

DANIELLE ROBERTA DIAS

**A ORGANIZAÇÃO INTERACIONAL EM UMA ESCOLA WALDORF:
UMA ANÁLISE DAS ESTRUTURAS DE PARTICIPAÇÃO
EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

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

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2015

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

T

D541o
2015

Dias, Danielle Roberta, 1979-
A Organização Interacional em uma Escola Waldorf : uma
análise das estruturas de participação em sala de aula de Língua
Portuguesa / Danielle Roberta Dias. – Viçosa, MG, 2015.
xi, 225f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Wânia Terezinha Ladeira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.139-144.

1. Etnometodologia. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Sociolinguística. 4. Análise de interação em educação. 5. Escola Waldorf. 6. Estruturas de participação. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras. Programa de Pós-graduação em Letras. II. Título.

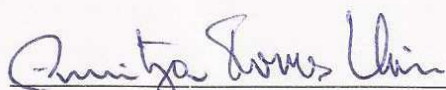
CDD 22. ed. 371.102


DANIELLE ROBERTA DIAS


**A ORGANIZAÇÃO INTERACIONAL EM UMA ESCOLA WALDORF:
UMA ANÁLISE DAS ESTRUTURAS DE PARTICIPAÇÃO
EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

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: 31 de março de 2015.


Amityza Torres Vieira


Rita de Cássia de Souza


Wânia Terezinha Ladeira
(Orientadora)

Dedico este estudo à minha família, em particular à minha avó Maria, à minha mãe Sônia, bem como ao meu noivo Dalton; os quais, em muitos momentos, tiveram que “abrir mão” de minha companhia para que este objetivo pessoal fosse alcançado.

AGRADECIMENTOS

UFA!!! Eis que chega ao fim mais uma etapa. ☺ Foram muitas reticências, dúvidas e questionamentos, algumas pausas e um bocado de trabalho. Porém, valeu a pena. Hoje, termino esta dissertação, estando certa de que jamais a teria concebido sem o apoio de muitas pessoas com quem tive o privilégio e a satisfação de contar ao longo da trajetória de sua elaboração. É a elas que expresso, aqui, os meus mais profundos agradecimentos:

A **Deus**, por amparar-me em momentos difíceis, dar-me força na superação das dificuldades, mostrar-me o caminho nas horas incertas e suprir-me em todas as minhas necessidades;

À **Wânia Terezinha Ladeira**, minha orientadora, que, além de me mostrar os primeiros passos da pesquisa científica, acreditou em mim, ajudando-me, com paciência e compreensão, a completar com êxito essa árdua tarefa;

Às **Bancas de Qualificação e de Defesa**, que, gentilmente, dispuseram-se a ler esta investigação e contribuíram com ela, oferecendo-me preciosas considerações para o seu aprimoramento e enriquecimento;

À **Coordenação e aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa – UFV**, pela competência e generosidade em compartilhar o saber, seus conhecimentos e experiências;

À **Adriana Santana Gonçalves**, secretária do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa – UFV, pela atenção e disponibilidade permanentes e imprescindíveis;

À **Gerente Pedagógica da Escola Pesquisada**, que, além de ter me recebido de forma acolhedora e afetuosa, desde o período de geração dos dados até a concretização deste estudo, apoiou-me, ofertou-me sugestões e solucionou minhas dúvidas, compartilhando comigo seus profundos conhecimentos acerca da Pedagogia Waldorf;

À **Professora Participante**, que, com imensa generosidade, abriu para mim as portas de sua sala de aula, permitindo-me vislumbrar, de perto, a riqueza de suas atuações.

Aos **Alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental**, que me acolheram com muito carinho e sem os quais seria impossível a realização desta pesquisa; bem como a seus **Pais e/ou Responsáveis**, que, juntamente a eles e à docente, consentiram a gravação em áudio das aulas de Português;

Aos **Funcionários da Escola Pesquisada**, pelas trocas, pela acolhida, pelo apoio e pelo enorme respeito a mim dispensado;

À **CAPES**, pelo apoio financeiro, o qual possibilitou minha dedicação integral para cursar as disciplinas, participar de eventos acadêmicos e realizar esta pesquisa;

Às **Colegas de Mestrado**, pelos momentos de descontração e pela construção conjunta, especialmente à **Fernanda Brandão**, com quem aprendi muito e compartilhei vários momentos de estudo e reflexão;

À **Fernanda Mayrink**, grande amiga, por apoiar-me sempre e abrigar-me em sua residência durante o período de geração dos dados;

À **Eliane Ventura**, pela competente confecção do resumo em Língua Inglesa;

À **Lorena Dias**, minha prima, pelo auxílio na transcrição “bruta” da aula analisada;

Ao **Vicente Lélis**, pela atenção, pelo apoio e conselhos dados em um momento no qual esta tarefa parecia grande, pesada demais, quase impossível de ser concluída dentro de seu prazo regular.

Ao **Dalton**, meu noivo, pelo amor, respeito, companheirismo constante, incentivo, bem como pelas palavras de conforto e otimismo nos momentos de angústia e ansiedade;

À **Família**, pelas orações, pelos elogios, apoio incondicional e incansável desde sempre, e “empurrões” imprescindíveis nas horas de fraqueza e cansaço.

À **Suelen Ramos**, amiga de longa data, pela torcida, amizade, por estar ao meu lado em ocasiões que poucos estiveram, ouvindo minhas queixas e aflições.

Por fim, agradeço todas as “folhas deixadas” no decorrer do caminho. Foi com elas e apesar delas que redigi esta investigação.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	vii
LISTA DE FIGURAS E TABELAS.....	viii
LISTA DE EXCERTOS	ix
RESUMO	x
ABSTRACT	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	6
1.1. Origem e Ideias Básicas da Antroposofia	6
1.1.1. A Quadrimembração do Organismo Humano.....	8
1.1.2. Os Temperamentos.....	12
1.1.3. O Homem Tríplice: pensar, sentir, querer	15
1.1.4. Os Setênios: a concepção antroposófica do desenvolvimento humano	17
1.2. Os Princípios da Pedagogia Waldorf	19
CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	27
2.1. Participação, Sociedade e Democracia	27
2.2. Participação e Fala-em-interação	30
2.2.1. Estruturas de Participação: algumas visões sobre o tema	31
2.2.2. Piso Conversacional	40
2.3. Construção Conjunta de Conhecimento, Participação e Aprendizagem.....	42
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA	51
3.1. O Paradigma da Pesquisa Qualitativa	51
3.2. Os Métodos de Geração dos Dados	54
3.2.1. A Observação Participante	55

