.

\_\_\_\_\_

Como você avalia suas habilidades linguísticas em língua inglesa?

Ler	Escrever	Falar	Ouvir
<input type="checkbox"/> muito bem	<input type="checkbox"/> muito bem	<input type="checkbox"/> muito bem	<input type="checkbox"/> muito bem
<input type="checkbox"/> bem	<input type="checkbox"/> bem	<input type="checkbox"/> bem	<input type="checkbox"/> bem
<input type="checkbox"/> pouco	<input type="checkbox"/> pouco	<input type="checkbox"/> pouco	<input type="checkbox"/> pouco
<input type="checkbox"/> muito pouco	<input type="checkbox"/> muito pouco	<input type="checkbox"/> muito pouco	<input type="checkbox"/> muito pouco

#### 3.Experiência profissional:

O que a motivou a lecionar inglês em escolas públicas?

\_\_\_\_\_

Há quanto tempo você trabalha em escolas públicas?

\_\_\_\_\_

Há quanto tempo você trabalha na escola pesquisada? Qual é a sua carga horária semanal nesta instituição?

\_\_\_\_\_

Você trabalha em outra instituição? Se sim, onde e há quanto tempo? Qual é a carga horária semanal?

\_\_\_\_\_

## Anexo 5 - Transcrição das aulas

### Transcrição do áudio DVT - A 002

1 ((Início da aula, professora na porta da sala))  
2 Eliane: senta na frente, no seu lugar.  
3 não quero ver você sentado lá trás.  
4 nem pense em ficar com esse celular ligado.  
5 eu sei muito bem que você traz esse celular  
6 pra escola.  
7 bom dia para todos. hoje nós temos aqui uma  
8 estagiária. seu nome mesmo é: renata, né?  
9 Renata: sim  
10 Eliane: ela vai ficar aqui uns dois ou três meses.  
11 então, renata, alguns alunos já estudam aqui  
12 neste colégio há mais tempo, outros estão  
13 começando este ano, vieram de outros  
14 colégios.  
15 ((professora inicia uma breve revisão))  
16 Eliane: o que nós estudamos na aula passada?  
17 Tati: present perfect  
18 Eliane: quais são as regras básicas que eu tenho que  
19 seguir? (.) o primeiro passo é o seguinte (.)  
20 eu vou ter um sujeito (1,0), né,  
21 eu tenho um sujeito qualquer (1,0) e tenho que  
22 seguir(3,0)alguns passos para saber o que que eu  
23 vou colocar para representar o presente perfect  
24 lá. então, por exemplo, aqui (1,0), eu tenho  
25 dois verbos (1,0), to see e to speak (1,0).  
26 DEPOIS DO SUJEITO, O QUE QUE EU TENHO QUE COLOCAR  
27 GENTE?  
28 Cida: o has e o have  
29 Eliane: EU VOU USAR OS VERBOS O QUÊ? (1,0)  
30 HAVE OU HAS  
31 E, DEPO:IS, EU VOU PEGAR (.) UM VERBO NO PARÊNTESE.  
32 ESSE VERBO, EU POSSO TRABALHAR COM ELE NO  
33 INFINITIVO? (2,0)  
34 SIM OU NÃO?  
35 Cida: °nã:o°  
36 Eliane: EU VOU TRABALHAR ESSE VERBO EM QUE TEMPO?  
37 no past (.) participio.  
38 não foi isso?  
39 Cida: °fo:i°  
40 Eliane: então como que fica essa resposta aqui pra mim? é:  
41 I(.) HAVE(.) O QUÊ?  
42 Milena: seen.  
43 Eliane: ASSIM?(1,0) NÉ? E EU POSSO TERMINAR UMA FRASE AQUI E  
44 NA FRASE DE BAIXO EU VOU DIZER JOHN (1,0) HAS  
45 Eliane: O VERBO SPEAK VAI VIRAR?  
46 Amanda: spoken.  
47 Eliane: spoken  
48 (1,0)  
49 Eliane: então (.)essa é a formação que eu tenho para  
50 o presente perfect.  
51 então vamos ver aqui agora(1,0)um exercício de hoje.  
52 (1,0)  
53 vamos pôr a data aí.

54 ((alunos conversam entre si, baixinho, enquanto  
55 a professora escreve no quadro.))  
56 (6,0)  
57 Eliane: que dia que é hoje mesmo?  
58 Marina: vinte e sete  
59 (1,0)  
60 Márcia: professo:ra  
61 Eliane: oi  
62 Márcia: aniversário da constantino  
63 Eliane: não entendi.  
64 Natália: aniversário da constantino  
65 Eliane: ↑ah é? >seu aniversário hoje jéssica?<  
66 é mesmo?.  
67 parabéns, então, uai (1,0).  
68 vamos cantar um parabéns pra jana-pra:jéssica?  
69 ((palmas))  
70 Turma: [PARABÉNS PRA VO:CÊ:, NESTA DATA QUERIDA,  
71 MUITAS FELICIDADES, MUITOS ANOS DE VIDA.]  
72 [PARABÉNS PRA VOCÊ:, NESTA DATA QUERIDA,  
73 MUITAS FELICIDADES, MUITOS ANOS DE VIDA]  
74 VIVA JÉSSICA::: URRU::  
75 ((um aluno do fundo canta))  
76 Vítor: <°com quem será:? com quem será:°>  
77 Eliane: ENTÃO VAMOS LÁ. TEM MAIS ALGUÉM FAZENDO  
78 ANIVERSÁRIO AÍ HOJE, NÃO NÉ?  
79 Vítor: O DE MARINA FOI ONTEM  
80 Eliane: de quem? de marina? é mesmo marina?  
81 Amanda: Nã::o a outra, lá.  
82 Cida: Nã::O  
83 Eliane: é mesmo? seu aniversário foi ontem?  
84 Marina: fo(h)i on(h)tem.  
85 ((professora abraça a aluna))  
86 Eliane: muitas felicidades(.) tudo de bom pra você, tá?  
87 Vítor: °parabéns pra marina, nesta da:ta que foi, um  
88 abra:ço da va:ca, e um be:ijo do boi°.  
89 Amanda: ô:lucã,lucas seu aniversário é amanhã, não é? hhhh  
90 Eliane: então vamos para o exercício de hoje?  
91 Amanda: E AMANHÃ É O DE LUCAS::  
92 Eliane: DE QUEM? DE LUCAS? É:? DE LUCAS?  
93 Lucas: não é não, o meu é em janeiro.  
94 Amanda: AH,EU ACHEI QUE ERA!  
95 Eliane: o seu é em janeiro?  
96 Vítor: o de lucas já passou já.  
97 Amanda: tá doido, lucas.  
98 Vítor: o meu tá chegando.  
99 o meu é novembro  
100 Eliane: MAS ENTÃO LUCAS, PODE CANTAR OS PARABÉNS  
101 PRA VOCÊ AMANHÃ MESMO, PORQUE JANEIRO NÃO TEM  
102 AULA.  
103 Lucas: éhhh.  
104 Turma: hhhh  
105 (8,0)  
106 Eliane: ô gente, e os trabalhos? (1,0)  
107 tá tudo dando certinho lá?  
108 Victor: TÃO  
109 Alex: NÃO:  
110 Cida NÃO, A GENTE::  
111 Vitor: TÁ, TÁ CERTO  
112 TÁ, TÁ DANDO CERTO.  
113 tá, tá tudo certinho.

114 ((conversas e gritos))  
115 Eliane: ↑ olha, aquela[e] documento↓ que vocês me pediram  
116 que fizesse e assinasse lá. vocês viram,  
117 tem que ter responsabilidade, né gente?  
118 nós vamos pegar um ambiente emprestado,  
119 então mais um motivo para ter cuidado.  
120 Tamara: ô: professo:ra, é:, deixa eu falar. o  
121 documento vale só pra nós ou pra sala inteira?  
122 Eliane: quanto-um grupo só que pediu?  
123 Tamara: é:, só um ( ).  
124 (4,0)  
125 Cida: o número um tem que fazer?  
126 Tamara: ô professora  
127 Eliane: >alex, senta direito aí<. (10,0)  
128 olha, agora vamos voltar aí gente,  
129 agora tem exercícios.  
130 ((assovios no ritmo da música moves like jagger))  
131 Carla: hhhhhh  
132 Tamara: foi mal carla  
133 Carla não joga  
134 Marina: ô: gente  
135 Cida: ô: breno  
136 (17,0)  
137 Eliane: ô: gente (1,0), não ouviram falar que agora  
138 acabou?  
139 Cida: breno::  
140 ãrram.  
141 ((no fundo, uma aluna responde mais baixo))  
142 Tamara: °não°.   
143 ((alunos conversam enquanto copiam os exercícios))  
144 (6,0)  
145 Carla: passa Paulo(1,0)  
146 Paulo: passar o quê? ãn? (1,0)  
147 Carla: °não joga não°.   
148 ((assovio))  
149 ((a professora está passando a matéria no quadro))  
150 (24,0)  
151 ((a aluna adverte o colega))  
152 Pedro: °vitor, vitor°.   
153 (11,0)  
154 Hugo: °o que que tem e:u?°  
155 ((assovios))  
156 ((a professora olha para trás, não diz nada,  
157 mas o aluno compreende e silencia))  
158 Tamara: °professora, quando o verbo ele for negativo,  
159 tem que pôr-tem que pôr pra::°  
160 Eliane: se for o quê? negativo?  
161 Tamara: °é, aí se for pra por negativo tem que por outro  
162 verbo,né?°  
163 Eliane: é, has ou have mais  
164 ((alunos conversam juntos, cochichos))  
165 (43,0)  
166 Naiara: °professora,na próxima prova vai cair essa matéria?°  
167 Eliane: é.  
168 (1,0)  
169 Naiara: °ótimo°.   
170 Eliane: já marquei a próxima avaliação aqui com vocês, né?  
171 Janaina: °ãrram°  
172 Amanda: °nã:o°  
173 Milena: °já marcou°

174 (4,0)  
175 Eliane: o que que foi?  
176 COMO?  
177 (1,0)  
178 chegar pra cá?  
179 (1,0)  
180 Cida: °mas vai ser na sala, não é?°  
181 Eliane: é, o↑ espaço aqui é maior, né?  
182 O quê?  
183 Naiara: ( ) pra enfeitar.  
184 Milena: ãrram  
185 ((alunos continuam conversando entre si))  
186 (7,0)  
187 Cida: professo:ra, não tô entendendo a b não.  
188 que nem a letra c vai ter que colocar o verbo  
189 na frente e::  
190 (0,8)  
191 Eliane: O VERBO FICA EM UM ESPAÇO.  
192 Erick: ( )  
193 Eliane: O QUÊ?  
194 Carla: °ele não tá enxergando° (.)  
195 Paulo: °tô: sim°  
196 Carla: °você falou que não tava enxergando° (0,2)  
197 ((a professora vai até o aluno))  
198 Eliane: °o que é que tá acontecendo°?  
199 Pedro: °não tenho nada não°.  
200 Eliane: ( )  
201 Pedro: é ela que tá conversando aqui, tem nada disso não.  
202 Carla: nã:o, professo:ra, é que ele fa(h)lou que não  
203 ta(h)va enxergan(h)do. aí eu fui e falei uai,  
204 só pra aju(h)dar.  
205 Eliane: é, uai, você tá com problema de vista?  
206 Pedro: nã(h)o  
207 Carla: hhhh  
208 (50,0)  
209 Vanessa: °professora, a lista tá ali°.  
210 Eliane: leva lá pra mim, de uma vez (3,0), vanessa.  
211 ((alunos estão copiando a matéria))  
212 (80,0)  
213 Cida: professo:ra, não dá pra ver do lado: direito depois  
214 do quinze não?  
215 Eliane: não aqui é um número e um quadrinho, conforme vocês  
216 já sabem. ((a professora se refere à cruzadinha))  
217 Cida: ãrram.  
218 (47,0)  
219 ((assovios))  
220 (40,0)  
221 Camila: ô: pa:ulo (2,0), paulo, o que que é sem?  
222 (20,0)  
223 Eliane: °façam as atividades, então, gente°.  
224 (60,0)  
225 ((a professora circula pela sala, pega um livro de  
226 uma aluna, observa a capa e comenta))  
227 Eliane: eu estou lendo um lindo, chamado  
228 "olhai os lírios do campo", ( ).  
229 deve dar umas trezentas páginas.  
230 Camila: não, é que você tá falando de livros grandes, eu  
231 também tenho.  
232 (7,0)  
233 Eliane: alguém precisa de mais ajuda aí gente, pra resolver?

234 (23,0)  
 235 Tamara: ( )a do ing?  
 236 Eliane: °não, a quatro você vai trabalhar com -ing aqui vai  
 237 ser o present continuous, a número um você  
 238 trabalha com present perfect, tamara. então o  
 239 que que você tem que usar primeiro.  
 240 has ou have, né?°  
 241 Tamara: ah, tá. e mais o ing.  
 242 Eliane: °e mais o verbo na lista no present,  
 243 participle. se não tiver o verbo na lista  
 244 aí você faz aquele trabalho, de acrescentar  
 245 ed, d ou ied, né?°  
 246 (3,0)  
 247 Eliane: você já está formando renata?  
 248 (1,0)  
 249 Renata: °não, eu já formei já. mas com essa greve é  
 250 difícil, e para as meninas que estão formando  
 251 agora é mais complicado ainda porque:  
 252 o tempo para fazer estágio agora é menor, né°  
 253 Eliane: °com certeza°.  
 254 (15,0)  
 255 Paulo: °professo:ra° (2,0), °chega aqui°.  
 256 (4,0)  
 257 Eliane: você vai colocar ed ou ing tá::?  
 258 (40,0)  
 259 Eliane: esta lista de verbos irregulares gente,  
 260 conforme já disse, não tirem ela do caderno  
 261 que nós ainda temos um longo trabalho pra  
 262 fazer com ela, né?  
 263 ((alunos conversam entre si enquanto fazem as  
 264 atividades))  
 265 (600,0)  
 266 Daniela: não, eu tô nu::: eu nem terminei ainda não.  
 267 rapidinho eu termino.  
 268 Paulo: not e have  
 269 Daniela: não, have e not.  
 270 Tati: não, eu pus ied e has.  
 271 Carla: pára gente.  
 272 Bianca: aqui:: pode::? a professora colocou na quatro aqui.  
 273 Vanessa: cadê sua lista?  
 274 Cida: °não entendi essa questão um°.  
 275 Bianca: ( )onde tem cinco tá sendo seis, na verdade.  
 276 Milena: ai::.  
 277 Cida: ô: o, brenda é: a quatro é pra mim fazer isso né?  
 278 Camila: quarta,  
 279 Paulo: sexta  
 280 Camila: me empresta ai.  
 281 Pedro: quarta  
 282 Lucas: sexta  
 283 (600,0)  
 284 Eliane: eu vou a supervisão e volto logo.  
 285 Camila: a próxima aula é de quê?  
 286 Pedro: de português  
 287 Camila: vou falar com a professora, você ficou sabendo  
 288 que a marina ficou grávida mesmo? pode marina?  
 289 Marina: não  
 290 Marina: ãrram.  
 291 Camila: pode marina? você confirma?  
 292 Marina: confir(h)mo ué(h).  
 293 Tati: como é que é?

294 ((falas sobrepostas))  
 295 (140,0)  
 296 Eliane: °então vamos lá pessoal°  
 297 (36,0)  
 298 vamos↑ aí gente, já posso↑ dar o visto?  
 299 Cida: eu não.  
 300 NÃO PROFESSORA.  
 301 Camila: professora, na minha não  
 302 Cida: professora, eu posso ir lá na biblioteca.  
 303 Michele: EU ACABEI PROFESSORA.  
 304 Tamara: °professora, só falta a quatro°.  
 305 Eliane: já terminou  
 306 Cida: JÁ ACABEI PROFESSORA.  
 307 Eliane: tá,vamos lá então.  
 308 (48,0)  
 309 Cida: professora  
 310 (12,0)  
 311 Carla: professora, qual que é o passado de danger?  
 312 Eliane: qual palavra?  
 313 Cida: professo:ra  
 314 (2,0)  
 315 Eliane: primeiro de maio ( )  
 316 Carla: eu não li esse livro  
 317 eu li ( )  
 318 Márcia: errei duas coisas  
 319 Daniela: eliane (1,0), acabei.  
 320 (1,0)  
 321 Bianca: professo:ra  
 322 (10,0)  
 323 ((sinal))  
 324 (3,0)  
 325 Eliane: gente, sexta-feira, sexta-feira-((sinal))  
 326 sexta-feira trazer pronto tá?  
 327 ((a professora avisa a pesquisadora))  
 328 a próxima aula é sexta-feira, no: (1,0)=  
 329 Wander: [terceiro horário]  
 330 Eliane: = terceiro horário, tá?  
 331 Michele: agora é o quê?  
 332 Eliane: tchau para vocês, até sexta.  
 333 (20,0)  
 334 Renata: tchau

## Transcrição do áudio DVT - A 004

1 Eliane: bom dia  
2 (1,0)  
3 Cida: bom dia.  
4 (3,0)  
5 Eliane: gente, os exercícios de sexta-feira eu já dei visto?  
6 (.)  
7 Turma: NÃ::O  
8 (1,0)  
9 Eliane: então vamos abrir os cadernos aí rapidinho (.)  
10 guardar esses aparelhos.  
11 (3,0)  
12 Renata: °você dá uma olhadinha na mochila aqui?°  
13 Marina: oi?  
14 Renata: °você dá uma olhadinha aqui?°  
15 Marina: ãrram.  
16 Renata: °vou lá buscar uma cadeira°  
17 (13,0)  
18 Eliane: são quantos exercícios?(.)quatro?  
19 (1,0)  
20 Cida: é  
21 ((a professora dá visto nos cadernos))  
22 (149,0)  
23 Carla: ô professora, você vai entregar a prova hoje?  
24 Eliane: vou, mas o meu diário ficou lá na secretaria. eu  
25 tenho que pegar ele lá.  
26 (86,0)  
27 Eliane: ô pessoal, vamos lá(2,0). começando(.) amanda (2,0)  
28 começando os exercícios aí (1,0), vamos lá.  
29 Milena: é hoje marina  
30 Lorena: hhh (.)  
31 Eliane: vamos lá  
32 Paulo: hei  
33 Milena: urru::  
34 Cida: delícia, delícia  
35 (4,0)  
36 Eliane: o primeiro exercício (3,0) o primeiro exercício era  
37 (1,0)revisão do:: present perfect, né?  
38 Cida: era (.)  
39 Vítor: sim senhora (.)  
40 Eliane: então vamos lá (.)  
41 letra a (2,0)  
42 John (1,0)e aí has ou have?  
43 (1,0)  
44 Cida: has  
45 Paulo: has  
46 (1,0)  
47 Eliane: vou pôr aqui has  
48 o verbo to fell vai ficar (.) fallen.  
49 (1,0)  
50 certo aí?  
51 Cida: ãrram  
52 Marina: não  
53 Tamara: ai:, faltou o n  
54 (1,0)  
55 Vítor: certinho (.)  
56 Eliane: letra b  
57 ( )

58                   então vai ficar(.) o verbo:(.) este verbo eu não  
59                   tenho e, né?  
60 Vítor:            °falei com cê, aí°  
61 Eliane:           não tinha na lista, então acrescenta (.)  
62 Amanda:          ed.  
63 Milena:          ed  
64                    (1,0)  
65 Eliane:           le:tra c, ai(.) agora tem dois espaços,  
66                    num eu vou ter que colocar o verbo has ou have  
67                    e no outro, o verbo principal  
68                    então vai ficar o quê?  
69 Milena:          have  
70 Eliane:           have:(.)  
71 Amanda:          met.  
72 Eliane:           ha:ve met, com um e (1,0) né?  
73 Vítor:            tá certo (.)  
74 Tamara:          professora, corrigiu a prova  
75 Eliane:           ãn?  
76 Tamara:          a prova?  
77 Eliane:           agora não.  
78 Vítor:            agora é  
79 Eliane:           letra c.  
80                    letra d.  
81 Pedro:           have (.) have(.)  
82 Vítor:            aí, ela vai entregar a prova hoje?  
83 Eliane:           agora é have e vai ficar o quê?  
84                    have we: (.)said  
85                    (2,0)  
86 Cida:             °ai que sono°  
87                    (1,0)  
88 Eliane:           letra e. mister miller to be in new york many  
89                    times?  
90 Vítor:            has been.  
91 Eliane:           ha:s been (.) ha:s been  
92                    mister elisson é sem o o  
93 Eliane:           letra e (.)  
94 Vítor:            has not  
95 Eliane:           he hasn't, olha vai ficar hasn't, (1,0)  
96                    qual é o verbo? (1,0) become? (1,0)  
97 Milena:          finish (.)  
98 Vítor:            finish (.)  
99 Cida:             finish (.)  
100 Eliane:          ah é outro?  
101 Vítor:            é o outro (.)  
102 Eliane:          has (.) not também?  
103 Cida:             nã:o (3,0), só o finish (menores).  
104                    tem que contrair professo:ra.  
105                    (2,0)  
106 Eliane:          então contrai, então a primeira contrai.  
107 Janaína:         ãrram.  
108 Tamara:          esse, esse é contraído professora?  
109 Cida:             é.  
110 Eliane:          é com not ou sem not?  
111 Cida:             é, é que tem not  
112 Eliane:          é uê.  
113                    letra e é que tem not.  
114 Vítor:            tem  
115                    (3,0)  
116 Eliane:          a g já está pronta (1,0) e é a última.  
117 Cida:             isso.

118 Vítor: agora é a cruzadinha  
119 Cida: agora é o cro:ssout  
120 Janaína: cruzadinha  
121 Cida: agora é o crossover  
122 Vítor: cruzadinha  
123 Thaís: ô professo:ra  
124 (1,0)  
125 Eliane: olha  
126 (1,0)  
127 Tamara: °professora quando vai contrair não é no verbo não?°  
128 Eliane: não. você só contrai no verbo que você trabalha,  
129 < hasn't ou haven't >.  
130 o verbo principal é só quando você trabalhava ou  
131 lá no simple past no past participio thaís ou  
132 acréscimo de ed ou ied (1,0).  
133 agora vamos para o exercício dois.  
134 complete a cruzadinha usando past tense, né?  
135 então eu tenho: o número um, o verbo to begin vai  
136 ficar?  
137 Vítor: began.  
138 Eliane: tira o i e põe?  
139 Milena: a  
140 Eliane: a  
141 to see. (1,0) olha S A W, né? saw.  
142 (1,0)  
143 número três, to hear, tem mudança  
144 não.  
145 Vítor: °tem não, continua o mesmo°.  
146 Eliane: número: quatro, to catch vai ficar?  
147 Vítor: caught.  
148 (2,0)  
149 Tamara: °espera aí°  
150 Eliane: número: cinco.  
151 to write:  
152 Vítor: written  
153 Eliane: written com t, dois t aliás, e um n no final.  
154 to speak?  
155 Cida: ãn?  
156 Amanda: não, é spoke.  
157 Vítor: é o contrário.  
158 Eliane: tira i e põe o, é o simple past.  
159 to speak, spoken, né?  
160 (1,0)  
161 to meet  
162 (1,0),.  
163 tira os dois es e põe (.) um e só  
164 Vítor: põe um e só.  
165 Eliane: agora (1,0) oito, to tell?  
166 Vítor: told  
167 Eliane: told  
168 (3,0)  
169 Eliane: próximo,  
170 (1,0)  
171 nove, to buy  
172 Janaína: °bought°  
173 Eliane: bought  
174 (1,0)  
175 to come  
176 Vítor: came  
177 Eliane: came

178 tira o e e põ:e (.)  
179 Cida: a  
180 Eliane: a  
181 Amanda: °to come?°  
182 (2,0)  
183 Eliane: todas as minhas aulas você vai para esse lugar aí  
184 (carteiras são arrastadas)  
185 (4.0)  
186 desde que você chegou eu estou escutando você  
187 conversando demais (.)  
188 Vanessa: aonde?  
189 Eliane: atrás de: diana não-de: milena  
190 Vítor: °ô jéssica (1,0), parece, né°  
191 (*barulho de carteiras sendo arrastadas*)  
192 (24,0)  
193 Eliane: onze, to make, vai ficar  
194 made.  
195 Vítor: made  
196 Eliane: número doze, to go  
197 (2,0)  
198 vai ficar?  
199 Eliane: went.  
200 Cida: went.  
201 Eliane: give,  
202 gave,  
203 Cida: °gave°  
204 Eliane: tira i e põ:e?  
205 a  
206 Vítor: °a°  
207 Eliane: spend  
208 spent  
209 e por último:, é: know (.)  
210 vai ficar (.)  
211 knew (.)  
212 tira o o e põ:e (.)e.  
213 Cida: °e°  
214 (3,0)  
215 o exercício três tem agora o past particípio  
216 (1,0)  
217 to see,  
218 Eliane: seen.  
219 Cida: seen.  
220 Eliane: to buy,  
221 bought  
222 Cida: °bought°  
223 Eliane: to speak,  
224 Cida: °spoken°  
225 Eliane: tell,  
226 Cida: °told°  
227 Eliane: go,  
228 Cida: °gone°  
229 Eliane: come,  
230 Cida: °come°  
231 Eliane: begin,  
232 Cida: °begun°  
233 Eliane: write,  
234 Cida: °written°  
235 Eliane: bring,  
236 Cida: °brought°  
237 Eliane: catch,

238 Cida: °caught°  
 239 Eliane: número cinco, conjugue=  
 240 Cida: quatro, quatro]  
 241 Eliane: =conjugue usando o presente=  
 242 Cida: [quatro]  
 243 =continuous, não é isso?  
 244 Cida: é.  
 245 Eliane: a primeira coisa que eu tenho que lembrar gente  
 246 pra fazer a conjugação gente é que eu tenho que  
 247 deixar o sujeito <i am, you are, he is, she is, we  
 248 are, you are e they are>, né?  
 249 Cida: ai:, fiz errado.  
 250 Eliane: tem um monte de pessoa que errou isso aqui.  
 251 então o primeiro verbo é o verbo drive,  
 252 este verbo termina com a letra e, portanto:  
 253 (1,0)  
 254 Cida: é: coloca-tira o e e coloca ing.  
 255 Eliane: então vai ficar o quê?  
 256 i am driving.  
 257 you are driving  
 258 he is  
 259 Cida: °driving°  
 260 Eliane: she is  
 261 Cida: °driving°  
 262 Eliane: we are  
 263 Cida: °driving°  
 264 Eliane: you are  
 265 Cida: °driving°  
 266 Eliane: they are  
 267 Cida: °driving°  
 268 Eliane: o próximo verbo aí, qual que é?  
 269 Cida: travel  
 270 Milena: travel  
 271 Cida: travel nã:o((alunos discutem a pronúncia do verbo)).  
 272 Eliane: <este é um verbo que termina em consoante, vogal,  
 273 consoante, porta:nto>=  
 274 Cida: [dobra a última letra e coloca ing]  
 275 Eliane: =travel  
 276 i am travelling  
 277 you are  
 278 Cida: °travelling°  
 279 Eliane: he is  
 280 Cida: °travelling°  
 281 Eliane: she is  
 282 Cida: °travelling°  
 283 Eliane: we are  
 284 Cida: °travelling°  
 285 Eliane: you are  
 286 Cida: °travelling°  
 287 Eliane: they are  
 288 Cida: °travelling°  
 289 Eliane: só tinha esses exercícios?  
 290 Tamara: ãrram  
 291 Cida: si:m  
 292 Eliane: então, gente, olha só (1,0). é: daqui a pouquinho eu  
 293 vou buscar a prova pra vocês lá (.) para entregar.  
 294 se eu não entregar agora entrego depois do recreio  
 295 porque está lá na secretaria os diários (1,0).  
 296 a prova teve o valor de seis pontos  
 297 Janaína: ((uma aluna se assusta))

298 Eliane: tá?  
299 quem não tiro:u (1,0) três ponto seis, que era a  
300 média, tem que fazer a recuperação, tá?  
301 a média era três ponto seis.  
302 Cida: a recuperação é sexta?  
303 Eliane: a recuperação nossa (1,0). A recuperação vai valer  
304 do:ze pontos.  
305 Janaína: ((a aluna se assusta novamente))  
306 Eliane: então presta atenção como que ela vai funcionar.  
307 se o aluno perdeu média nessa primeira avaliação  
308 (1,0)e nessa daqui ele não perdeu, tá:(1,0) então  
309 aqui ele tem que fazer a recuperação valendo seis.  
310 a prova de recuperação dele não vai valer doze,  
311 ela vai valer seis porque ele só perdeu essa aqui.  
312 agora, se ele tiver perdido nas du:as aí, a prova  
313 dele vai valer(.) doze, tá?  
314 A::h eliane, deixei de fazer essa prova.  
315 >então problema é seu<,<sua prova vai valer seis,  
316 tá?> o dia da prova foi marcado, todo mundo tem que  
317 ter o compromisso e quem não tem que pagar pelas  
318 coisas que faz.  
319 Janaína: ãn  
320 Eliane: vamos lá, agora matéria nova que eu falei que ia  
321 passar hoje, né?  
322 pra essa matéria que nós vamos estudar não tem que  
323 usar essa lista de verbos irregulares não,  
324 mas deixa ela dentro da-do caderno porque depois  
325 nós vamos precisar dela de novo.  
326 nós vamos trabalhar com o grau (.) com o grau  
327 comparativo e superlativo (.) então põe a data aí.  
328 (13,0)  
329 Tamara: °ô professo:ra°  
330 Eliane: o:i  
331 Tamara: olha aqui, >vamos ver se eu entendi<.  
332 a primeira prova, essa que a gente fez,  
333 a recuperação é segunda-feira.  
334 Eliane: não. a prova de recuperação vai ser a última  
335 prova que eu vou dar. °nesse bimestre eu vou dar  
336 u:ma:recuperação valendo doze°.  
337 Tamara: °ah, tá°  
338 Eliane: entendeu? aí se você precisar fazer ela valendo  
339 do:ze, você faz, senão, °se você perdeu uma média só  
340 vai valer seis°.  
341 (2,0)  
342 então vamos lá  
343 ((a professora escreve no quadro, os alunos copiam))  
344 (47,0)  
345 ô amanda, agora não é hora de falar de sulamericana,  
346 tá.  
347 (2,0)  
348 Cida: °professo:ra°  
349 Eliane: °oi°  
350 ((os alunos discutem sobre os procedimentos  
351 necessários para reservar um espaço particular para  
352 a apresentação de inglês deles))  
353 Carla: é: a: (2,0)como é que é, pra gente usar o espaço.  
354 não é porque a gente levou e foi muita gente lá  
355 o povo quase todo foi. a gente levou o papel.  
356 Janaína: gente, não foi assim.  
357 Eliane: como é que é?