3.2.2.	A Gravação dos Dados	60
3.3.	Os Métodos de Análise dos Dados	61
3.4.	A Descrição do Contexto de Interação.....	65
3.4.1.	A Instituição Educacional	66
3.4.2.	A Professora	77
3.4.3.	Os Alunos	79
3.5.	Considerações Éticas.....	80
 CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS		83
4.1.	Fase Inicial da Aula.....	83
4.2.	Fase Principal da Aula	86
4.2.1.	Parte Rítmica da Aula	86
4.2.2.	Parte Não-rítmica da Aula.....	99
4.3.	Fase Final da Aula.....	124
 CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS		133
5.1.	Breve Síntese das Proposições e Resultados dos Dados.....	133
5.2.	Contribuições da Pesquisa.....	136
5.3.	Limitações da Pesquisa	137
5.4.	Sugestões para Futuras Investigações	138
 REFERÊNCIAS		139
 ANEXOS		145
ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menores de Idade		146
ANEXO II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Maiores de Idade....		151
ANEXO III – Duas Páginas do Caderno da Época de Língua Portuguesa de uma Aluna do 6º Ano do Ensino Fundamental.....		156
ANEXO IV – Transcrição de uma Aula de Língua Portuguesa		159

LISTA DE SIGLAS

UFV – Universidade Federal de Viçosa

MG – Minas Gerais

DPE – Departamento de Educação

SI – Sociolinguística Interacional

ACE – Análise da Conversa Etnometodológica

SAB – Sociedade Antroposófica do Brasil

OP – Orçamento Participativo

RS – Rio Grande do Sul

SP – São Paulo

ISE – Interação Social e Etnografia

IRA – Iniciação-Resposta-Avaliação

API – Associação Pedagógica Itacolomi

ASCAP – Associação dos Catadores de Papel

LA – Linguística Aplicada

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

CD-ROM – Disco compacto com memória para leitura (*Compact Disk Read Only Memory*)

FEWB – Federação das Escolas Waldorf do Brasil

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

FIGURA 01 – As Salas do Maternal e do Jardim de Infância	67
FIGURA 02 – O Prédio do 1º ao 7º Anos e as Salas de Aula do 8º e do 9º Anos	68
FIGURA 03 – O Coletor de Resíduos Orgânicos e Recicláveis (Secos e Molhados) ...	69
FIGURA 04 – O Pátio e o Prédio que Abriga Parte do Ensino Fundamental.....	69
FIGURA 05 – Vista Aérea da Escola Pesquisada.....	70
FIGURA 06 – A Lojinha dos Professores e a Feirinha dos Pais de Alguns Alunos.....	70
FIGURA 07 – O Banheiro	71
FIGURA 08 – Vista da Cantina, do Almoço e dos Lanches Comercializados por Ela .	72
FIGURA 09 – A Biblioteca e a Quadra de Esportes.....	72
FIGURA 10 – A Sala de Aula do 6º Ano e o Quadro Negro.....	74
FIGURA 11 – A Organização Espacial da Sala de Aula Observada	75
FIGURA 12 – As Fases e as Atividades da Aula.....	132
TABELA 01 – Convenções de Transcrição	62

LISTA DE EXCERTOS

EXCERTO 01	84
EXCERTO 02	88
EXCERTO 03	90
EXCERTO 04	92
EXCERTO 05	94
EXCERTO 06	95
EXCERTO 07	98
EXCERTO 08	100
EXCERTO 09	101
EXCERTO 10	104
EXCERTO 11	107
EXCERTO 12	109
EXCERTO 13	110
EXCERTO 14	112
EXCERTO 15	114
EXCERTO 16	120
EXCERTO 17	125
EXCERTO 18	129
EXCERTO 19	131

RESUMO

DIAS, Danielle Roberta, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2015. **A Organização Interacional em uma Escola Waldorf: uma análise das estruturas de participação em sala de aula de Língua Portuguesa.** Orientadora: Wânia Terezinha Ladeira.

Esta dissertação, embasada em teorias propostas, principalmente, pela Sociolinguística Interacional e pela Análise da Conversa Etnometodológica, investiga a organização interacional do evento aula de Língua Portuguesa em uma escola Waldorf, analisando as estruturas de participação em sala de aula, a fim de focalizar a participação e o envolvimento dos alunos. Os dados foram gerados através da observação participante e da gravação em áudio da fala-em-interação de uma turma do 6º Ano do Ensino Fundamental na maior instituição Waldorf de Minas Gerais. Após a geração dos dados, transcrevemos, segundo convenções desenvolvidas por Gail Jefferson, presentes em Sacks, Schegloff e Jefferson (2003), uma aula de Português, cuja duração é de 120 minutos, e a analisamos a partir da perspectiva êmica. Os resultados revelam que, na Parte Rítmica da aula, os estudantes mostram-se muito participativos e envolvidos com as atividades que a professora propõe, tanto que se autosselecionam para falar constantemente e, por exemplo, indicam educandos para executar as performances, sugerem verbos para a conjugação, recomendam tempos do modo indicativo e ajudam os colegas com as respostas. Outro momento da aula em que os discentes participam e envolvem-se muito ocorre, na Fase Final, com a recontagem da história do dia anterior. Já em situações de manutenção da hierarquia e assimetria na relação entre os dois principais agentes do discurso produzido em sala de aula é notória uma redução expressiva (não extinção) da participação e do envolvimento dos alunos nas atividades, o que pode ser comprovado pelas longas pausas sem tomada de turno. Porém, averigua-se algo valioso sob a ótica educacional, visto que as práticas conversacionais ali construídas podem ser consideradas bem distintas do que normalmente se associa a uma sala de aula tradicional. Embora a docente utilize perguntas de respostas conhecidas, seu propósito não é avaliar os estudantes, mas sim coconstruir conhecimento, mesmo tendo, para isto, um trabalho adicional e custoso.

ABSTRACT

DIAS, Danielle Roberta, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2015. **The Interactional Organization in a Waldorf School: an analysis of participation structures in a Portuguese Language classroom.** Adviser: Wânia Terezinha Ladeira.

This dissertation, based on theories mainly proposed by the Interactional Sociolinguistics and the Ethnomethodological Conversation Analysis, investigates the interactional organization of the event Portuguese Language class in a Waldorf school, analyzing the structures of participation in the classroom in order to focus on the students' participation and rapport. The data was collected through participant observation and audio recording of talk-in-interaction in a 6th grade at an elementary school, in the biggest Waldorf institution of Minas Gerais State, Brazil. After the data collecting, the author transcribed, according to the conventions developed by Gail Jefferson, presented in Sacks, Schegloff and Jefferson (2003), 120 minutes of a Portuguese class, which was analyzed considering the emic perspective. The results show that in the Rhythmic part of the lesson the students are very participative and involved in the activities proposed by the teacher, that they constantly volunteer themselves to talk and, for example, frequently indicate other students to do performances, suggest verbs to be conjugated, recommend present tenses and help their classmates with the answers. Another moment of the class in which the students participate and engage a lot is in the Final Phase by retelling the story from the previous day. In situations of maintenance of hierarchy and asymmetry between the two main speech agents produced in the classroom is notorious a significant reduction (not the extinction) of students' participation and involvement in the activities, which can be proven by the long pauses without turn taking. However, something valuable can be noticed in the educational perspective, since the built of conversational practices can be considered distinct from the ones usually associated with a traditional classroom. Although the teacher uses the common answer to questions pattern, her purpose is not to evaluate the students, but to build knowledge with them, even though, for this, she has an additional hard work.