358 Isabel: a prova vai valer dez, não é?  
359 Eliane: vai valer dez o quê?  
360 Isabel: ( ) no departamento de educação física.  
361 Janaína: ô professora, como é que é isso, o cara chega pra  
362 gente e fala que precisa de um papel e depois  
363 chega lá e fala que tem que::  
364 Tamara: não ele falou que era pra olhar na internet, eu  
365 lembro o que ele falou é: ele falou um nome lá  
366 só que  
367 Eliane: vamos lá (.)  
368 escreva aí (no comecinho)  
369 ((a professora dita a matéria))  
370 "formamos (3,0)formamos (2,0)comparativos e  
371 superlativos (2,0), formamos  
372 comparativos e superlativos dos adjetivos(1,0)  
373 Janaína: comparativos o quê?  
374 Eliane: e superlativos dos adjetivo(2,0)dos adjetivos curtos  
375 (1,0)dos adjetivos curtos (1,0)acrescentando (2,0)  
376 vírgula respectivamente (3,0) er e est (1,0) ponto".  
377 (7,0)  
378 então olha só (1,0), vamos trabalhar com dois casos  
379 (1,0).no prime:iro ca:so (3,0), eu tenho (1,0) short  
380 answers, que são o quê, gente?  
381 alguém sabe me dizer a tradução disso aí?  
382 (1,0)  
383 alex vira para frente, senta direito  
384 e pára de olhar para os outros.  
385 Cida: °tem alguma coisa com resposta?°  
386 Eliane: respostas ↑ o quê?  
387 (1,0)  
388 Eliane: curtas (1,0), tá?  
389 então pode pôr até a tradução aí embaixo, quem.  
390 quiser, °short answers quer dizer respostas curtas°.  
391 (4,0)  
392 então para trabalhar com short answers,nós vamos ver  
393 dois casos. o primeiro caso, onde eu tenho adjetivos  
394 com uma única sílaba,e o segundo caso, onde eu tenho  
395 adjetivos que tem a terminação com y e antes do y,  
396 ele é precedido de consoante, tá?  
397 >então presta atenção, copie aí pra mim, short  
398 answers. põe dois disso aí. um embaixo do outro<.  
399 (2,0) <°no primeiro, escreva aí°>.(1,0)  
400 naiara, você-ãn?  
401 Naiara: °não, a gente perguntou qual que era a tradução°.  
402 Eliane: mas  
403 (10,0)  
404 Cida: °é para soltar uma linha?°  
405 (1,0)  
406 Eliane: °é° (1,0). °solta uma linha e põe para mim, notas°.  
407 (2,0)  
408 °vou ditar duas notas°.  
409 Cida: o que que é notas?  
410 (15,0)  
411 Eliane: então, agora(1,0),depois de notas aí põe pra mim aí.  
412 número um(3,0), tá.  
413 Janaína: aonde?  
414 então na frente do número um escreva aí pra mim,  
415 assim. (2,0)  
416 "adjetivos curtos (2,0),adjetivos curtos (1,0)  
417 terminados (1,0)

418 Cida: é cultos?  
 419 terminados por y(2,0)↑precedidos de consoantes(3,0),  
 420 consoantes (2,0) mudam (3,0) o y (1,0) mudam o y por  
 421 (3,0) i.  
 422 Vítor: como é que é?  
 423 Eliane: mudam o y por i (2,0) nos graus (3,0) graus  
 424 comparativos e superlativos ponto.  
 425 (3,0)  
 426 este é o exemplo ↓ °que eu vou explicar°.  
 427 Janaína: comparativos o quê?  
 428 Eliane: e superlativos ponto.  
 429 (6,0)  
 430 então olha só gente.  
 431 eu tenho quatro adjetivos aqui no quadro.  
 432 easy, pretty, happy e heavy (1,0).  
 433 alguém sabe me dizer o que significa a palavra easy?  
 434 Tamara: fácil  
 435 Eliane: fácil  
 436 Eliane: pretty?  
 437 (2,0)  
 438 hein?  
 439 bonito. pode ser também belo.  
 440 Eliane: happy?  
 441 Cida: °feliz°  
 442 Eliane: e heavy?  
 443 Vítor: °pesado°  
 444 Eliane: pesado  
 445 Eliane: ENTÃO OLHA SÓ, TODOS ESSES ADJETIVOS TERMINARAM  
 446 COM A LE:TRA  
 447 Cida: °y°  
 448 Eliane: y  
 449 ANTES DO Y EU TENHO VOGAL OU EU TENHO CONSOANTES?  
 450 Cida: °consoante°.  
 451 Eliane: então, aqui é um s, aqui é um t, aqui é um p,  
 452 e aqui é um  
 453 Thaís: e  
 454 Eliane: v  
 455 o que que eu tenho que fazer?  
 456 eu vou reescrever o meu adjetivo e a ↑ hora que  
 457 chegar no y é que ↓ eu vou fazer o serviço.  
 458 então olha só. SE EU TIVESSE PEDIDO PARA TRANSFORMAR  
 459 EM GRAU COMPARATIVO, VOCÊ COLOCARIA PRA MIM,  
 460 NO LUGAR DO Y, O I MA:IS ER, E NO LUGAR, SE FOSSE  
 461 GRAU SUPERLATIVO VOCÊ COLOCARIA I MAIS EST.  
 462 ENTÃO, A ÚNICA COISA QUE VOCÊ VAI TER CERTEZA É O  
 463 SEGUINTE,  
 464 QUE SEMPRE NO LUGAR DO Y EU VOU COLOCAR I, TÁ?  
 465 E OS ACRÉSCIMOS VÃO SER DE ACORDO COM O QUE EU PEDI,  
 466 SE EU PEDIR GRAU COMPARATIVO, ACRESCENTA ER,  
 467 SE FOR SUPERLATIVO EST. ALGUMA PERGUNTA?  
 468 Cida: não  
 469 Tamara: mas e  
 470 Eliane: TEM ALGUÉM QUE NÃO ENTENDEU?  
 471 Tamara: no exercício vai tá escrito?  
 472 Eliane: o grau  
 473 eu vou pedir o grau pra você trabalhar, aqui que eu  
 474 tô mostrando.  
 475 só que daqui a pouco eu vou pôr uma tabela no  
 476 quadro.na hora que eu pôr a tabela aí vocês vão  
 477 entender como que é esse acréscimo direitinho.

478 alguma pergunta até aqui?.

479 Marina: °explica de novo°.

480 olha só, vamos pegar o happy aqui.

481 happy terminou com que letra aqui, marina?

482 Marina: p

483 Eliane: com a letra?

484 y

485 Eliane: antes do y eu tenho vogal ou consoante?

486 Marina: °vogal°

487 Eliane: eu tenho uma

488 Marina: consoante

489 Eliane: consoante

490 então presta atenção. até aqui, o p, ↓ <eu vou

491 repetir a me:sma coisa>.

492 aí suponhamos que eu tivesse pedido pra você

493 trabalhar com o grau comparativo.

494 então você já sabe que por ter terminado

495 o adjetivo em y e antes dele eu tenho uma consoante,

496 no lugar do y eu vou colocar a letra i, tá?

497 já pus a vogal i lá.

498 aí eu pedi para trabalhar o grau comparativo,

499 então no grau comparativo, sempre eu vou acrescentar

500 no final (1,0)er.

501 e se eu tivesse pedido pra-pra colocar no grau

502 superlativo, eu sempre vou colocar °est° (3,0), tá.

503 só que você tem que observar,↑ o i vai aparecer só

504 se tiver y. a terminação com ↓ y, porque aí no lugar

505 dele você põe o i e mais os acrécimos que nós vamos

506 trabalhar, no grau comparativo de ER,

507 no grau superlativo de EST.

508 Naiara: e o er que você colocou lá?

509 Eliane: coloquei lá aonde?

510 Naiara: lá

511 Eliane: lá: é para explicar a matéria que eu vou trabalhar.

512 Naiara: então, mas aí

513 Eliane: o grau comparativo, naiara, ↓ você tem que pôr na

514 cabeça o seguinte que o grau comparativo acrescenta-

515 se er no final do adjetivo.

516 Thaís: °ier°

517 Eliane: e o grau superlativo você acrescenta EST.

518 esses são os acrécimos que você vai trabalhar.

519 SÓ QUE SE O SEU ADJETIVO TERMINOU COM A LETRA Y,

520 AÍ VOCÊ TI:::RA O Y PORQUE ANTES DELE VAI TER UMA

521 CONSOANTE, VOCÊ VAI TIRAR O Y, COLOCAR NO LUGAR DELE

522 I MAIS OS ACRÉSCIMOS, ER PARA COMPARATIVO E EST PARA

523 SUPERLATIVO, entendeu?

524 Naiara: urrum

525 Eliane: ALGUMA PERGUNTA MAIS?

526 Cida: °nã:o°

527 Eliane: ENTÃO PODEM COPIAR AÍ

528 SOLTEM UMA LINHA E PÕE DOIS ↓ que é a segunda nota.

529 (46,0)

530 ó, então agora, vocês vão escrever assim pra mim,

531 na frente do dois, aí.

532 (2,0)

533 "alguns adjetivos(2,0), alguns adjetivos de uma

534 sílaba vírgula (2,0)

535 ↓ então repetindo alguns adjetivos de uma sílaba

536 vírgula (2,0) dobram

537 Carla: pera aí professora (3,0)

538 Eliane: de uma sílaba(1,0) dobram(2,0)a consoante final(3,0)  
539 dobram a consoante final nos graus comparativos  
540 e superlativos".  
541 (7,0)  
542 ENTÃO NO PRIMEIRO CASO, MEU ADJETIVO TERMINOU EM Y,  
543 ANTES DELE EU TINHA CONSOANTE ENTÃO EU TENHO QUE  
544 FAZER AQUELE SERVIÇO TIRAR O Y COLOCAR I NO LUGAR E  
545 FAZER OS ACRÉSCIMOS  
546 GRAU COMPARATIVO ACRESCENTO ER GRAU SUPERLATIVO EST.  
547 AGORA O SEGUNDO CASO ME DIZ O SEGUINTE.  
548 QUE QUANDO EU TENHO UM ADJETIVO COM UMA ÚNICA  
549 SÍLABA,EU PRECISO DOBRAR A ÚLTIMA LETRA PARA DEPOIS  
550 FAZER OS ACRÉSCIMOS.  
551 AÍ VOCÊ VAI FALAR ASSIM Ô ELIANE COMO É QUE EU VOU  
552 IDENTIFICAR FACILMENTE QUANDO O ADJETIVO TEM UMA  
553 ÚNICA SÍLABA. OLHA SÓ GENTE, OBSERVEM QUE A MAIORIA  
554 DOS ADJETIVOS QUE EU DEIXEI AQUI NO QUADRO ↓ tem  
555 quantas letrinhas?  
556 Camila: três.  
557 Eliane: tá então, assim fica fácil para identificar que  
558 esses adjetivos são adjetivos de uma única sílaba  
559 AÍ VOCÊ VAI FALAR ASSIM UAI MAS O THIN NÃO TEM  
560 TRÊS LETRAS, ELE TEM QUATRO, UÊ. QUANDO A GENTE  
561 PRONUNCIA THIN QUANTAS LETRAS SAEM?  
562 Tamara: três  
563 Eliane: TRÊS  
564 POR QUÊ?  
565 PORQUE O SOM DO H ELE FICA MUDO, ELE ACOMPANHA A  
566 VOGAL QUE ESTÁ PRÓXIMA DELE, NÃO É ISSO?  
567 Camila: é  
568 Eliane: então por isso aqui eu também posso considerar thin  
569 como sendo de três múltiplas letras.  
570 ENTÃO AQUI, O QUE QUÊ EU VOU FAZER?  
571 EU VOU PEGAR O FAT AQUI QUE QUER DIZER O QUÊ?  
572 Pedro: gordo  
573 Eliane: GORDO  
574 HOT?  
575 Pedro:: quente  
576 Eliane: BIG?  
577 Pedro: grande  
578 Eliane: THIN?  
579 (2,0)  
580 Pedro: magro  
581 Eliane: MAGRO  
582 então, olha só (1,0) eu vou pegar (2,0)  
583 o adjetivo (2,0)dobro a última letra dele e:  
584 acrescento no grau comparativo er e no  
585 grau superlativo est.  
586 (4,0)  
586 alguma pergunta?  
587 (1,0)  
588 todo mundo entendeu esse caso?  
589 Marina: °não°  
590 AÍ VOCÊ VAI ME DIZER TAMBÉM. Ô ELIANE,MAS E AÍ SE EU  
591 TÔ COM UM ADJETIVO QUE NÃO TEM É: TERMINAÇÃO COM Y.  
592 ((a professora observa um copo jogado no chão))  
593 é de alguém aqui  
594 é gente  
595 é de alguém esse copo que tá no chão aqui?  
596 Isabela: não.