INTRODUÇÃO

A presente dissertação originou-se após pesquisa de Iniciação Científica, a qual foi realizada em 2010 e 2011, durante minha graduação na Universidade Federal de Viçosa (UFV), cujo foco recaiu sobre a organização interacional do evento aula de Língua Portuguesa em duas escolas públicas de Viçosa/Minas Gerais (MG), a partir da análise das estruturas de participação e formatos de produção de elocuições que fazem parte desse evento. Como resultados, eu e minha orientadora Wânia Terezinha Ladeira verificamos que, em ambas as escolas, as professoras do 6º Ano do Ensino Fundamental executam a docência com esforço, empenho e dedicação, apesar de terem como suporte apenas recursos instrucionais como quadro-negro, giz branco, apagador e livro didático, além de possuírem uma “pesada” carga horária de trabalho. Mesmo assim, elas, frequentemente, tentam estimular os alunos a participarem das aulas e a tirarem suas dúvidas em relação ao conteúdo abordado, empregam uma série de mecanismos para verificar o canal de comunicação e transformam o enquadre de brincadeira dos alunos em tentativa de aprendizado. Entretanto, durante todo o tempo da aula, é despendido muito esforço na tarefa de repreender os alunos e tentar controlá-los. Por outro lado, para a maioria dos alunos, a atividade mais interessante durante a aula parece ser conversar com os amigos e fazer brincadeiras, ignorando a professora, bem como o tópico discursivo ministrado por ela. Notamos, portanto, que os alunos estão desmotivados e desinteressados. Há pouco envolvimento por parte deles com o tópico da aula, visto que fazem conluios e tentam driblar a autoridade da professora. Assim, eles frequentemente pedem para ir ao banheiro ou beber água, conversam com os colegas, enquadram a pergunta da professora como brincadeira e, enfim, envolvem-se pouco com o tópico da aula, mostrando-se pouco interessados no conteúdo ministrado.

Tais resultados levaram-me a refletir veementemente sobre a educação brasileira, a qual passa por uma crise cuja gravidade pode ser constatada pelos índices negativos das avaliações nacionais e estrangeiras, periodicamente realizadas sobre a aprendizagem dos alunos. Difíceis de serem vencidas, suas causas são numerosas e variadas, podendo ser circunstanciais, históricas e culturais. Estas últimas são salientadas por diversos estudiosos como, por exemplo, Redin (2002) que critica a escola pública brasileira ao relatar as massacrantes deficiências preservadas por ela (avaliações quantitativas, reprovações, autoritarismo do professor sobre o aluno,

silêncio e mobilidade, desconsideração pelo processo de construção do conhecimento, etc.), as quais culminam no distanciamento do estudante das instituições de ensino.

Mas, estes vícios não estão presentes apenas nos colégios públicos. A meu ver, os estabelecimentos particulares, mesmo aqueles permeados por correntes educacionais inovadoras, também empregam práticas pedagógicas alienantes, artificiais, repetitivas e maçantes, as quais restringem o conhecimento ao âmbito dos fenômenos materiais e quantificáveis, não proporcionando aos alunos espaço para a criatividade e, tampouco, para a vivência dos valores humanos. A esse respeito, Illich¹, citado por Lanz (2000, p. 77) expressa-se em formulações contundentes. Referindo-se à escola como “a indústria do saber [...]”, ele afirma: “O conhecimento é uma mercadoria que se oferece no mercado da instrução [...]” e “Os valores institucionalizados que a escola instila são de natureza quantitativa. A escola introduz os jovens num mundo em que tudo é mensurável, inclusive sua fantasia e o próprio homem [...]”.

Tudo isso suscitou meu interesse em continuar pesquisando a educação por meio do aparato teórico interacionista e fizera-me buscar, conforme sugerido pela docente Rita de Cássia de Souza², um “novo” cenário no qual a temática “A organização interacional do evento aula de Língua Portuguesa” pudesse ser novamente investigada em uma escola que não seguisse os parâmetros tradicionais de Educação. Foi então que, após diversas pesquisas na *internet* e numerosos contatos, via *e-mail* e/ou telefone, efetuados em conceituadas instituições educacionais, consegui autorização para executar o presente estudo em uma turma também do 6º Ano do Ensino Fundamental (Grau)³, em uma escola particular que segue a Pedagogia Waldorf.

É relevante mencionar que, criada em 1919, na Alemanha, esta Pedagogia fundamenta-se na concepção de desenvolvimento do ser humano introduzida por Rudolf Steiner, orientada a partir de pontos de vista antropológico, pedagógico, curricular e administrativo embasados na Antroposofia. Nela, o ser humano é apreendido em seus aspectos físico, anímico (psicoemocional) e espiritual, de acordo com as características de cada um e da sua faixa etária, buscando-se uma perfeita integração do corpo, da alma e do espírito, ou seja, entre o pensar, o sentir e o querer. Segundo a ideologia desta escola, o ensino teórico é sempre acompanhado pelo prático, com grande enfoque nas atividades corpóreas, artísticas e artesanais, em concordância com a idade dos

¹ ILLICH, I. *Deschooling society*. 1971.

² A Profª. Drª. Rita de Cássia de Souza integra, atualmente, o corpo docente do Departamento de Educação (DPE) da UFV e, gentilmente, participou de minha banca de monografia em 2011.

³ Na Pedagogia Waldorf, o Ensino Fundamental é chamado de “Grau”. Dessa forma, tem-se a primeira série do Grau, a segunda série do Grau e, assim, sucessivamente. Essa linguagem é utilizada por toda a comunidade escolar.

estudantes. O cultivo das atividades do pensar inicia-se com o exercício da imaginação, do conhecimento dos contos, lendas e mitos, até gradativamente atingir-se o desenvolvimento do pensamento mais abstrato, teórico e rigorosamente formal, mais ou menos na época de ensino médio. Logo, nessa concepção predomina o exercício e desenvolvimento de habilidades e não do mero acúmulo de informações, cultivando a ciência, a arte e os valores morais e espirituais necessários ao ser humano⁴.

Como na pesquisa de Iniciação Científica relatada acima, acreditamos que este novo trabalho justifique-se por dois motivos. O primeiro diz respeito ao suporte teórico, o qual se insere na área de concentração dos Estudos Linguísticos, como integrante da linha de pesquisa “Linguística Aplicada: ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira”, que vem se consolidando como um importante campo de estudo para trabalhos envolvendo ensino de língua materna, construção e aquisição de conhecimentos na área de fala-em-interação em contextos institucionais, bem como formação e capacitação de professores. De acordo com Ilari (1997, p. 16), “as pesquisas na área de Linguística, e, sobretudo, Linguística Aplicada ao ensino, tem um potencial formativo extremamente positivo”. Ou seja, os estudos linguísticos têm proporcionado a esses profissionais da educação um conhecimento mais estruturado, científico e profundo sobre como a língua é constituída e como ela funciona enquanto instrumento de comunicação com uma dimensão social e histórica que a constitui. O docente que domina esse conhecimento tem melhores condições de decidir o que é pertinente trabalhar com os seus alunos e como estruturar as atividades que os ajudem a atingir um maior domínio da língua e a ter uma maior e melhor competência comunicativa.

O segundo motivo tange ao fato de investigarmos neste estudo aspectos do processo ensino-aprendizagem a partir da sala de aula, ou seja, olhando-o de dentro (*in loco*), onde ele acontece. Assim sendo, esta pesquisa tem um novo olhar sobre a fala-em-interação na relação professor e alunos, através da análise das estruturas de participação em sala de aula: é um estudo basicamente empírico, tendo o desígnio de questionar e descrever uma determinada realidade social, adotando uma perspectiva êmica de análise, isto é, a análise dos dados é baseada nas ações dos próprios participantes da interação.

Portanto, considerando os resultados obtidos em pesquisa de Iniciação Científica, a crise da educação brasileira bem como as justificativas supracitadas, esta

⁴ O que é a Pedagogia Waldorf. Disponível em: <<http://www.espacobemviver.com.br/waldorf.php>>. Acesso em: 13 set. 2012.

dissertação tem como objetivo geral investigar a organização interacional do evento aula de Língua Portuguesa em uma escola Waldorf, a qual segue uma orientação educacional “totalmente diferente daquela adotada em outras escolas” (LANZ, 1983, p. 71), analisando as estruturas de participação em sala de aula, a fim de focalizar a participação e o envolvimento dos estudantes. A partir daí, objetivos mais específicos podem ser alcançados, a saber:

1. Identificar as várias atividades desenvolvidas por professor e alunos em sala de aula;
2. Descrever as estruturas de participação em sala de aula;
3. Examinar, além dos recursos didáticos empregados, a participação e o envolvimento dos educandos.

Em síntese, tendo em vista esse cenário diferenciado, interessa-nos saber: quais atividades professor e alunos desenvolvem em sala de aula de Língua Portuguesa; quais estruturas de participação aparecem neste contexto de fala; e, por fim, como é a participação e o envolvimento dos estudantes.

Visando atingir tais intuítos, embasaremos em teorias propostas, principalmente, pela Sociolinguística Interacional (SI) (GOFFMAN, 1974/1980/1998b; GUMPERZ, 1982a) e pela Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 2003; GARCEZ, 2006/2008), pois elas têm auxiliado na explicação e interpretação das ações dos atores sociais em diferentes contextos. Em seguida, após a observação participante, utilizaremos a aplicação de conceitos oriundos desses aparatos teóricos, tais como, “estruturas de participação” e “ piso conversacional”, para a análise da interação em uma única aula de Língua Portuguesa, cuja duração é de 120 minutos, a qual foi gravada em áudio e transcrita segundo convenções desenvolvidas por Gail Jefferson, presentes em Sacks, Schegloff e Jefferson (2003).

Esta dissertação está organizada basicamente em cinco capítulos, além da parte introdutória: (1) Contextualização da Pesquisa; (2) Pressupostos Teóricos; (3) Metodologia da Pesquisa; (4) Análise e Discussão dos Dados e, (5) Considerações Finais. No primeiro, contextualizamos a vigente investigação, definindo resumidamente a Antroposofia e algumas de suas ideias básicas, a fim de informar o leitor os princípios da Pedagogia Waldorf que norteiam o trabalho do professor em sala de aula. No segundo capítulo, voltado à exposição dos conceitos teóricos que servem de base para o presente estudo, discutimos como a participação pode ser relacionada com questões de

caráter macrossocial e político, e como tal relação se dá nos processos participativos democráticos. Logo após, examinamos sua relação com a fala-em-interação, debatendo os conceitos de “estrutura de participação” e “ piso conversacional”. Concluindo, sistematizamos o entendimento acerca do termo “construção conjunta de conhecimento” na fala-em-interação de sala de aula para, em seguida, discorrermos sobre a relação entre ele e as noções de “participação” e “aprendizagem”. No terceiro, dedicado à explicitação da metodologia utilizada para a realização deste trabalho, explanamos sobre a natureza da pesquisa bem como expomos os procedimentos de geração e de análise de dados empregados. Na sequência, descrevemos a instituição educacional participante, destacando a sala de aula analisada e sua organização espacial, assim como nossos pesquisados. Por fim, redigimos algumas considerações referentes à ética na pesquisa. No quarto capítulo, analisamos efetivamente os excertos de fala obtidos, procurando alcançar os objetivos propostos a este estudo. No quinto, além de tecermos nossas considerações finais sobre a dissertação como um todo, exibimos não somente algumas contribuições e limitações deste trabalho, mas também sugestões para futuras investigações.

CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Com o desígnio de ofertar ao leitor informações essenciais ao entendimento da orientação educacional adotada em uma escola Waldorf, como é o caso da instituição de ensino aqui pesquisada; neste capítulo, conceituamos resumidamente a Antroposofia, expondo algumas de suas ideias básicas. Para concluir, mostramos como, no modelo educacional de Steiner, estas se articulam com a proposta pedagógica idealizada para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, os quais reclamam por métodos de aprendizagem e ensino diferenciados.

1.1. Origem e Ideias Básicas da Antroposofia

Rudolf Joseph Lorenz Steiner⁵ fundou a Sociedade Antroposófica em 1913. A partir da realização de exposições e palestras em Dornach (Suíça), em Berlim e em outras tantas cidades europeias, ele criou o corpo de embasamento teórico e prático da Antroposofia, demonstrando indicações para renovação em muitas áreas da atividade humana, tais como: arte, pedagogia, ciências, organização social, medicina, farmacêutica, terapias, dança, agricultura, arquitetura e teologia. Depois de ministrar uma série de palestras sobre temas sociais e educativos para os trabalhadores da fábrica de cigarros Waldorf-Astória a convite do diretor desta, Emil Molt; os referidos operários solicitaram que Steiner fundasse e dirigisse uma escola para seus filhos, a qual contaria com o apoio e financiamento de Molt. Steiner aceitou a proposta, mas apresentou algumas condições: (1) sugeriu que a escola fosse aberta para todas as crianças da comunidade, sem distinção; (2) indicou um currículo unificado de 12 anos, exigindo que os professores estivessem integrados e envolvidos com seu ideal filosófico-pedagógico; (3) recomendou que a escola tivesse o mínimo de interferência governamental possível; e, por fim, (4) que inexistisse a preocupação com objetivos lucrativos. Atendidos tais pré-requisitos, fundou-se, então, no dia 7 de setembro de 1919 em Stuttgart (Alemanha), a primeira escola Waldorf, denominada “Escola Waldorf Livre”. Foi com esta instituição que os impulsos da cosmovisão edificadas por Steiner no decorrer de seu percurso biográfico, os quais receberam o nome de Antroposofia,

⁵ A biografia de Rudolf Steiner pode ser acessada no link: <<http://www.sab.org.br/portal/antroposofia2/biografia-de-rudolf-steiner>>.

puderam ser amplamente aplicados no âmbito do conhecimento pedagógico, dando origem ao que, mais tarde, ficou conhecido como Pedagogia Waldorf. Mas, enfim, em que consiste a Antroposofia? E, considerada um dos pilares desta, quais os princípios essenciais da Pedagogia Waldorf?