597 Eliane: SE EU TENHO UM ADJETIVO QUE NÃO TERMINOU EM Y E QUE  
 598 TAMBÉM NÃO TEM SÓ É: UMA SÍLABA, COMO QUE EU  
 599 TRABALHO COM ESSE ADJETIVO?  
 600 você vai trabalhar normalmente, não tem nada pra  
 601 dobrar nem nada pra perder só vai colocar os  
 602 acréscimos de er e est, tá↑ bom?  
 603 Amanda: ãrram.  
 604 Marina: °que acréscimos?°  
 605 Eliane: oi?  
 606 Marina: °que acréscimos?°  
 607 se você, se seu adjetivo não terminou em y porque se  
 608 ELE TERMINAR EM Y VOCÊ VAI TER QUE FAZER O QUÊ PRA  
 609 MIM, MARINA?  
 610 Marina: adicionar i e  
 611 Eliane: er ou est  
 612 SE ELE TIVER UMA ÚNICA SÍLABA, O QUÊ QUE VOCÊ VAI  
 613 FAZER?  
 614 Marina: vai dobrar a última letra e adicionar o er e est.  
 615 SE ELE NÃO TEM UMA SÍLABA SÓ, E SE ELE NÃO TERMINOU  
 616 EM Y, ↓o seu serviço vai ser normal, você só vai  
 617 acrescentar ER e EST.  
 618 Marina: ah tá.  
 619 Eliane: ENTENDEU?  
 620 Tamara: °professora, aí quando tem palavras com uma°  
 621 Eliane: duas sílabas ou terminadas em y  
 622 Tamara: °se essas palavras aí fossem de duas sílabas e mesmo  
 623 assim não tivesse o y era pra dobrar°  
 624 Eliane: esse duas sílabas aí é o caso que nós estamos vendo  
 625 agora, entendeu?  
 626 ALGUMA PERGUNTA MAIS?  
 627 então vamos ver dentro da tabela como que nós vamos  
 628 trabalhar,  
 629 Ó EU. VOU FAZER O PRIMEIRO CASO, E VOCÊS VÃO FAZER O  
 630 OUTRO.  
 631 posso apagar isso tudo?  
 632 Janaína: pode  
 633 Marina: não  
 634 Tamara: não.  
 635 Eliane: ENTÃO COPIA RAPIDINHO AÍ PRA MIM PODER °apagar°  
 636 DENTRO DA TABELA, EU VOU RESOLVER O PRIMEIRO CASO  
 637 ↓e vou ver se vocês conseguem resolver os outros  
 638 dois que eu vou deixar  
 639 (10,0)  
 640 Camila: ô professora o que que está escrito no nove?  
 641 Eliane: nós, nós  
 642 posso apagar?  
 643 Kely: pode  
 644 (5,0)  
 645 Eliane: OLHA SÓ, EU VOU DEIXA:R A TABELA PRA TRABALHA:R da  
 646 seguinte maneira.  
 647 (11,0)  
 648 pronto aí?  
 649 posso apagar o lado de cá?  
 650 acabou naiara?  
 651 (36,0)  
 652 então vamos lá (1,0) EU TENHO TRÊS ADJETIVOS LÁ NO  
 653 QUADRO (.) WARM, HEAVY E THIN (.)  
 654 O QUE SIGNIFICA WARM, GENTE?  
 655 ALGUÉM SABE ME DIZER?  
 656 (1,0)

657 HEIN?  
658 warm quer dizer (1,0) °quente°  
659 heavy?  
660 Camila: pesado  
661 Eliane: PESADO  
662 e thin?  
663 Camila: magro  
664 Eliane: magro  
665 então olha só  
666 (2,0)  
667 O GRAU COMPARATIVO EU DISSE QUE EU VOU ACRESCENTAR O  
668 QUÊ MESMO NO FINAL DOS ADJETIVOS?  
669 QUAIS SÃO AS LETRINHAS?  
670 Cida: er  
671 Eliane: ER  
672 E NO GRAU SUPERLATIVO, EU ACRESCENTO  
673 Cida: est  
674 Eliane: EST  
675 então vamos trabalhar.(2,0) SE O GRAU É COMPARATIVO  
676 quer dizer que eu vou colocar uma coisa superior a  
677 outra? ou inferior?  
678 Amanda: nenhuma nem outra.  
679 Eliane: ãN?  
680 NENHUMA E NEM OUTRA, eu vou comparar. ENTÃO EU QUERO  
681 MOSTRAR QUE (3,0)warm eu acrescento er mais o  
682 parêntese than.  
683 TRADUZINDO EU TENHO <MAIS QUENTE QUE> OU TAMBÉM PODE  
684 SER <MAIS QUENTE °do que°>  
685 Cida: mas na prova  
686 é a tradução dessas frases.  
687 Cida: mas na prova.  
688 Eliane: então presta atenção.  
689 eu já disse isso aqui eu já tinha explicado. depois  
690 do adjetivo eu acrescento er para comparativo.  
691 eu não tinha dito do parênteses, tá, que eu vou  
692 comparar com alguma coisa. então esse parêntese é  
693 fixo, tem que tá do jeito que tá escrito ali.  
694 agora no grau superlativo (1,0) eu começo (1,0)  
695 SE É SUPERLATIVO ELE VAI TÁ SUPERIOR OU INFERIOR?  
696 °superior°.  
697 Eliane: hein?  
698 Camila: °superior°  
699 Eliane: então eu vou começar com o artigo the(2,0) warm  
700 agora eu acrescento est mais o parêntese (of all).  
701 (1,0)  
702 traduzindo, eu vou ter o quê aqui?  
703 (1,0)  
704 Cida: o, a  
705 Eliane: pode ser o ou a, mas no caso aqui como eu já disse  
706 quente, o (1,0)  
707 mais quente de.  
708 Amanda: todos  
709 Eliane: todos  
710 agora as perguntas  
711 Cida: é: professo:ra na hora da prova você vai pedir  
712 tradução também?  
713 Tamara: [professora, você já vai da:r]  
714 Eliane: GENTE, UM POR VEZ  
715 Vanessa: esse esse negócio dentro do parêntese  
716 Eliane é fixo vanessa.todas as vezes que você for trabalhar

717 os adjetivos pra mim, os adjetivos na tabelinha  
718 você vai colocar sempre os mesmos parênteses, tá.  
719 Tamara: é:: o número dois coloca aonde porque  
720 cada um vai tá diferente.  
721 Eliane: a única coisa que você vai ter que lembrar é o  
722 seguinte tamara, que os acrêscimos de er e os de  
723 parênteses est e os parênteses são sempre os mesmos,  
724 tá?o quê que vai mudar, só o nome dos adjectives, e  
725 se o adjetivo tiver que dobrar, se tiver que  
726 acrescentar o i no lugar do y. só isso que muda.  
727 MAIS ALGUMA PERGUNTA?  
728 (1,0)  
729 agora (.) tente resolver pra mim aí ó  
730 (2,0)  
731 enquanto vocês vão resolvendo aí eu vou lá buscar a  
732 prova pra vocês.  
733 Thaís i::  
734 Eliane: FAÇAM A LÁPIS QUE SE ERRAR GENTE  
735 (90,0)  
736 Eliane: pronto aí?  
737 Marina: não.o.  
738 (53,0)  
739 Eliane: quem tirou menos de três vírgula se:is, recuperação,  
740 tá?  
741 (10,0)  
742 Milena: professo:ra,  
743 (6,0)  
744 Amanda: professora, e quem tirou três vírgula cinco?  
745 Eliane: também.  
746 ↑ gente, a média é três vírgula seis,  
747 ↓ três vírgula cinco é recuperação  
748 (50,0)  
749 jéssica  
750 marina  
751 ((a professora continua entregando as provas))  
752 (13,0)  
753 Eliane: posso corrigir, então?  
754 (2,0)  
755 Lucas: pode  
756 Eliane: VAMOS LÁ, AQUI COMO QUE VAI FICAR?  
757 VAI FICAR  
758 Ó, POR TER TERMINADO EM Y PRECEDIDO POR CONSOANTE  
759 VOU TIRAR O Y E COLOCAR I:.  
760 Naiara: ô: professora, mas sempre depois do y vai ser  
761 consoante?  
762 Eliane: antes, né naiara  
763 Naiara: é, antes.  
764 Eliane: olha more than.  
765 TRADUÇÃO, O QUE QUE EU TENHO AQUI?  
766 Cida: mais pesado  
767 Eliane: mais pesado que ou pode ser do que  
768 e aqui?  
769 Camila: adiciona est of all  
770 Eliane: est of all  
771 Camila: o mais pesado que  
772 Eliane: o mais pesado de todos  
773 aqui no thin, vai ficar?  
774 O QUÊ QUE EU TENHO QUÊ FAZER?  
775 Isabela: er  
776 Eliane: SÓ ER?

777 Nicolas: não tem que dobrar a última letra  
778 Cida: tem que dobrar  
779 Eliane: thinner than, vai ficar ma:is magro: do que  
780 e: the (11,0) o mais magro de todos  
781 Eliane: ô: pessoal, alguém errou aí?  
782 Jéssica: não  
783 Eliane: TODO MUNDO CONSEGUIU FAZER DIREITI:NHO?  
784 TEM ALGUMA PERGUNTA AÍ?  
785 Cida: não  
786 Naiara: eu  
787 Eliane: pode perguntar  
788 Naiara: °por que não tinha o n°?  
789 Eliane: por que não tinha o quê?  
790 Naiara: o n que você acrescentou  
791 Eliane: POR QUE NÃO TINHA O N RESPONDAM PRA MIM  
792 POR QUE NÃO TINHA O N E EU ACRESCENTEI MAIS UM?  
793 Cida: porque tem consoante  
794 Eliane: PORQUE SÓ TEM U:MA SÍLABA.  
795 QUANDO O ADJETIVO TEM UMA SÍLABA EU VOU DOBRAR ↑ A  
796 Marina: última letra  
797 Eliane: A ÚLTIMA LETRA E FAZER OS ACRÉSCIMOS DEVIDOS,  
798 ENTENDEU NAIARA?  
799 você não entendeu ainda?  
800 Naiara: não  
801 Eliane: QUANDO QUE UM ADJETIVO TEM TRÊS SÍLABAS O QUE EU  
802 TENHO QUE CONSIDERAR?  
803 Cida: professora ( )que é melhor  
804 Eliane: QUANDO UM ADJETIVO TEM UMA SÍLABA SÓ?  
805 COMO QUE EU VOU IDENTIFICAR?  
806 ELE TÊM QUANTAS LETRAS?  
807 Amanda: °três°.  
808 Eliane: ó  
809 (8,0)  
810 COMO GENTE? COMO EU VOU IDENTIFICAR SE UM ADJETIVO  
811 TEM TRÊS SÍLABAS OU SE ELE É DE UMA SÍLABA?  
812 (2,0)  
813 Cida: qua:ndo  
814 você vai ter que adicionar  
815 Eliane: QUANDO ELE TIVER O QUÊ?  
816 TRÊ:S LETRAS.  
817 (sinal)  
818 ((barulho de carteiras sendo arrastadas))  
819 Eliane: espera um pouquinho, senta aí.  
820 se o adjetivo tem três letras ele é chamado de uma  
821 sílaba só. no caso do thin, naiara, o h que tá  
822 acompanhando a vogal i ( )  
823 então ele ( )  
824 por isso você tem que dobrar a última letra.  
825 ((alunos começam a arrastar as carteiras e a sair))  
826 (104,0)

## Transcrição do áudio DVT - A 007

01 Eliane: °bom dia°  
02 Cida: °bo:m dia°  
03 Eliane: °tem exercícios pra corrigir aí, não tem?°  
04 Cida: tem  
05 Nicolas: não.  
06 Eliane: NÃ::O?  
07 Turma: TE::M.  
08 Eliane: A::H  
09 Nicolas: qual?  
10 Alex: °tem não°  
11 Nicolas: QUE DI::A? NÃO SEI QUE DI:A.  
12 Eliane: O EXERCÍCIO DA ÚLTIMA AULA QUE EU PASSEI (2,0)  
13 SOBRE A MATÉRIA NOVA, NÃO É ISSO?  
14 Cida: é::  
15 Nicolas: Nã:o, só se for aquele quadrado-só se for aquele  
16 quadrado-só se o quadrinho.  
17 Eliane: gente, foram dois exercícios ou não estou enganada?  
18 Nicolas: °não está°.  
19 Cida: professora, você já deu visto pra todo mu:ndo.  
20 Eliane: como é que é?  
21 Cida: professora, você já deu visto.  
22 Eliane: eu já dei visto pra to:dos?  
23 Hélio: °pra mim não°  
24 Eliane: abre o caderno aí quem não recebeu visto.  
25 °ó, apaguei°.  
26 vocês copiaram aqui?  
27 Cida: [°não°].  
28 Yan: [°não°].  
29 Eliane: o que estava escrito aqui?  
30 Cida: [AVALIAÇÃO CAPÍTULO QUATRO, DI::A DE:ZESSETE].  
31 Eliane: Ô GENTE(.) AVALIAÇÃO,(.) CAPÍTULO QUATRO (.)  
32 DIA DEZESSETE(.)VALENDO(.)10 PONTOS?  
33 Cida: °é°  
34 Eliane: °anota aí°.  
35 Vítor: ( )  
36 vai vendo aí, vou ter que fechar essa prova ( )  
37 Eliane: °pois é°.  
38 Janaína: °que capítulo que é? °  
39 Milena: °quatro, capítulo quatro°.  
40 Vanessa: ( )  
41 (20,0)  
42 Cida: professo::ra, que dia você vai olhar os vistos no  
43 caderno?  
44 Eliane: qual é a data dos vistos aí?  
45 Janaína: °data do dia três do nove°.  
46 Eliane: tem mais alguém que não recebeu o visto?  
47 Milena: eu não recebi professora.  
48 Eliane: todo mundo recebeu?  
49 Carla: nã:o, eu não recebi professora.  
50 Bianca: professo:ra.  
51 Tamara: °janaina, você tem certeza? °  
52 Cida: °o quê? °  
53 ↑ eu nã:o,↓você  
54 ( )  
55 (12,0)  
56 Eliane: mais alguém?  
57 então vamos corrigir aí agora.

58 olha só gente (1,0) vocês têm que lembrar é o seguinte  
59 (3,0) nós vamos (1,0) trabalhar com o grau dos  
60 adjetivos(.)  
61 >Ô:: ALEX, SE VOCÊ CONTINUAR COM ESSE CELULAR  
62 EM CIMA DA MESA, EU LEVO ELE EMBORA<(1,0)  
63 ↓>já tô te avisando de uma vez°<.  
64 é::, então gente, o que que nós vamos fazer?  
65 quando você trabalha com o grau dos adjetivos curtos,  
66 (1,0)você tem acréscimos (1,0 )para fazer no grau  
67 comparativo (0,8) e depois no grau superlativo.  
68 no grau comparativo(0,8), o que é que eu vou fazer?  
69 eu vou ter um adjetivo(0,8), por exemplo a primeira  
70 palavra que eu passei foi a palavra large, não é isso?  
71 Naiara: ãrram.  
72 Eliane: essa palavra terminou em e(1,0) no grau comparativo pede  
73 para eu acrescentar er e no superlativo para eu  
74 acrescentar est(.)  
75 agora eu preciso saber o seguinte.  
76 quando eu tenho u:ma palavra que já terminou  
77 com a letra e, será que eu preciso acrescentar  
78 um outro e aqui pra eu poder=  
79 ((assovios baixos enquanto a professora fala))  
80 Janaína: =[não]=.  
81 Eliane: =ficar de acordo com o acréscimo?  
82 Marina: [não].  
83 Joice: [não].  
84 Eliane: então só vou colocar o r mais o parêntese(than)  
85 [((assovios))]  
86 Eliane: e (0,8), depois, (0,8) no grau superlativo eu  
87 começo com o artigo <(the) largest (of all)>.  
88 Naiara: professo:ra, isso fica sempre entre parênteses mesmo?  
89 Eliane: é: (isso aí é texto, tá, que vamos trabalhar)  
90 então, quem esqueceu(2,0)quem esqueceu de colocar(1,0)  
91 ↓ faz favor de acrescentar aí (0,8)porque na hora da  
92 avaliação eu vou cobrar exatamente da maneira como eu  
93 expliquei, (1,0)tá?  
94 Naiara: urrum  
95 Eliane: vamos terminar de corrigir aí agora?  
96 Jéssica: ( )  
97 Eliane: então vamos lá  
98 >tama:ra(0,8)vira pra frente(0,8)o feriado já acabou<.  
99 (3,0) é::, agora a palavra que eu tenho é a palavra  
100 strong (0,8). strong quer dizer forte, né?  
101 essa palavra, então como ficou no grau comparativo? (0,8)  
102 stronger than =  
103 Cida: [você tem que:,é::].  
104 Eliane: = [e no grau superlativo, você tem que começar com o  
105 artigo the, tá? the strongest of all].  
106 ((um aluno explica a matéria para o outro))  
107 o que é strongest of all?  
108 Nicolas: ( )-est, tá?  
109 Eliane: é::, continuando (1,0)  
110 agora eu tenho short (0,8)  
111 essa palavra, gente, tem que dobrar a letra aí?  
112 ela é de uma sílaba só?  
113 Daniela: °nã:o°.  
114 Eliane: então aqui vocês acrescentaram o quê?  
115 Cida: er.  
116 Eliane: er than.  
117 e no grau superlativo(0,8)