Significando “sabedoria do homem”, em correspondência às suas raízes linguísticas (derivada do grego *Antropos*, homem, e *Sophia*, sabedoria), a Antroposofia não é religião, seita religiosa nem, tampouco, apenas Antropologia⁶. Além disso, distingue-se da especulação filosófica, por fundar-se em fatos concretos e verificáveis, e, ainda, do espiritismo, já que o pesquisador mantém a sua plena consciência, inexistindo qualquer transe, mediunismo, estados de êxtases ou de excitação artificial.

“A Antroposofia é uma ciência” (LANZ, 1983, p. 14). Porém, difere-se de uma ciência natural comum, a qual se interessa somente por processos físicos materialmente mensuráveis. Para Steiner, a Antroposofia é uma ciência espiritual. Ciência, pela possibilidade de ser demonstrada no mundo material através das metodologias que despertam e desenvolvem diversas faculdades latentes na natureza do homem em constante evolução; e Espiritual, porque compreende que seja uma sabedoria intuitiva advinda do espírito humano. Isso faz dela, conforme garante Lanz (1983, p. 14), “mais que uma teoria, um edifício de afirmações”, a qual busca abordar o homem em seus níveis físico, vital, anímico (psicoemocional) e espiritual, procurando responder, através da razão, aos seus questionamentos mais profundos sem, contudo, negar-lhe anseios espirituais. Em suma, a Antroposofia é, na realidade, “uma ciência do Cosmo, tendo por centro e ponto de apoio o Homem” (LANZ, 1983, p. 14).

Considerada, como já visto, não só doutrina ou caminho de conhecimento, a Antroposofia é também e, sobretudo, fonte de realizações práticas. Sempre baseada na ciência espiritual e em suas descobertas, há uma medicina e uma farmacologia antroposóficas, bem como uma ciência agrônômica. No âmbito econômico e social, de acordo com Lanz (1983, p. 71), “um conjunto de princípios modernos e práticos aguarda a sua realização em empresas industriais ou organismos sociais maiores; a formação de aprendizes, as relações humanas na indústria”. Na esfera educacional, além de uma ampla pedagogia curativa para crianças excepcionais, existe a Pedagogia Waldorf, a qual constitui um dos nossos objetos de estudo nesta dissertação. É possível perceber ainda influências profundas da Ciência Espiritual Antroposófica nas Artes,

⁶ A Antropologia (Antropo = Homem e Logia = Estudo) é uma ciência que estuda, principalmente, os costumes, crenças, hábitos e aspectos físicos dos diferentes povos que habitaram e habitam o planeta. (Definição de Antropologia. Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/religiosociais/antropologia.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2014.)

chegando até à criação da Eurytmia⁷; sem contar as valiosas descobertas nos campos da física e da química. “Não há, portanto, campo da vida humana que não tenha recebido impulsos preciosos da Antroposofia” (LANZ, 1983, p. 71).

A inserção da referida ciência no Brasil não é recente. Através dos imigrantes europeus, ela chegou em 1939, mais especificamente no Rio de Janeiro, Porto Alegre e São Paulo. Neste último estado, entretanto, o movimento cresceu e consolidou-se, passando, pois, a permear e a orientar várias atividades profissionais. Desde então, a colaboração de cientistas, artistas, médicos, educadores, agricultores, sociólogos e outros profissionais das mais diversas áreas que se orientam pelos princípios antroposóficos tem contribuído para o fortalecimento e o aumento da abrangência, em nosso país, deste movimento, o qual se propõe a recriar o conhecimento científico atual com uma visão artística, espiritual e mais humanizada. Vale aludir que, na bibliografia por nós consultada, não há um número oficial de adeptos da Antroposofia. No entanto, é possível dizer que o Brasil está repleto deles.

Antes de partirmos para os “Princípios da Pedagogia Waldorf”, nos quatro subtópicos a seguir, explicitaremos, resumidamente, ideias básicas da Antroposofia cuja compreensão é essencial para este trabalho por nortear o alcance de uma visão do homem integral e terem efeito direto na educação. Não almejamos, de modo algum, sermos completas, visto que a Ciência Espiritual Antroposófica “é um conjunto, um edifício completo e complexo, com muitas portas de acesso”, conforme assevera Lanz (1983, p. 14). Para os mais interessados, há uma abundante literatura sobre o assunto⁸, cujo estudo recomendamos.

1.1.1. A Quadrimemoração do Organismo Humano

Diferentemente da ciência moderna, materialista, mecanicista e, na medida do possível, “exata” que enquadra o homem num sistema de regras, explicando-o por fatos e fenômenos dos reinos mineral, vegetal e animal; a Antroposofia enfoca-o sob um ângulo mais amplo, embora seu raciocínio e seus métodos não deixem de ter o mesmo rigor científico. Logo, à luz desta ciência espiritual, a entidade humana é um ser físico,

⁷ A Eurytmia é uma nova forma de dança que vem sendo desenvolvida desde 1912. Ela baseia-se no conhecimento do ser humano e do mundo como apresentado na Antroposofia. Seus movimentos são coreografias, solísticas ou em grupo, sobre a linguagem poética, em verso ou em prosa, e sobre a música instrumental tocada ao vivo. (Definição de Eurytmia. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/portal/eurytmia/91-eurytmia>>. Acesso em: 01 abr. 2015.)

⁸ Disponível, por exemplo, no portal da Sociedade Antroposófica do Brasil (SAB), cujo endereço eletrônico é: <<http://www.sab.org.br/portal/sab>>.

anímico e espiritual, possuidor de quatro corpos: (1) Corpo Físico; (2) Corpo Etérico ou Corpo Vital; (3) Corpo Astral; e, por fim, (4) Eu ou Ego.

Segundo Steiner (1996, p. 12), o Corpo Físico ou “aquilo que a observação sensória descobre no homem, e a concepção materialista considera o único aspecto válido em sua natureza”, constitui para a ciência espiritual apenas uma parte, um membro da entidade humana. Em outras palavras, comum a todos os seres orgânicos, o corpo físico diz respeito à base material da existência humana atual, sendo o único dos corpos que é visível aos nossos sentidos físicos. Ele é constituído pela mesma matéria do mundo que o circunda, ou seja, todos os elementos que constituem este corpo encontram-se também na natureza ao seu redor.

Permeando esse corpo físico, Steiner identificou um segundo membro da constituição humana, o qual denominou de Corpo Etérico. Existindo nas plantas, nos animais e no homem, ele caracteriza-se como o conjunto das forças que dão vida ao ser e impedem a matéria de seguir suas leis químicas e físicas normais. Sendo assim, ele “mantém a vida e atua contra a morte” (LANZ, 1983, p. 18). Embora não seja perceptível aos nossos sentidos físicos, o corpo etérico é um verdadeiro “corpo”, cuja substância é retirada de um plano etérico geral. Defendendo sua existência, Steiner (1996, p. 03) explica:

Falar em tal ‘corpo etérico’ foi considerado, há algum tempo, indício de uma mentalidade altamente desprovida de espírito científico. Entretanto, isso não ocorreria no fim do século XVIII e na primeira metade do século XIX. Nessa época se dizia não ser possível que as substâncias e forças atuantes num mineral pudessem transformá-lo espontaneamente num ser vivo. Este deveria conter uma ‘força’ especial chamada ‘força vital’. Era opinião corrente que tal força atua na planta, no animal e no corpo do homem, provocando as manifestações da vida da mesma forma como a força magnética provoca a atração no ímã. A época subsequente, a do materialismo, afastou tais idéias. Os cientistas passaram a dizer que um ser vivo se estrutura exatamente como o faz um ser dito inanimado; que as forças reinantes nos organismos são as mesmas que atuam no mineral – apenas de maneira mais complicada, pois formam uma estrutura complexa. Atualmente, só os materialistas mais obstinados persistem na negação desta ‘força vital’. Os fatos ensinaram a muitos cientistas que se deve admitir algo como uma força ou princípio vital.

Longe de ser só um conceito ou uma abstração, segundo Lanz (2000, p. 18), “o corpo etérico pode ser observado, sua existência pode ser evidenciada, suas funções podem ser analisadas e investigadas por experiência própria e direta”. Mas, para isso, contrariando o procedimento científico usual que declara a existência desta força vital a

partir de um raciocínio baseado em observação sensorial; os indivíduos precisam desenvolver seus órgãos superiores de percepção, os quais lhes possibilitam observar fenômenos de planos mais elevados. Nesse sentido:

Assim como o cego, embora se encontre no meio de cores e de luz, não as pode perceber por falta de um órgão adequado, a Ciência Espiritual ensina que existem muitos mundos ao redor do homem, e que este poderá percebê-lo se, para tal, desenvolver os órgãos necessários. Tal como o cego vislumbra um novo mundo depois de operado, o homem pode conhecer, pelo desenvolvimento de órgãos superiores, mundos bem diferentes do que lhes revelam os sentidos comuns. É da condição dos órgãos de um cego que depende a possibilidade de uma operação; porém os órgãos que permitem ao homem penetrar em mundos superiores existem de forma rudimentar em qualquer ser humano (STEINER, 1996, p. 03).

O terceiro membro da entidade humana, o qual recebeu o nome de Corpo Astral, é considerado o veículo das sensações e sentimentos. Permeando o corpo físico do animal e do homem, ele recebe os impulsos bem como as impressões dos mundos físico e superiores. Com ele, o homem reage, pensa e entra em contato com a realidade. O corpo astral é “superior” ao corpo etérico, dominando-o. Sendo assim, ele exige do iniciado um grau de vidência mais elevado para ser percebido, já que apresenta uma substancialidade ainda mais refinada e sutil do que a do corpo etérico. No que se refere mais especificamente ao corpo astral humano, é interessante relatar que a clarividência revela que seu/sua “aspecto/coloração” depende dos sentimentos que prevalecem no indivíduo observado. Assim, quanto mais puros e menos egoístas os sentimentos, mais claro e brilhante o corpo astral, ao qual se dá o nome de Aura.

O quarto e último membro da constituição humana é o Eu ou Ego. Verdadeira entelúquia do homem, ele é o centro do seu ser e confere-lhe sua personalidade. Presente somente nele, é este corpo, para o qual os corpos físico, etérico e astral servem apenas de base ou envoltório, que faz com que cada homem em particular seja um ser único e diferente de todos os demais seres humanos, como revela Steiner (1996, p. 04):

a palavrinha ‘eu’ [...] é um nome diferente de todos os outros. Quem se põe a refletir de maneira correta sobre esse nome abre a via de acesso à natureza humana. Qualquer outro nome pode ser empregado por todos os homens para designar o objeto que lhe corresponde. [...] Tal não é o caso do nome ‘eu’. Ninguém pode usá-lo para designar outrem. Cada um pode chamar ‘eu’ somente a si mesmo. Nunca a palavra ‘eu’ pode chegar ao meu ouvido para designar a mim. Ao designar-se como eu o homem dá, em seu íntimo, um nome a si próprio. Um ente capaz de

dizer 'eu' de si próprio constitui um mundo por si.

Assim, diferindo-se dos animais, os quais atingem um estado de vigília denominado “consciência”, o homem desenvolveu a “autoconsciência”, a qual lhe permite ter não apenas plena noção de si mesmo frente ao mundo, mas também a vivência do presente, já que sem ela tudo cairia no esquecimento. “Por meio do eu, ele pode dominar e purificar seus sentimentos, instintos e paixões” (LANZ, 1983, p. 26), atuando sobre tudo o que nele é meramente anímico. Por intermédio de seu eu, portanto, o homem participa de um plano superior ao plano astral, plano este chamado de Espiritual, sendo “portador da alma humana superior” (STEINER, 1996, p. 04), compreendida como aquela cuja imortalidade transcende a morte do corpo físico e, conseqüentemente, a dissolução dos corpos físico, etérico e astral. Como elemento espiritual autônomo, o eu não está sujeito às limitações do espaço e do tempo. Ele é eterno, independente e está alheio às características passageiras dos seus corpos “inferiores”. Ou seja, estes estão a serviço do eu, constituindo seu veículo na vida terrena. Em síntese, a presença do eu faz o homem, isto é, o eu é o indivíduo.

Além da constituição quaternária acima, a Antroposofia ainda se posiciona em relação ao que é vulgarmente chamado de Alma. Nascida do convívio do eu com o corpo astral e com os demais corpos inferiores, ela constitui um instrumento de ligação entre o mundo e o eu, o qual sente e age por meio dela. Porém, esta alma não é homogênea, sendo manifestada de três formas: (1) Alma da Sensação; (2) Alma do Sentimento; e, por fim, (3) Alma da Consciência. Em linhas gerais, a Alma da Sensação traz ao homem a consciência das sensações, a vivência de uma impressão sensorial que pode ser, por exemplo, de uma cor, de uma dor, de uma obra musical. Mediante esta alma, ele experiencia o mundo. Por sua vez, a Alma do Sentimento possibilita ao homem formular pensamentos, fazendo com que ele ponha em ordem as sensações recebidas, compreenda o mundo e construa um universo interno de pensamentos e ideias. Já a Alma da Consciência proporciona ao homem a consciência de sua própria individualidade bem como o choque entre seu ego e o mundo. Sentindo-se abandonado, distanciado, ele conseqüentemente sofre por seu isolamento, duvidando de tudo, inclusive de explicações fornecidas pela alma racional.