118 the shortest of all (0,8).  
119 long(1,0)  
120 longer than.(1,0)  
121 the longest of all(1,0)  
122 certinho?  
123 Cida: °ãrram°  
124 Eliane: é: young(0,8).  
125 younger than (0,8)  
126 the youngest of all (0,8).  
127 até aqui não teve nenhuma para ser dobra:da, né?  
128 Cida: °urrum°.  
129 Eliane: é: small (0,8).  
130 smaller than (0,8).  
131 the smallest of all (0,8).  
132 pretty (0,8).  
133 agora eu tenho um adjetivo que terminou  
134 com a letra y, então eu vou tirar o y,  
135 ponho o i no lugar mais os acréscimos devidos.  
136 então, vai ficar, prettier than(0,8),  
137 the prettiest of all(0,8).  
138 certo?  
139 Cida: ãrram.  
140 Eliane: funny(0,8).  
141 funnier than (0,8).  
142 the funniest of all (0,8).  
143 easy (0,8).  
144 easier than (0,8).  
145 the easiest of all(0,8).  
146 happy (0,8).  
147 happier than(0,8).  
148 the happiest of all (0,8).  
149 sex (0,8).  
150 sexier than(0,8).  
151 the sexiest of all(0,8).  
152 crazy(0,8).  
153 crazier than(0,8).  
154 the craziest of all(0,8).  
155 certinho?  
156 Cida: °urrum°  
157 Eliane: agora no grau comparativo.  
158 no grau comparativo(1,0),do exercício dois(0,8), é::  
159 eu tinha que (1,0)trabalhar(1,0)usando(1,0)more,  
160 o adjetivo que primeiro [aqui é a palavra expensive]  
161 Cida: [professora, você esqueceu do no:isy]  
162 Eliane: esqueceu de quê::?  
163 Cida: no:isy. faltou um só. só um.  
164 Eliane: °noisy°  
165 Ah tá, vai ficar o quê?  
166 noisier than (1,0)  
167 the noisiest of all  
168 o seu tá certo aí,↑Vanessa?(2,0)  
169 Vanessa: °tá°.  
170 Eliane: se perdeu em↑alguma coisa?  
171 quer que repete alguma coisa↑aí?  
172 Vanessa: °°não°°.  
173 Eliane: então, olha só gente,  
174 expensive than (1,0).  
175 e no grau superlativo vai ficar  
176 o quê?  
177 the most(3,0)expensive.

178 então, no exercício dois não tem que  
179 acrescentar na:da no adjetivo.  
180 então não faça confusão entre o grau longo  
181 e o grau curto pra não fazer essa confusão aí  
182 que: no longo, eu só vou aplicar a fórmula, tá?  
183 então, no primeiro caso vai ficar o quê aí?  
184 é:: agora difficult, né?  
185 Amanda: (pulou um professora) primeiro foi comfortable  
186 Eliane: comfortable,  
187 Eliane: vamos lá, gente  
188 qual foi o grau do adjetivo aí, comparativo?  
189 Nicolas: °mo::re°  
190 (3,0)  
191 Eliane: vai ficar o ↑ quê?  
192 mo:re (1,0) comfortable than,  
193 the most (0,8) comfortable(0,8)  
194 agora (0,8), di:ffi:cult (0,8).  
195 é mo:re (0,8) difficult than, (0,8)  
196 the most (0,8) difficult. (0,8)  
197 Interest (0,8)  
198 Amanda: °°more (0,8) interesting°° (0,8)  
199 Eliane: more o ↑ quê? (0,8)  
200 Nicolas: °<interesting>°  
201 Eliane: e o grau superlativo?  
202 Amanda: °the most interesting°  
203 Eliane: the most(0,8) interesting  
204 agora nós vamos para o famous(0,8).  
205 more famous (0,8) than, (0,8)  
206 the most (0,8) famous. (0,8)  
207 beautiful. (0,8)  
208 more (0,8) beautiful than. (0,8)  
209 the most (0,8) beautiful. (0,8)  
210 important, (0,8)  
211 more (0,8) important than, (0,8)  
212 the most (0,8) important. (0,8)  
213 vocês já encontraram dificuldade para resolver  
214 esse exercício?  
215 Cida: não.  
216 Milena: esse, então, você só vai acrescentar a primeira parte e  
217 a última, né?  
218 Eliane: quando você trabalha, Milena, com o grau  
219 de adjetivos longos(.) você só coloca a fórmula.  
220 o adjetivo ele vai ficar aqui no meio se:m mexer  
221 com ele pra nada, quando você trabalha com adjetivo  
222 °curto° é que você faz a °transformação°, tá:?  
223 Cida: você vai dar revisão hoje professora?  
224 Eliane: vou passar uma lista agora(1,0) vamo lá  
225 Milena: e::sse: longo( )  
226 Eliane: esse o ↑ quê?  
227 Milena: longo.  
228 Eliane: °eu dei na última aula°  
229 ( )  
230 (0,8)  
231 Eliane: então vamos lá  
232 ((alunos conversam enquanto copiam o exercício)) (86,0)  
233 ((barulho de folhas do livro))  
234 Eliane: gente, essas-essas duas filas  
235 aqui sem-sem brincadeira cês tão me incomodando demais  
236 >PORQUE A OUTRA, OLHA PRA VOCÊ VÊ, VIRA,  
237 ATÉ, SENTA DE LADO PRA BATER PAPO COM A COLEGA<

238 Brenda: °°porque tá aperta:do°°.

239 Eliane: ↑ pede a Janaina pra chegar pra frente.

240 ((barulho de carteiras sendo arrastadas para ceder

241 espaço para a aluna))

242 Eliane: ó vamos trabalhar primeiro com frases, tá?

243 ((silêncio))

244 (106,0)

245 Janaína: tá faltando parênteses ou é continuação da frase,

246 da última palavra?

247 Cida: ( )

248 Cida: °professora, na letra ali, é um l antes do d?°

249 (20,0)

250 Isabela: °professo:ra:°

251 Eliane: o:i

252 Isabela: °a letra e, ali no que está dentro do parêntese

253 é "e" ou "i"?°

254 Eliane: É?

255 Isabela: é e ou i?

256 Eliane: e.

257 (13,0)

258 Cida: °professora, na letra e, nesse negócio que tá no

259 parêntese depois do a é um d?°

260 Eliane: b

261 Cida: d ou b?

262 Eliane: b, b

263 Cida: é a-l-d?

264 Eliane: BLE

265 Cida: °ó°

266 ((alunos permanecem em silêncio enquanto copiam a

267 atividade))

268 (159,0)

269 Eliane: gente, no primeiro caso então, eu pedi separado,

270 eu quero só que vocês me deem o grau comparativo

271 dos adjetivos longos no do:is, o grau dos adjetivos é:

272 longos mais superlativos.

273 e o três, vocês vão trabalhar com a tabela dos adjetivos

274 curtos.

275 (3,0)

276 precisando de °ajuda°, °chama°.

277 (13,0)

278 °já marquei a primeira prova do quarto bimestre aqui?°

279 Joana: °já°.

280 Eliane: °marquei a data da primeira prova, do quarto bimestre? °

281 Isabela: °do quarto bimestre não°.

282 Eliane: °não°?.

283 gente, presta atenção, no dia vinte e oito de setembro

284 vai ser o último dia(.) do bimestre,

285 ne:sse: dia, é que eu vou dar a prova

286 de recuperação, (0,8) que vai valer doze pontos

287 pra quem precisar, e quem não precisar vai

288 valer seis, (0,8)tá?

289 é:isso, dia vinte e oito, então, anotem aí.

290 dia vinte e oito é a recupera:ção, (2,0) que sexta-feira

291 agora é a prova.

292 Nicolás: °professora, que dia é a prova?°

293 Eliane: a prova é sexta feira agora.

294 Nicolás: (não, a prova de sexta, você já entregou a prova?)

295 Eliane: já ué, por quê? você não recebeu sua prova não?

296 Nicolás: °não, porque eu não estava aqui°

297 Eliane: (°a:h gente, não tem nada aqui comigo não°)

298 Nicolas: ( )ter entregado pra mim.  
299 Eliane: é.  
300 ↑ e a primeira prova do quarto bimestre  
301 vou marcar de uma vez.  
302 Cida: professora, olha aqui rapidinho, nessa número três aí,  
303 precisa dobrar a letra ou não é a primeira letra que  
304 dobra a letra?  
305 Eliane: e aí?  
306 (3,0)  
307 Cida: °acho que dobra a letra°  
308 Eliane: lembra daquele caso?  
309 Cida: °não°.  
310 Eliane: não  
311 GENTE, PRESTA ATENÇÃO(1,0) DIA::  
312 QUARTO BIMESTRE, PRIMEIRA AVALIAÇÃO DE INGLÊS, (0,2)  
313 VAI SER NO DIA VINTE-  
314 °ó, vocês, eu não tinha separado vocês aquele dia °)  
315 Vanessa: °não°.  
316 Eliane: VOCÊ, EU TE TIREI LÁ DE TRÁS.  
317 Carla: °nã::o, professo:ra, fui eu, professo:ra°  
318 Eliane: °então quem tá no lugar errado é você°.  
319 °não, você eu lembro, mas as duas rindo ali eu tinha  
320 separado°.  
321 Jéssica: °é que eu tô copiando a maté:ria°.  
322 Eliane: >então você tinha que perguntar pra mim<  
323 >PORQUE AÍ VOCÊ ME ATRAPALHA,  
324 EU NÃO FAÇO O QUE EU PRECI:SO<  
325 DIA VINTE E SEIS DO DEZ, (2,0)VAI DAR NUMA SEXTA  
326 FEIRA, MATÉRIA AINDA NÃO SEI, TÁ.  
327 Janaína: °di:a o quê? °  
328 Eliane: dia vinte e seis do dez, sexta-feira  
329 Marina: ( )  
330 Eliane: °é°  
331 °quando é com, quando é superlativo você vai  
332 colocar antes do nome aqui.  
333 então quando você vai trabalhar frase,  
334 o que você tem que observar, marina?  
335 se consta o verbo to be, tá?  
336 aqui: eu não tenho nenhum verbo no passado.  
337 os verbos são am, are ou is,  
338 então você vai olhar o sujeito e pôr um dos dois  
339 e depois colocar os acréscimos com os adjetivos°.  
340 (20,0)  
341 Eliane: < °°algué:m fez mais?°° >  
342 Paulo: <ai, ai, ai>.  
343 Eliane: ↑ e aí? não tem ninguém precisando de ajuda não?  
344 tá dando pra resolver sozinhos?  
345 (1,0)  
346 se precisar tem que chamar, hein gente (.)  
347 porque °senão°  
348 (19,0)  
349 Eliane: ↑ gente, quem tem todos os vistos aí no caderno pra mim?  
350 Cida: °°eu:°°  
351 Eliane: ↑ você tem todos aí?  
352 ↑ quantos você já tem?  
353 Cida: dez  
354 Eliane: DEZ?  
355 Cida: dez.  
356 Eliane: ↑ então já dá pra começar a contar?  
357 ↑ olha aí

358 Joana: °dá°.

359 Amanda: a partir de que di:a mesmo?

360 Eliane: Joana vai olhar aí.

361 Joana: °a partir daquele texto lá de aniversário  
362 de casamento°.

363 Eliane: ↑do texto do aniversário de casamento?  
364 vamos lá?

365 Cida: professora, tem um monte de gente aqui que não  
366 trouxe o caderno pode trazer=

367 Eliane: = quem não trouxe, tá com tudo hoje, trazer na  
368 segunda feira que sexta é prova, né?

369 Cida: tá  
370 ((alunos conversam enquanto fazem as atividades))

371 Eliane: dez mesmo?  
372 dez?  
373 traz o caderno pra mim aqui.

374 Vítor: professo:ra

375 Eliane: terminou aí?

376 Patrícia: professora, começa aonde?

377 Eliane: >DOIS DE JULHO<

378 Patrícia: ah, então, o meu começa é em dois de agosto

379 Eliane: você entrou foi em agosto?

380 Patrícia: eu entrei assim que começou as aulas.  
381 ((professora conta os vistos))

382 Eliane: <um (2,0), dois (1,0), três (0,8), quatro, (4,0)  
383 cinco, (0,8), sete, (1,0), °sete, né?°> (3,0)  
384 <oito, nove>, (2,0)até aqui, dez.  
385 dois. são dez vistos.  
386 seu número é?

387 Patrícia: doze.  
388 °urru:°

389 Eliane: OLHA, SÃO DEZ VISTOS, TÁ GENTE! COMEÇANDO NO TEXTO  
390 ANIVERSÁRIO DE CASAMENTO.  
391 ((alunos conversam alto enquanto a professora  
392 lhes chama para contar os vistos))

393 Eliane: AGORA, EU VOU CHAMAR-(2,0)-EU VOU CHAMAR, POR  
394 ORDEM ALFABÉTICA AQUI, E QUEM ESQUECEU O CADERNO  
395 EM CASA VAI SIMPLEMENTE TRAZER PRA MIM NA SEGUNDA-  
396 FEIRA.

397 Tamara: °professora é:, eu tenho os exercícios( )°

398 Patrícia: °professo:ra, e o meu caso°

399 Eliane: SÓ VÃO COM TODOS OS VISTOS QUE ESTÃO NO CADERNO

400 Nicolás: professo:ra

401 Patrícia: °eu tenho todos° ( )

402 Eliane: °hoje você não tá com eles aí não?°

403 Patrícia: °tá aqui°.

404 °na hora que eu chamar seu número°

405 Eliane: NÚMERO UM (2,0)  
406 DO:IS

407 Bianca: professora, eu não trouxe o caderno, professora

408 Eliane: TRÊS  
409 (2,0)  
410 >E OS OUTROS VÃO ACELERANDO OS EXERCÍCIOS AÍ<.

411 Cida: professo:ra, eu acabei o exercí:cio.

412 Cida: °já acabei°.

413 Eliane: <°trê:s, quatro:°>  
414 ((assovios de um aluno))  
415 <°cinco:,seis, sete°>

416 Eliane: um vírgula quatro-três, né?

417 Brenda: °qua:tro°.

418 Cida: professora, eu acabei o exercício,  
419 a senhora quer ver o caderno?

420 Eliane: Tá, depois.  
421 QUATRO  
422 ((a professora folheia e conta os vistos))  
423 (13,0)  
424 tem outro caderno?

425 Daniela: sim  
426 Eliane: então você tem que trazer pra mim na próxima aula  
427 CI:NCO.  
428 (7,0)

429 Eliane: tá tudo aqui, davi?  
430 <um, dois, (6,0) quatro, cinco, seis, sete, oito>,  
431 °oito, Davi°? um vírgula seis-cinco, né?

432 Davi: é  
433 Eliane: SE:IS  
434 (2,0)

435 Cida: vale dois pontos, professora?  
436 Eliane: (zero vírgula um cada um)  
437 (8,0)  
438 <um, dois, três, né? >

439 Tati: ( )  
440 Eliane: ( )  
441 Eliane: <seis, sete>.  
442 um vírgula quatro  
443 Carlos: °puta que pariu, véio°.