Segundo Lanz (1983, p. 25), “um grande esforço é necessário para que o homem possa transpor o abismo que a própria alma consciente rasgou entre ele e o mundo”. A Antroposofia propõe um caminho adequado para que o indivíduo moderno possa reestabelecer esta ligação, a qual se dará entre a parcela espiritual de seu eu e a

espiritualidade universal. A vidência permite observar conscientemente fenômenos suprassensíveis. Contudo, hoje em dia, ela não é uma faculdade comum, precisando, então, ser adquirida através de um processo denominado, pela Antroposofia, de Iniciação, o qual possui três fases: (1) Imaginação, (2) Inspiração e (3) Intuição; não seguidas, necessariamente, uma à outra (LANZ, 1983). Na Imaginação, o meditante percebe apenas as aparências externas dos seres espirituais sob a forma de imagens. No nível da Inspiração, ele atinge seres espirituais que se escondiam “atrás” das imagens do primeiro grau de vidência, experienciando seus atos e as relações recíprocas entre os mesmos. Já na Intuição, o aluno conhece “de dentro” tais seres, ou seja, penetra neles e, por assim dizer, vive-os, tornando-se “uno” com eles. “Isso lhe permite conhecer-lhes a vida interior e o estado de consciência. Ao mesmo tempo, o iniciado se torna pouco a pouco capaz de vivenciar as próprias encarnações passadas” (LANZ, 1983, p. 76).

Paramos aqui de ofertar indicações relativas ao caminho iniciático, por este não constituir nosso objeto de interesse nesta dissertação. Para maiores detalhes, sugerimos o estudo das obras de Rudolf Steiner sobre este assunto.

1.1.2. Os Temperamentos

Há muitos séculos anteriores à nossa época, o filósofo e pensador pré-socrático grego Empédocles defendeu a teoria cosmogênica dos quatro elementos (ar, terra, fogo, e água), da qual foi o criador. Tempos mais tarde, os estudiosos gregos Aristóteles e Hipócrates foram além: enquanto o primeiro manteve a filosofia de Empédocles sobre os referidos elementos essenciais, associando, no entanto, a cada um destes, uma qualidade (calor, frio, umidade e secura); o segundo fundamentou, na teoria dos quatro humores corporais, a existência no organismo humano de sangue, linfa, bÍlis amarela e bÍlis negra que se relacionavam com os quatro elementos da natureza e com as quatro qualidades, dando origem a temperamentos.

Quando fala destes, Steiner, por sua vez, refere-se ao que Aristóteles e Hipócrates reconheceram e descreveram, e vai mais profundamente ao significado e às gÊneses dos mesmos, relacionando-os aos quatro corpos constitutivos do homem: corpo físico, corpo etérico, corpo astral e o eu. Assim:

Quando o “eu” do homem predomina em relação aos outros membros na natureza humana tetramembrada, surge o temperamento colérico. Quando o corpo astral predomina, atribui-se ao homem um temperamento sangüíneo. Quando o

corpo etérico ou vital atua em excesso sobre os demais, surge o temperamento fleumático. E, quando o corpo físico predomina, surge o temperamento melancólico (STEINER, 1996b⁹, *apud* MUTARELLI, 2006, p. 66).

Com este excerto, é possível constatar que embora o homem traga em si todos os membros, geralmente, um se sobressai sobre os outros. Por isso, na teoria antroposófica dos quatro temperamentos, denomina-se o indivíduo segundo o mais incisivo deles. Diante disso, para compreender os quatro tipos básicos dos temperamentos (Sanguíneo, Melancólico, Colérico e Fleumático), é preciso conhecer cada um dos quatro membros da entidade humana (Corpo físico, Corpo etérico, Corpo astral e o Eu), já que eles também se expressam externamente no corpo físico.

Isso posto, abordaremos agora, de forma sintetizada, a “coloração” que cada um dos referidos temperamentos imprimem na aparência física, nos atributos e nas predisposições do homem, de acordo com as ideias de Steiner. Aproveitaremos para apresentar, inclusive, como deve ser a atuação do educador frente a uma criança identificada como Sanguínea, Melancólica, Colérica ou Fleumática. Antes, entretanto, esclarecemos que embora na caracterização a seguir os tipos básicos de temperamentos são descritos mais ou menos “puros”, Lanz (2000) alerta para o fato de que será raro encontrar um indivíduo representando um determinado temperamento de maneira pura, já que, em geral, coexistem na mesma personalidade traços de dois ou mais temperamentos.

Prosseguindo, temos que, relacionado com o elemento “ar”, o Sanguíneo designa um ser ágil e leve. Quando criança vive saltitando e, quando cai, geralmente não chora, levantando-se rapidamente. É inteligente, mas carece de perseverança e concentração. Não gosta de comida pesada, preferindo os alimentos azedos e picantes. Adormece facilmente e acorda com rapidez. Seu caráter tem uma tendência doentia para a superficialidade e para os interesses fúteis. Não é pela força que o adulto consegue dominar uma criança sanguínea; ele deve desenvolver uma ligação afetiva dela para consigo e com o objeto com o qual se quer fazê-la ocupar-se.

Oposto ao Sanguíneo está o Temperamento Melancólico que, ligado ao elemento “terra”, se apresenta como uma pessoa entristecida. A criança foge ao contato com o mundo, isolando-se em um imaginário que cria dentro de si. Seu corpo parece ser um fardo e tem movimentos lentos e desajeitados. Por isso, não é, em geral, bem aceita

⁹ STEINER, R. **O Mistério dos Temperamentos**: as bases anímicas do comportamento humano. Tradução de Andrea Hahn. 2ª. ed. São Paulo: Antroposófica, 1996b.

pelos colegas, o que reforça sua tendência à solidão e ao egocentrismo exagerado. Come pouco e sofre, muitas vezes, de problemas de digestão. Em compensação, gosta de doces e balas. Leva muito tempo para acordar e adormece com dificuldade. Tem horror ao frio, aos exercícios físicos e aos jogos violentos. Sua melancolia só pode ser superada através da compreensão. O educador deve mostrar a uma criança melancólica o sofrimento do mundo, o que poderia dar a ela certa alegria, por não se sentir só em suas tristezas. Além disso, aconselha-se também que ele trabalhe com movimentos rítmicos, uma vez que tais crianças geralmente gostam de música.

O Temperamento Colérico, no qual há preponderância do elemento “fogo”, figura um indivíduo de porte atlético, atento, concentrado, corajoso, responsável, aplicado e líder nato, embora estoure desproporcionalmente ao menor problema. Falar com ele no momento de cólera é inútil e só o torna mais furioso. Uma vez terminado o acesso de raiva é que se recupera e ouve as argumentações. Logo, para lidar com esse temperamento difícil e complexo, é preciso muita paciência e compreensão. Reagir com violência apenas faz a situação piorar. O professor deve estimular os limites de uma criança colérica, fazendo-a competir consigo mesma em tarefas sabidamente impossíveis para que constate que não é infalível. Também é recomendável que se desenvolva nela sentimentos de carinho e amor, pois quando encontra ideias e objetos elevados para sua veneração, seu autocontrole será mais fácil. Jamais se deve tratar coléricos com ironia ou críticas infundadas, porque atrás das aparências duras e, por vezes, violentas está uma alma dedicada e sedenta de carinho.