444 Eliane: O:ITO  
445 (2,0)

446 Tamara: ô: eliane, ( )  
447 Eliane: o quê?  
448 ( )  
449 Eliane: é:  
450 Eliane: NÚ:MERO:: O:ITO  
451 (10,0)

452 Eliane: <um, dois, (5,0) quatro, (3,0) cinco, (6,0) seis,  
453 (3,0) sete>.  
454 um vírgula quatro  
455 ((aluna comenta a nota do colega, surpreso))

456 Amanda: ó:, se:te,  
457 Isabela: uai, eu não falei ( )  
458 Eliane: DEZ  
459 (2,0)  
460 >NÚ:MERO DEZ<  
461 >trazer segunda<  
462 NÚ:MERO:: DOZE  
463 >TREZE<

464 Cida: eu vou trazer segunda:  
465 Marina: não veio  
466 Cida: a:h é o treze, A:h o treze aqui.  
467 Eliane: CATORZE.  
468 (5,0)

469 Eliane: >GENTE, VOCÊS JÁ TERMINARAM OS EXERCÍCIOS AÍ?<  
470 >EU QUERO SAIR DAQUI =  
471 Amanda: [°nã::o°]  
472 Eliane: = E CORRIGIR ESSE EXERCÍCIO HOJE AINDA, HEIN<  
473 Cida: ( )  
474 Eliane: ( )  
475 Eliane: um, (2,0) dois, (1,0) três, (1,0) quatro, cinco,  
476 seis.  
477 Janaína: não, eu acho que esse daqui: ó:,

478                   daqui é o seis, ok.  
 479                   pera aí  
 480   Eliane:         não pra trás eu não fui ainda não,  
 481   Janaína        não professora, é:, é:, então,  
 482                   não professora, mas daqui vale três, ó  
 483   Eliane:         então, até aqui conta seis  
 484   Janaína:        A:h, tá, é porque  
 485   Eliane:         <°um, (1,0) dois, (1,0) três, (1,0) seis, (4,0) sete,  
 486                   oito, (2,0) nove, (2,0) dez° (1,0)>.  
 487   Eliane:         °dois pontos°.  
 488                   nú:me:ro:: de:ze:sse:is.  
 489                   (6,0)  
 490                   <°um, (1,0) dois, (1,0) três, (1,0) quatro,  
 491                   (1,0) cinco, (1,0) seis°>.  
 492                   dezesseis?  
 493                   °um vírgula dois°.  
 494                   dezesete.  
 495                   (0,8)  
 496                   terminou Davi?  
 497                   (0,8)  
 498                   Yan?  
 499                   (0,8)  
 500                   já acabaram?  
 501                   (0,8)  
 502   Yan:            °falta só a última professora°.  
 503                   (1,0)  
 504   Luana:          °vou trazer segunda°  
 505   Eliane:         dezesete  
 506   Luana:          °vou trazer segunda°  
 507                   (3,0)  
 508                   é: DEZENOVE.  
 509                   (16,0)  
 510   Eliane:         começa aqui?  
 511                   (0,8)  
 512   Marina:         urrrum  
 513                   (9,0)  
 514   Eliane:         ALEX, JÁ ACABOU?  
 515                   (0,2)  
 516                   VITOR?  
 517                   (0,2)  
 518   Vitor:          °eu não acabei fácil não°  
 519                   ((aluno rindo repete a fala do colega))  
 520   Antônio:        °e(h)u não aca(h)bei fá(h)cil não°  
 521   Eliane:         um, dois, três, (4,0) quatro,  
 522                   e lá na frente?  
 523   Marina:         (tem não)  
 524   Eliane:         quatro?  
 525                   então, zero vírgula oito.  
 526                   dezenove, né?  
 527   Marina:         °urrrum°  
 528                   VINTE.  
 529                   (2,0)  
 530   Eliane:         >BIANCA, JÁ ACABOU AÍ ATRÁS, BIANCA?<  
 531   Bianca:         °eu nã:o, vou trazer segunda, professora°.  
 532   Eliane:         vinte e um  
 533                   (10,0)  
 534                   AS TRÊS, AÍ ATRÁS, JÁ ACABARAM?  
 535                   (4,0)  
 536                   °<um, dois, três, quatro (5,0), cinco (3,0) seis  
 537                   (5,0), se:te(3,0), oito?°>

538 ( )  
539 Eliane: is você usa para coisas e animais (1,0)  
540 e are-e quando for ele e ela, (1,0)  
541 e are é plural, (1,0) tá?.  
542 (3,0)  
543 Eliane: NÚMERO VINTE, NÉ NAIARA? (1,0)  
544 Naiara: °vinte e um°  
545 (5,0)  
546 Eliane: quanto?  
547 (.)  
548 deu sete, né?  
549 (1,0)  
550 Naiara: deu oito, né.  
551 Eliane: oito  
552 (2,0)  
553 Eliane: vinte e do:is.  
554 (5,0)  
555 começa aqui, ô: nicolas?  
556 (3,0)  
557 Nicolas: °teve um dia que eu faltei de aula°.  
558 (2,0)  
559 Eliane: <três, quatro (2,0), cinco, seis, sete (2,0)>.  
560 sete vistos?  
561 (0,2)  
562 Nicolas: oito, eu contei oito  
563 (17,0)  
564 ((os alunos estão conversando))  
565 ( )  
566 Eliane: espera aí. (4,0)  
567 um (3,0) dois, três, quatro (3,0) seis, (2,0)  
568 ((professora interrompe a contagem e bate na  
569 carteira com a caneta))  
570 (3,0)  
571 sete.  
572 (3,0)  
573 vinte e dois, né?  
574 Nicolas: urrum  
575 Eliane: ô: pesso:a:l  
576 (2,0)  
577 vinte e três  
578 ((alunos continuam conversando alto))  
579 (7,0)  
580 vinte e quatro  
581 (7,00)  
582 >Ô: PESSOAL, VOCÊS ESTÃO CONVERSANDO MUITO ALTO AÍ E  
583 APOSTO QUE MUITOS NÃO TERMINARAM O EXERCÍCIO<.  
584 ((alunos silenciam))  
585 (4,0)  
586 >VINTE E QUATRO<.  
587 ((professora pergunta as horas para o aluno próximo))  
588 Nicolas: onze e trinta e dois  
589 (1,0)  
590 Eliane: VINTE E CINCO,  
591 (1,0)  
592 Daniela: ô: eliane:  
593 (2,0)  
594 Eliane: VINTE E SEIS.  
595 (10,0)  
596 °um, dois (2,0), três, quatro (17,0)°  
597 °seis (1,0), se:te (3,0), oito °

598 Rosiane: °tem seis eliane, eu contei°  
 599 Eliane: °tá dando nove°  
 600 (2,0)  
 601 °nove°  
 602 vinte e cinco, né Rosiane?  
 603 Rosiane: é: vinte e seis.  
 604 Eliane: vinte e seis?  
 605 (1,0)  
 606 vinte e sete  
 607 (2,0)  
 608 vinte e sete,  
 609 (2,0)  
 610 vinte e oito.  
 611 (3,0)  
 612 Eliane: VAMOS CORRIGIR O EXERCÍCIO AÍ NO QUADRO, ENTÃO?  
 613 Cida: °Nã::o professora, espera aí°  
 614 ((alunos conversam entre si, agitados))  
 615 (1,0)  
 616 Eliane: °um, dois, três (2,0), cinco, seis, sete°.  
 617 (4,0)  
 618 um vírgula nove.  
 619 vinte e sete, né?  
 620 (2,0)  
 621 Tamara: vinte e oito, professora  
 622 Eliane: ó  
 623 (4,0)  
 624 correção aí.  
 625 Cida: nã::o professora, espe:ra e:u  
 626 Eliane: °gente, vou corrigir senão não vai dar tempo tem  
 627 prova°  
 628 ((falas sobrepostas dos alunos)) ( )  
 629 (7,0)  
 630 Eliane: GENTE:, OLHA SÓ, VOU PARAR AGORA PORQUE EU  
 631 PRECISO CORRIGIR ESSE EXERCÍCIO ANTES DE SAIR  
 632 DAQUI (1,0).  
 633 SEGUNDA-FEIRA NÓS CONTINUAMOS CONTANDO OS VISTOS,  
 634 TÁ?  
 635 Milena: °tá°  
 636 QUEM JÁ ACABOU?  
 637 (4,0)  
 638 Eliane: quem já acabou, aí?  
 639 Ian: [eu]  
 640 Vítor: [eu]  
 641 eu também.  
 642 (7,0)  
 643 Eliane: faz o primeiro pra mim lá, Cida.  
 644 ((aluna resolve o exercício no quadro))  
 645 (31,0)  
 646 Cida: pro:nto:, professo:ra:  
 647 Eliane: TÁ CERTO ALI, GENTE?  
 648 Ian: °tá°  
 649 Eliane: TÁ MESMO?  
 650 Ian: NÃO  
 651 Eliane: PORQUE QUE ESTÁ ERRADO?  
 652 Paulo: tá faltando um treco ali.  
 653 Eliane: O QUÊ QUE ESTÁ FALTANDO AÍ?  
 654 Paulo: o is e o are.  
 655 Cida: [A::h, é: mesmo:]  
 656 Eliane: ENTÃO ATENÇÃO, SE FOSSE EM UMA PROVA VOCÊ JÁ TAVA ERRADA.  
 657 Cida: esqueci, não coloquei nada disso no meu caderno:

658 ( )  
659 (18,0)  
660 Cida: professora, qual frase tem que colocar (is, are e you:)?  
661 Eliane: exatamente. se for tabela am, are e is.  
662 Cida: am, are e is.  
663 Eliane: se for tabela não precisa não.  
664 Tati: ( )  
665 (7,0)  
666 ( )  
667 Eliane: oi?  
668 Tati: ( )  
669 Eliane: am, are, is.  
670 Janaína: ô: Marlon(2,0), olha aqui:  
671 Bianca: ô: professo:ra: ( )  
672 Eliane: coffee, coffee  
673 Cida: A:h, professora::  
674 é are, professora?  
675 Bianca: é are.  
676 Eliane: vamos ver se é are ou is, então  
677 ((sinal bate e a turma fica agitada)).  
678 Eliane: OLHA SÓ, AQUI EU TENHO WOMEN.  
679 WOMEN TÁ NO SINGULAR OU NO PLURAL AQUI?  
680 °plural°.  
681 ENTÃO VAI SER O QUÊ?  
682 ARE.  
683 Eliane: HISTÓRIA?  
684 Cida: °plural°  
685 Eliane: IS  
686 Cida: °professo:ra:: °,  
687 professo:ra::,  
688 ô: professo:ra, FALA A LETRA B O QUE É, PROFESSORA  
689 oi?  
690 FALA A LETRA B O QUE É, SE É ARE, OU ENTÃO  
691 COLOCA AÍ, PROFESSO:RA  
692 Eliane: OLHA SÓ, SÓ VOU POR UM EXEMPLO, HEIN?  
693 Cida: TÁ:  
694 Eliane: AQUI, NA LETRA B, ARE.  
695 ã:h  
696 UM CAMINHÃO, IS,  
697 OURO, IS  
698 AQUI:, SÃO PAULO,  
699 Davi: viage:i  
700 IS THE MOST,  
701 Isabela: e japão:, é o quê?  
702 Eliane: the most  
703 Amanda: comédia,  
704 Eliane: ó  
705 YORKSHIRE, VAI SER O QUÊ?  
706 Cida: is  
707 Eliane: is  
708 Tamara: ô: Elia:ne:, como é que eu vou saber quando ( )  
709 Eliane: AQUI VAI FICAR COMO?  
710 is  
711 AQUI VOCÊ TEM QUE DOBRAR A LETRA,  
712 ó  
713 ( )  
714 (5,0)  
715 Marina: professo:ra ( )  
716 Eliane: aqui?  
717 Cida: é

718 Eliane: aqui eu já expliquei,marina.  
719 aqui é superlativo, então é the most, tá vendo ó.  
720 e:sse: daqui, >é porque nós estamos colocando resposta,  
721 esse aqui nã:o.  
722 esse aqui é adjetivo curto  
723 e tem que colocar acréscimos nele, entendeu?<  
724 ESTUDEM PRA PROVA, HEIN.  
725 ( )  
726 (8,0)  
727 Eliane: toda vez que entro aqui depois do Mauro,  
728 minha aula acaba todinha, porque Mauro é muito  
729 tranquilo, né?  
730 eu saio lá do corredor e quando ele me vê ele continua  
731 sentado ai(3,0).  
732 ele é muito ca:lmo.  
733 ( )  
734 (26,0)  
735 Eliane: tcha:uzinho gente.  
736 Cida: tcha:u

## Transcrição do áudio DVT - A 009

01 Eliane: °bom dia°  
02 Cida: °bo:m dia°  
03 Eliane: °tem exercícios pra corrigir aí, não tem?°  
04 Cida: tem  
05 Nicolas: não.  
06 Eliane: NÃ::O?  
07 Turma: TE::M.  
08 Eliane: A::H  
09 Nicolas: qual?  
10 Alex: °tem não°  
11 Nicolas: QUE DI::A? NÃO SEI QUE DI:A.  
12 Eliane: O EXERCÍCIO DA ÚLTIMA AULA QUE EU PASSEI (2,0)  
13 SOBRE A MATÉRIA NOVA, NÃO É ISSO?  
14 Cida: é::  
15 Nicolas: Nã:o, só se for aquele quadrado-só se for aquele  
16 quadrado-só se o quadrinho.  
17 Eliane: gente, foram dois exercícios ou não estou enganada?  
18 Nicolas: °não está°.  
19 Cida: professora, você já deu visto pra todo mu:ndo.  
20 Eliane: como é que é?  
21 Cida: professora, você já deu visto.  
22 Eliane: eu já dei visto pra to:dos?  
23 Hélio: °pra mim não°  
24 Eliane: abre o caderno aí quem não recebeu visto.  
25 °ó, apaguei°.  
26 vocês copiaram aqui?  
27 Cida: [°não°].  
28 Yan: [°não°].  
29 Eliane: o que estava escrito aqui?  
30 Cida: [AVALIAÇÃO CAPÍTULO QUATRO, DI::A DE:ZESSETE].  
31 Eliane: Ô GENTE(.) AVALIAÇÃO,(.) CAPÍTULO QUATRO (.)  
32 DIA DEZESSETE(.)VALENDO(.)10 PONTOS?  
33 Cida: °é°  
34 Eliane: °anota aí°.  
35 Vítor: ( )  
36 vai vendo aí, vou ter que fechar essa prova ( )  
37 Eliane: °pois é°.  
38 Janaína: °que capítulo que é? °  
39 Milena: °quatro, capítulo quatro°.  
40 Vanessa: ( )  
41 (20,0)  
42 Cida: professo::ra, que dia você vai olhar os vistos no  
43 caderno?  
44 Eliane: qual é a data dos vistos aí?  
45 Janaína: °data do dia três do nove°.  
46 Eliane: tem mais alguém que não recebeu o visto?  
47 Milena: eu não recebi professora.  
48 Eliane: todo mundo recebeu?  
49 Carla: nã:o, eu não recebi professora.  
50 Bianca: professo:ra.  
51 Tamara: °janaina, você tem certeza? °  
52 Cida: °o quê? °  
53 ↑ eu nã:o,↓você  
54 ( )  
55 (12,0)  
56 Eliane: mais alguém?  
57 então vamos corrigir aí agora.

58 olha só gente (1,0) vocês têm que lembrar é o seguinte  
59 (3,0) nós vamos (1,0) trabalhar com o grau dos  
60 adjetivos(.)  
61 >Ô:: ALEX, SE VOCÊ CONTINUAR COM ESSE CELULAR  
62 EM CIMA DA MESA, EU LEVO ELE EMBORA<(1,0)  
63 ↓>já tô te avisando de uma vez°<.  
64 é:, então gente, o que que nós vamos fazer?  
65 quando você trabalha com o grau dos adjetivos curtos,  
66 (1,0)você tem acréscimos (1,0 )para fazer no grau  
67 comparativo (0,8) e depois no grau superlativo.  
68 no grau comparativo(0,8), o que é que eu vou fazer?  
69 eu vou ter um adjetivo(0,8), por exemplo a primeira  
70 palavra que eu passei foi a palavra large, não é isso?  
71 Naiara: ãrram.  
72 Eliane: essa palavra terminou em e(1,0) no grau comparativo pede  
73 para eu acrescentar er e no superlativo para eu  
74 acrescentar est(.)  
75 agora eu preciso saber o seguinte.  
76 quando eu tenho u:ma palavra que já terminou  
77 com a letra e, será que eu preciso acrescentar  
78 um outro e aqui pra eu poder=  
79 ((assovios baixos enquanto a professora fala))  
80 Janaína: =[não]=.  
81 Eliane: =ficar de acordo com o acréscimo?  
82 Marina: [não].  
83 Joice: [não].  
84 Eliane: então só vou colocar o r mais o parêntese(than)  
85 [((assovios))]  
86 Eliane: e (0,8), depois, (0,8) no grau superlativo eu  
87 começo com o artigo <(the) largest (of all)>.  
88 Naiara: professo:ra, isso fica sempre entre parênteses mesmo?  
89 Eliane: é: (isso aí é texto, tá, que vamos trabalhar)  
90 então, quem esqueceu(2,0)quem esqueceu de colocar(1,0)  
91 ↓ faz favor de acrescentar aí (0,8)porque na hora da  
92 avaliação eu vou cobrar exatamente da maneira como eu  
93 expliquei, (1,0)tá?  
94 Naiara: urrum  
95 Eliane: vamos terminar de corrigir aí agora?  
96 Jéssica: ( )  
97 Eliane: então vamos lá  
98 >tama:ra(0,8)vira pra frente(0,8)o feriado já acabou<.  
99 (3,0) é::, agora a palavra que eu tenho é a palavra  
100 strong (0,8). strong quer dizer forte, né?  
101 essa palavra, então como ficou no grau comparativo? (0,8)  
102 stronger than =  
103 Cida: [você tem que:,é::].  
104 Eliane: = [e no grau superlativo, você tem que começar com o  
105 artigo the, tá? the strongest of all].  
106 ((um aluno explica a matéria para o outro))  
107 o que é strongest of all?  
108 Nicolas: ( )-est, tá?  
109 Eliane: é::, continuando (1,0)  
110 agora eu tenho short (0,8)  
111 essa palavra, gente, tem que dobrar a letra aí?  
112 ela é de uma sílaba só?  
113 Daniela: °nã:o°.  
114 Eliane: então aqui vocês acrescentaram o quê?  
115 Cida: er.  
116 Eliane: er than.  
117 e no grau superlativo(0,8)

118 the shortest of all (0,8).  
119 long(1,0)  
120 longer than.(1,0)  
121 the longest of all(1,0)  
122 certinho?  
123 Cida: °ãrram°  
124 Eliane: é: young(0,8).  
125 younger than (0,8)  
126 the youngest of all (0,8).  
127 até aqui não teve nenhuma para ser dobra:da, né?  
128 Cida: °urrum°.  
129 Eliane: é: small (0,8).  
130 smaller than (0,8).  
131 the smallest of all (0,8).  
132 pretty (0,8).  
133 agora eu tenho um adjetivo que terminou  
134 com a letra y, então eu vou tirar o y,  
135 ponho o i no lugar mais os acréscimos devidos.  
136 então, vai ficar, prettier than(0,8),  
137 the prettiest of all(0,8).  
138 certo?  
139 Cida: ãrram.  
140 Eliane: funny(0,8).  
141 funnier than (0,8).  
142 the funniest of all (0,8).  
143 easy (0,8).  
144 easier than (0,8).  
145 the easiest of all(0,8).  
146 happy (0,8).  
147 happier than(0,8).  
148 the happiest of all (0,8).  
149 sex (0,8).  
150 sexier than(0,8).  
151 the sexiest of all(0,8).  
152 crazy(0,8).  
153 crazier than(0,8).  
154 the craziest of all(0,8).  
155 certinho?  
156 Cida: °urrum°  
157 Eliane: agora no grau comparativo.  
158 no grau comparativo(1,0),do exercício dois(0,8), é::  
159 eu tinha que (1,0)trabalhar(1,0)usando(1,0)more,  
160 o adjetivo que primeiro [aqui é a palavra expensive]  
161 Cida: [professora, você esqueceu do no:isy]  
162 Eliane: esqueceu de quê::?  
163 Cida: no:isy. faltou um só. só um.  
164 Eliane: °noisy°  
165 Ah tá, vai ficar o quê?  
166 noisier than (1,0)  
167 the noisiest of all  
168 o seu tá certo aí,↑Vanessa?(2,0)  
169 Vanessa: °tá°.  
170 Eliane: se perdeu em↑alguma coisa?  
171 quer que repete alguma coisa↑aí?  
172 Vanessa: °°não°°.  
173 Eliane: então, olha só gente,  
174 expensive than (1,0).  
175 e no grau superlativo vai ficar  
176 o quê?  
177 the most(3,0)expensive.

178 então, no exercício dois não tem que  
179 acrescentar na:da no adjetivo.  
180 então não faça confusão entre o grau longo  
181 e o grau curto pra não fazer essa confusão aí  
182 que: no longo, eu só vou aplicar a fórmula, tá?  
183 então, no primeiro caso vai ficar o quê aí?  
184 é:: agora difficult, né?  
185 Amanda: (pulou um professora) primeiro foi comfortable  
186 Eliane: comfortable,  
187 Eliane: vamos lá, gente  
188 qual foi o grau do adjetivo aí, comparativo?  
189 Nicolás: °mo::re°  
190 (3,0)  
191 Eliane: vai ficar o ↑ quê?  
192 mo:re (1,0) comfortable than,  
193 the most (0,8) comfortable(0,8)  
194 agora (0,8), di:ffi:cult (0,8).  
195 é mo:re (0,8) difficult than, (0,8)  
196 the most (0,8) difficult. (0,8)  
197 Interest (0,8)  
198 Amanda: °°more (0,8) interesting°° (0,8)  
199 Eliane: more o ↑ quê? (0,8)  
200 Nicolás: °<interesting>°  
201 Eliane: e o grau superlativo?  
202 Amanda: °the most interesting°  
203 Eliane: the most(0,8) interesting  
204 agora nós vamos para o famous(0,8).  
205 more famous (0,8) than, (0,8)  
206 the most (0,8) famous. (0,8)  
207 beautiful. (0,8)  
208 more (0,8) beautiful than. (0,8)  
209 the most (0,8) beautiful. (0,8)  
210 important, (0,8)  
211 more (0,8) important than, (0,8)  
212 the most (0,8) important. (0,8)  
213 vocês já encontraram dificuldade para resolver  
214 esse exercício?  
215 Cida: não.  
216 Milena: esse, então, você só vai acrescentar a primeira parte e  
217 a última, né?  
218 Eliane: quando você trabalha, Milena, com o grau  
219 de adjetivos longos(.) você só coloca a fórmula.  
220 o adjetivo ele vai ficar aqui no meio se:m mexer  
221 com ele pra nada, quando você trabalha com adjetivo  
222 °curto° é que você faz a °transformação°, tá:?  
223 Cida: você vai dar revisão hoje professora?  
224 Eliane: vou passar uma lista agora (1,0) vamo lá  
225 Milena: e::sse: longo( )  
226 Eliane: esse o ↑ quê?  
227 Milena: longo.  
228 Eliane: °eu dei na última aula°  
229 ( )  
230 (0,8)  
231 Eliane: então vamos lá  
232 ((alunos conversam enquanto copiam o exercício)) (86,0)  
233 ((barulho de folhas do livro))  
234 Eliane: gente, essas-essas duas filas  
235 aqui sem-sem brincadeira cês tão me incomodando demais  
236 >PORQUE A OUTRA, OLHA PRA VOCÊ VÊ, VIRA,  
237 ATÉ, SENTA DE LADO PRA BATER PAPO COM A COLEGA<

238 Brenda: °°porque tá aperta:do°°.

239 Eliane: ↑ pede a Janaina pra chegar pra frente.

240 ((barulho de carteiras sendo arrastadas para ceder

241 espaço para a aluna))

242 Eliane: ó vamos trabalhar primeiro com frases, tá?

243 ((silêncio))

244 (106,0)

245 Janaína: tá faltando parênteses ou é continuação da frase,

246 da última palavra?

247 Cida: ( )

248 Cida: °professora, na letra ali, é um l antes do d?°

249 (20,0)

250 Isabela: °professo:ra:°

251 Eliane: o:i

252 Isabela: °a letra e, ali no que está dentro do parêntese

253 é "e" ou "i"?°

254 Eliane: É?

255 Isabela: é e ou i?

256 Eliane: e.

257 (13,0)

258 Cida: °professora, na letra e, nesse negócio que tá no

259 parêntese depois do a é um d?°

260 Eliane: b

261 Cida: d ou b?

262 Eliane: b, b

263 Cida: é a-l-d?

264 Eliane: BLE

265 Cida: °ó°

266 ((alunos permanecem em silêncio enquanto copiam a

267 atividade))

268 (159,0)

269 Eliane: gente, no primeiro caso então, eu pedi separado,

270 eu quero só que vocês me deem o grau comparativo

271 dos adjetivos longos no do:is, o grau dos adjetivos é:

272 longos mais superlativos.

273 e o três, vocês vão trabalhar com a tabela dos adjetivos

274 curtos.

275 (3,0)

276 precisando de °ajuda°, °chama°.

277 (13,0)

278 °já marquei a primeira prova do quarto bimestre aqui?°

279 Joana: °já°.

280 Eliane: °marquei a data da primeira prova, do quarto bimestre? °

281 Isabela: °do quarto bimestre não°.

282 Eliane: °não°?.

283 gente, presta atenção, no dia vinte e oito de setembro

284 vai ser o último dia(.) do bimestre,

285 ne:sse: dia, é que eu vou dar a prova

286 de recuperação, (0,8) que vai valer doze pontos

287 pra quem precisar, e quem não precisar vai

288 valer seis, (0,8)tá?

289 é:isso, dia vinte e oito, então, anotem aí.

290 dia vinte e oito é a recupera:ção, (2,0) que sexta-feira

291 agora é a prova.

292 Nicolás: °professora, que dia é a prova?°

293 Eliane: a prova é sexta feira agora.

294 Nicolás: (não, a prova de sexta, você já entregou a prova?)

295 Eliane: já ué, por quê? você não recebeu sua prova não?

296 Nicolás: °não, porque eu não estava aqui°

297 Eliane: (°a:h gente, não tem nada aqui comigo não°)

298 Nicolas: ( )ter entregado pra mim.  
299 Eliane: é.  
300 ↑e a primeira prova do quarto bimestre  
301 vou marcar de uma vez.  
302 Cida: professora, olha aqui rapidinho, nessa número três aí,  
303 precisa dobrar a letra ou não é a primeira letra que  
304 dobra a letra?  
305 Eliane: e aí?  
306 (3,0)  
307 Cida: °acho que dobra a letra°  
308 Eliane: lembra daquele caso?  
309 Cida: °não°.  
310 Eliane: não  
311 GENTE, PRESTA ATENÇÃO(1,0) DIA::  
312 QUARTO BIMESTRE, PRIMEIRA AVALIAÇÃO DE INGLÊS, (0,2)  
313 VAI SER NO DIA VINTE-  
314 °ó, vocês, eu não tinha separado vocês aquele dia °)  
315 Vanessa: °não°.  
316 Eliane: VOCÊ, EU TE TIREI LÁ DE TRÁS.  
317 Carla: °nã::o, professo:ra, fui eu, professo:ra°  
318 Eliane: °então quem tá no lugar errado é você°.  
319 °não, você eu lembro, mas as duas rindo ali eu tinha  
320 separado°.  
321 Jéssica: °é que eu tô copiando a maté:ria°.  
322 Eliane: >então você tinha que perguntar pra mim<  
323 >PORQUE AÍ VOCÊ ME ATRAPALHA,  
324 EU NÃO FAÇO O QUE EU PRECI:SO<  
325 DIA VINTE E SEIS DO DEZ, (2,0)VAI DAR NUMA SEXTA  
326 FEIRA, MATÉRIA AINDA NÃO SEI, TÁ.  
327 Janaína: °di:a o quê? °  
328 Eliane: dia vinte e seis do dez, sexta-feira  
329 Marina: ( )  
330 Eliane: °é°  
331 °quando é com, quando é superlativo você vai  
332 colocar antes do nome aqui.  
333 então quando você vai trabalhar frase,  
334 o que você tem que observar, marina?  
335 se consta o verbo to be, tá?  
336 aqui: eu não tenho nenhum verbo no passado.  
337 os verbos são am, are ou is,  
338 então você vai olhar o sujeito e pôr um dos dois  
339 e depois colocar os acréscimos com os adjetivos°.  
340 (20,0)  
341 Eliane: < °°algué:m fez mais?°° >  
342 Paulo: <ai, ai, ai>.  
343 Eliane: ↑e aí? não tem ninguém precisando de ajuda não?  
344 tá dando pra resolver sozinhos?  
345 (1,0)  
346 se precisar tem que chamar, hein gente (.)  
347 porque °senão°  
348 (19,0)  
349 Eliane: ↑gente, quem tem todos os vistos aí no caderno pra mim?  
350 Cida: °°eu:°°  
351 Eliane: ↑você tem todos aí?  
352 ↑ quantos você já tem?  
353 Cida: dez  
354 Eliane: DEZ?  
355 Cida: dez.  
356 Eliane: ↑ então já dá pra começar a contar?  
357 ↑ olha aí

358 Joana: °dá°.

359 Amanda: a partir de que di:a mesmo?

360 Eliane: Joana vai olhar aí.

361 Joana: °a partir daquele texto lá de aniversário de casamento°.

362

363 Eliane: ↑do texto do aniversário de casamento?

364 vamos lá?

365 Cida: professora, tem um monte de gente aqui que não trouxe o caderno pode trazer=

366

367 Eliane: = quem não trouxe, tá com tudo hoje, trazer na segunda feira que sexta é prova, né?

368

369 Cida: tá

370 ((alunos conversam enquanto fazem as atividades))

371 Eliane: dez mesmo?

372 dez?

373 traz o caderno pra mim aqui.

374 Vítor: professo:ra

375 Eliane: terminou aí?

376 Patrícia: professora, começa aonde?

377 Eliane: >DOIS DE JULHO<

378 Patrícia: ah, então, o meu começa é em dois de agosto

379 Eliane: você entrou foi em agosto?

380 Patrícia: eu entrei assim que começou as aulas.

381 ((professora conta os vistos))

382 Eliane: <um (2,0), dois (1,0), três (0,8), quatro, (4,0)

383 cinco, (0,8), sete, (1,0), °sete, né?°> (3,0)

384 <oito, nove>, (2,0) até aqui, dez.

385 dois. são dez vistos.

386 seu número é?

387 Patrícia: doze.

388 °urru:°

389 Eliane: OLHA, SÃO DEZ VISTOS, TÁ GENTE! COMEÇANDO NO TEXTO ANIVERSÁRIO DE CASAMENTO.

390 ((alunos conversam alto enquanto a professora lhes chama para contar os vistos))

391

392

393 Eliane: AGORA, EU VOU CHAMAR-(2,0)-EU VOU CHAMAR, POR ORDEM ALFABÉTICA AQUI, E QUEM ESQUECEU O CADERNO EM CASA VAI SIMPLEMENTE TRAZER PRA MIM NA SEGUNDA-FEIRA.

394

395

396

397 Tamara: °professora é:, eu tenho os exercícios( )°

398 Patrícia: °professo:ra, e o meu caso°

399 Eliane: SÓ VÃO COM TODOS OS VISTOS QUE ESTÃO NO CADERNO

400 professo:ra

401 Patrícia: °eu tenho todos° ( )

402 Eliane: °hoje você não tá com eles aí não?°

403 Patrícia: °tá aqui°.

404 °na hora que eu chamar seu número°

405 Eliane: NÚMERO UM (2,0)

406 DO:IS

407 Bianca: professora, eu não trouxe o caderno, professora

408 Eliane: TRÊS

409 (2,0)

410 >E OS OUTROS VÃO ACELERANDO OS EXERCÍCIOS AÍ<.

411 Cida: professo:ra, eu acabei o exercí:cio.

412 Cida: °já acabei°.

413 Eliane: <°trê:s, quatro:°>

414 ((assovios de um aluno))

415 <°cinco:, seis, sete°>

416 Eliane: um vírgula quatro-três, né?

417 Brenda: °qua:tro°.

418 Cida: professora, eu acabei o exercício,  
419 a senhora quer ver o caderno?

420 Eliane: Tá, depois.  
421 QUATRO  
422 ((a professora folheia e conta os vistos))  
423 (13,0)  
424 tem outro caderno?

425 Daniela: sim  
426 Eliane: então você tem que trazer pra mim na próxima aula  
427 CI:NCO.  
428 (7,0)

429 Eliane: tá tudo aqui, davi?  
430 <um, dois, (6,0) quatro, cinco, seis, sete, oito>,  
431 °oito, Davi°? um vírgula seis-cinco, né?

432 Davi: é  
433 Eliane: SE:IS  
434 (2,0)

435 Cida: vale dois pontos, professora?  
436 Eliane: (zero vírgula um cada um)  
437 (8,0)  
438 <um, dois, três, né? >

439 Tati: ( )  
440 Eliane: ( )  
441 Eliane: <seis, sete>.  
442 um vírgula quatro  
443 Carlos: °puta que pariu, véio°.

444 Eliane: O:ITO  
445 (2,0)

446 Tamara: ô: eliane, ( )  
447 Eliane: o quê?  
448 ( )  
449 Eliane: é:  
450 Eliane: NÚ:MERO:: O:ITO  
451 (10,0)

452 Eliane: <um, dois, (5,0) quatro, (3,0) cinco, (6,0) seis,  
453 (3,0) sete>.  
454 um vírgula quatro  
455 ((aluna comenta a nota do colega, surpreso))

456 Amanda: ó:, se:te,  
457 Isabela: uai, eu não falei ( )  
458 Eliane: DEZ  
459 (2,0)  
460 >NÚ:MERO DEZ<  
461 >trazer segunda<  
462 NÚ:MERO:: DOZE  
463 >TREZE<

464 Cida: eu vou trazer segunda:  
465 Marina: não veio  
466 Cida: a:h é o treze, A:h o treze aqui.  
467 Eliane: CATORZE.  
468 (5,0)

469 Eliane: >GENTE, VOCÊS JÁ TERMINARAM OS EXERCÍCIOS AÍ?<  
470 >EU QUERO SAIR DAQUI =  
471 Amanda: [°nã::o°]  
472 Eliane: = E CORRIGIR ESSE EXERCÍCIO HOJE AINDA, HEIN<  
473 Cida: ( )  
474 Eliane: ( )  
475 Eliane: um, (2,0) dois, (1,0) três, (1,0) quatro, cinco,  
476 seis.  
477 Janaína: não, eu acho que esse daqui: ó:,

478                   daqui é o seis, ok.  
 479                   pera aí  
 480   Eliane:        não pra trás eu não fui ainda não,  
 481   Janaína        não professora, é:, é:, então,  
 482                   não professora, mas daqui vale três, ó  
 483   Eliane:        então, até aqui conta seis  
 484   Janaína:        A:h, tá, é porque  
 485   Eliane:        <°um, (1,0) dois, (1,0) três, (1,0) seis, (4,0) sete,  
 486                   oito, (2,0) nove, (2,0) dez° (1,0)>.  
 487   Eliane:        °dois pontos°.  
 488                   nú:me:ro:: de:ze:sse:is.  
 489                   (6,0)  
 490                   <°um, (1,0) dois, (1,0) três, (1,0) quatro,  
 491                   (1,0) cinco, (1,0) seis°>.  
 492                   dezesseis?  
 493                   °um vírgula dois°.  
 494                   dezesete.  
 495                   (0,8)  
 496                   terminou Davi?  
 497                   (0,8)  
 498                   Yan?  
 499                   (0,8)  
 500                   já acabaram?  
 501                   (0,8)  
 502   Yan:            °falta só a última professora°.  
 503                   (1,0)  
 504   Luana:          °vou trazer segunda°  
 505   Eliane:        dezesete  
 506   Luana:          °vou trazer segunda°  
 507                   (3,0)  
 508                   é: DEZENOVE.  
 509                   (16,0)  
 510   Eliane:        começa aqui?  
 511                   (0,8)  
 512   Marina:        urrum  
 513                   (9,0)  
 514   Eliane:        ALEX, JÁ ACABOU?  
 515                   (0,2)  
 516                   VITOR?  
 517                   (0,2)  
 518   Vitor:          °eu não acabei fácil não°  
 519                   ((aluno rindo repete a fala do colega))  
 520   Antônio:        °e(h)u não aca(h)bei fá(h)cil não°  
 521   Eliane:        um, dois, três, (4,0) quatro,  
 522                   e lá na frente?  
 523   Marina:        (tem não)  
 524   Eliane:        quatro?  
 525                   então, zero vírgula oito.  
 526                   dezenove, né?  
 527   Marina:        °urrum°  
 528                   VINTE.  
 529                   (2,0)  
 530   Eliane:        >BIANCA, JÁ ACABOU AÍ ATRÁS, BIANCA?<  
 531   Bianca:        °eu nã:o, vou trazer segunda, professora°.  
 532   Eliane:        vinte e um  
 533                   (10,0)  
 534                   AS TRÊS, AÍ ATRÁS, JÁ ACABARAM?  
 535                   (4,0)  
 536                   °<um, dois, três, quatro (5,0), cinco (3,0) seis  
 537                   (5,0), se:te(3,0), oito?°>

538 ( )  
539 Eliane: is você usa para coisas e animais (1,0)  
540 e are-e quando for ele e ela, (1,0)  
541 e are é plural, (1,0) tá?.  
542 (3,0)  
543 Eliane: NÚMERO VINTE, NÉ NAIARA? (1,0)  
544 Naiara: °vinte e um°  
545 (5,0)  
546 Eliane: quanto?  
547 (.)  
548 deu sete, né?  
549 (1,0)  
550 Naiara: deu oito, né.  
551 Eliane: oito  
552 (2,0)  
553 Eliane: vinte e do:is.  
554 (5,0)  
555 começa aqui, ô: nicolas?  
556 (3,0)  
557 Nicolas: °teve um dia que eu faltei de aula°.  
558 (2,0)  
559 Eliane: <três, quatro (2,0), cinco, seis, sete (2,0)>.  
560 sete vistos?  
561 (0,2)  
562 Nicolas: oito, eu contei oito  
563 (17,0)  
564 ((os alunos estão conversando))  
565 ( )  
566 Eliane: espera aí. (4,0)  
567 um (3,0) dois, três, quatro (3,0) seis, (2,0)  
568 ((professora interrompe a contagem e bate na  
569 carteira com a caneta))  
570 (3,0)  
571 sete.  
572 (3,0)  
573 vinte e dois, né?  
574 Nicolas: urrum  
575 Eliane: ô: pesso:a:l  
576 (2,0)  
577 vinte e três  
578 ((alunos continuam conversando alto))  
579 (7,0)  
580 vinte e quatro  
581 (7,00)  
582 >Ô: PESSOAL, VOCÊS ESTÃO CONVERSANDO MUITO ALTO AÍ E  
583 APOSTO QUE MUITOS NÃO TERMINARAM O EXERCÍCIO<.  
584 ((alunos silenciam))  
585 (4,0)  
586 >VINTE E QUATRO<.  
587 ((professora pergunta as horas para o aluno próximo))  
588 Nicolas: onze e trinta e dois  
589 (1,0)  
590 Eliane: VINTE E CINCO,  
591 (1,0)  
592 Daniela: ô: eliane:  
593 (2,0)  
594 Eliane: VINTE E SEIS.  
595 (10,0)  
596 °um, dois (2,0), três, quatro (17,0)°  
597 °seis (1,0), se:te (3,0), oito °

598 Rosiane: °tem seis eliane, eu contei°  
 599 Eliane: °tá dando nove°  
 600 (2,0)  
 601 °nove°  
 602 vinte e cinco, né Rosiane?  
 603 Rosiane: é: vinte e seis.  
 604 Eliane: vinte e seis?  
 605 (1,0)  
 606 vinte e sete  
 607 (2,0)  
 608 vinte e sete,  
 609 (2,0)  
 610 vinte e oito.  
 611 (3,0)  
 612 Eliane: VAMOS CORRIGIR O EXERCÍCIO AÍ NO QUADRO, ENTÃO?  
 613 Cida: °Nã::o professora, espera aí°  
 614 ((alunos conversam entre si, agitados))  
 615 (1,0)  
 616 Eliane: °um, dois, três (2,0), cinco, seis, sete°.  
 617 (4,0)  
 618 um vírgula nove.  
 619 vinte e sete, né?  
 620 (2,0)  
 621 Tamara: vinte e oito, professora  
 622 Eliane: ó  
 623 (4,0)  
 624 correção aí.  
 625 Cida: nã::o professora, espe:ra e:u  
 626 Eliane: °gente, vou corrigir senão não vai dar tempo tem  
 627 prova°  
 628 ((falas sobrepostas dos alunos)) ( )  
 629 (7,0)  
 630 Eliane: GENTE:, OLHA SÓ, VOU PARAR AGORA PORQUE EU  
 631 PRECISO CORRIGIR ESSE EXERCÍCIO ANTES DE SAIR  
 632 DAQUI (1,0).  
 633 SEGUNDA-FEIRA NÓS CONTINUAMOS CONTANDO OS VISTOS,  
 634 TÁ?  
 635 Milena: °tá°  
 636 QUEM JÁ ACABOU?  
 637 (4,0)  
 638 Eliane: quem já acabou, aí?  
 639 Ian: [eu]  
 640 Vítor: [eu]  
 641 eu também.  
 642 (7,0)  
 643 Eliane: faz o primeiro pra mim lá, Cida.  
 644 ((aluna resolve o exercício no quadro))  
 645 (31,0)  
 646 Cida: pro:nto:, professo:ra:  
 647 Eliane: TÁ CERTO ALI, GENTE?  
 648 Ian: °tá°  
 649 Eliane: TÁ MESMO?  
 650 Ian: NÃO  
 651 Eliane: PORQUE QUE ESTÁ ERRADO?  
 652 Paulo: tá faltando um treco ali.  
 653 Eliane: O QUÊ QUE ESTÁ FALTANDO AÍ?  
 654 Paulo: o is e o are.  
 655 Cida: [A::h, é: mesmo:]  
 656 Eliane: ENTÃO ATENÇÃO, SE FOSSE EM UMA PROVA VOCÊ JÁ TAVA ERRADA.  
 657 Cida: esqueci, não coloquei nada disso no meu caderno:

658 ( )  
659 (18,0)  
660 Cida: professora, qual frase tem que colocar (is, are e you:)?  
661 Eliane: exatamente. se for tabela am, are e is.  
662 Cida: am, are e is.  
663 Eliane: se for tabela não precisa não.  
664 Tati: ( )  
665 (7,0)  
666 ( )  
667 Eliane: oi?  
668 Tati: ( )  
669 Eliane: am, are, is.  
670 Janaína: ô: Marlon(2,0), olha aqui:  
671 Bianca: ô: professo:ra: ( )  
672 Eliane: coffee, coffee  
673 Cida: A:h, professora::  
674 é are, professora?  
675 Bianca: é are.  
676 Eliane: vamos ver se é are ou is, então  
677 ((sinal bate e a turma fica agitada)).  
678 Eliane: OLHA SÓ, AQUI EU TENHO WOMEN.  
679 WOMEN TÁ NO SINGULAR OU NO PLURAL AQUI?  
680 °plural°.  
681 ENTÃO VAI SER O QUÊ?  
682 ARE.  
683 Eliane: HISTÓRIA?  
684 Cida: °plural°  
685 Eliane: IS  
686 Cida: °professo:ra:: °,  
687 professo:ra::,  
688 ô: professo:ra, FALA A LETRA B O QUE É, PROFESSORA  
689 oi?  
690 FALA A LETRA B O QUE É, SE É ARE, OU ENTÃO  
691 COLOCA AÍ, PROFESSO:RA  
692 Eliane: OLHA SÓ, SÓ VOU POR UM EXEMPLO, HEIN?  
693 Cida: TÁ:  
694 Eliane: AQUI, NA LETRA B, ARE.  
695 ã:h  
696 UM CAMINHÃO, IS,  
697 OURO, IS  
698 AQUI:, SÃO PAULO,  
699 Davi: viage:i  
700 IS THE MOST,  
701 Isabela: e japão:, é o quê?  
702 Eliane: the most  
703 Amanda: comédia,  
704 Eliane: ó  
705 YORKSHIRE, VAI SER O QUÊ?  
706 Cida; is  
707 Eliane: is  
708 Tamara: ô: Elia:ne:, como é que eu vou saber quando ( )  
709 Eliane: AQUI VAI FICAR COMO?  
710 is  
711 AQUI VOCÊ TEM QUE DOBRAR A LETRA,  
712 ó  
713 ( )  
714 (5,0)  
715 Marina: professo:ra ( )  
716 Eliane: aqui?  
717 Cida: é

718 Eliane: aqui eu já expliquei,marina.  
719 aqui é superlativo, então é the most, tá vendo ó.  
720 e:sse: daqui, >é porque nós estamos colocando resposta,  
721 esse aqui nã:o.  
722 esse aqui é adjetivo curto  
723 e tem que colocar acréscimos nele, entendeu?<  
724 ESTUDEM PRA PROVA, HEIN.  
725 ( )  
726 (8,0)  
727 Eliane: toda vez que entro aqui depois do Mauro,  
728 minha aula acaba todinha, porque Mauro é muito  
729 tranquilo, né?  
730 eu saio lá do corredor e quando ele me vê ele continua  
731 sentado ai(3,0).  
732 ele é muito ca:lmo.  
733 ( )  
734 (26,0)  
735 Eliane: tcha:uzinho gente.  
736 Cida: tcha:u