Por fim, o ser humano de Temperamento Fleumático, que se associa ao elemento “água”, costuma ser bastante ordeiro, perseverante, calmo, metódico e amante da rotina. O corpo gorducho, a sonolência quase crônica e a falta de interesse pelo que acontece ao seu redor indicam que está absorvido por seus processos metabólicos. Contudo, a constância dos sentimentos o conduz a uma bondade em relação aos colegas e a uma fidelidade fora do comum. O Fleumático também é introvertido. Entretanto, não sofre com isso como o Melancólico: apenas aprecia não ser incomodado. Nesse sentido, seu tratamento consiste em despertar-lhe a consciência e a atenção, o que não é possível através de coisas ou assuntos escolares. O educador deve ativar seu interesse indiretamente por meio dos interesses que têm outras pessoas. Por isso, sugere-se que o fleumático esteja constantemente rodeado de amigos que, na infância, precisam possuir a mesma idade.

Antes de finalizarmos, é importante mencionar que o fenômeno dos quatro temperamentos é bem mais complexo e vivo do que este subtópico pode mostrar. Contudo, dar continuidade ao referido tema seria inviável, já que, nesta investigação, conforme dito, nosso objeto de interesse é outro. Para aqueles que buscam uma maior compreensão acerca do assunto, informamos que na *internet* pode ser encontrada, com facilidade, uma vasta bibliografia sobre ele.

1.1.3. O Homem Tríplice: pensar, sentir, querer

Se olharmos o homem em sua configuração física, percebemos que ele se apresenta como uma totalidade integrada. No entanto, um olhar mais atento sobre o corpo humano pode identificar, nessa unidade, uma divisão em três partes: (1) em um polo, está a Caixa Craniana, na qual se localiza a cabeça; (2) em outro, está a Caixa Abdominal, onde encontramos o abdômen, ao qual se acrescentam os membros inferiores; e, por fim, (3) entre esses dois polos, está a Caixa Torácica, na qual se detecta o tórax e os membros superiores. Em cada uma dessas Caixas, verificamos, respectivamente, três sistemas orgânicos, os quais desfrutam de relativa autonomia. São eles: (1) o Sistema Neuro-sensorial; (2) o Sistema Metabólico-motor; e (3) o Sistema Rítmico-circulatório.

O sistema neuro-sensorial está concentrado na cabeça, a qual contém o cérebro, o cerne do sistema nervoso central e a maior parte dos sentidos. É através desta organização sensória que o homem percebe o mundo exterior. Da mesma forma, o sistema metabólico-motor possui seu centro na parte abdominal do corpo humano, na qual os movimentos peristálticos e os processos de transformação, auxiliados pelo trabalho preparatório dos membros, objetivam “incorporar” o mundo material ao organismo por meio da alimentação, da digestão, da secreção, etc. Ligando, por assim dizer, esses dois sistemas, está o sistema rítmico-circulatório que, tendo por sede a parte torácica, compreende os mecanismos da respiração e da circulação sanguínea. É relevante frisar que, embora centrados em determinada região do corpo, os três sistemas supracitados acham-se distribuídos em todo ele.

Steiner pontua que, a cada um desses três sistemas orgânicos, encontra-se relacionado uma das três atividades através das quais se manifesta a vida anímica humana. Assim, enquanto o Pensar relaciona-se com o sistema neuro-sensorial, o Querer acha-se em íntima relação com o sistema metabólico-motor. Entre esses

extremos, ocupando uma posição mediadora entre o pensar e o querer, está o Sentir, por sua vez, relacionado ao sistema rítmico-circulatório.

No entanto, “essas três atividades anímicas (o Pensar, o Sentir e o Querer) e sua projeção no corpo refletem suas características também no campo espiritual” (LANZ, 2000, p. 31), desta vez através dos estados de: (1) Consciência (vigília); (2) Inconsciência (sono); e (3) Semiconsciência (sonho). Diante dessa afirmação, é possível constatar que os processos neuro-sensoriais nos são os únicos totalmente conscientes, uma vez que estamos presentes com toda a nossa consciência de vigília quando, por exemplo, raciocinamos ou observamos um fenômeno.

Em compensação, os processos metabólicos do organismo permanecem na mais profunda inconsciência, grau caracterizador do sono, de forma que nada sabemos dizer sobre a atividade de nossos órgãos, como rins, baço ou fígado. Todavia, conforme adverte Lanz (2000, p. 32), “pode acontecer de termos subitamente consciência de um órgão que de hábito nunca se revela: falamos então em ‘dor’, e essa ‘consciência num lugar errado’ é justamente um indício de um estado anormal (doença), mostrando estar quebrado o equilíbrio normal”. Em outras palavras, só temos consciência da atividade de nosso rins, baço ou fígado, quando, eventualmente, em estado de desequilíbrio acarretado por algum processo de enfermidade, as referidas vísceras se manifestam através de sintomas dolorosos.

Finalmente, entre os estados de consciência (cabeça – pensar) e inconsciência (abdômen – metabolismo), apresenta-se um estágio intermediário que, caracterizando o sentir, é regido pelo estado de semiconsciência. Faz-se necessário explanar que, enquanto mediador das duas polaridades supracitadas, o sentir corresponderia a uma espécie de consciência tal qual a que possuímos quando estamos sonhando.

A partir de toda essa exposição, Lanz (2000, p. 32) filosofa: “mesmo quando estamos plenamente acordados e conscientes (vigília), sonhamos em nossos sentimentos (circulação-respiração) e dormimos profundamente em nossa vontade (metabolismo-motricidade)”.

Conforme vimos, além da visão quadrimembrada do organismo humano (Corpo Físico, Corpo Etérico, Corpo Astral e Eu) e de seus temperamentos (Sanguíneo, Colérico, Melancólico e Fleumático), a qual constitui um dos principais aportes da cosmovisão antroposófica, Steiner procedeu também à análise e descrição das três atividades anímicas do homem (o Pensar, o Sentir e o Querer), destacando suas relações com a estruturação ternária do ser humano e com os diferentes graus de consciência de

sua mente, relacionados aos estados de vigília, sonho e sono. A partir de agora, constataremos, mais especificamente no subtópico 1.1.4. a seguir, que essas concepções foram amplamente aplicadas por este filósofo austríaco à sua visão de desenvolvimento humano, a qual sucede em setênios.

1.1.4. Os Setênios: a concepção antroposófica do desenvolvimento humano

Para Steiner, a vida humana não decorre de forma linear, mas em ciclos de aproximadamente sete anos, os quais são marcados pela predominância de uma certa configuração anímico-espiritual. Ou seja, a cada sete anos, um determinado membro da entidade humana se desenvolve de maneira mais proeminente, provocando no corpo uma completa transformação. É interessante explicar que essa divisão em setênios pode ser observada no transcorrer de toda a vida. Porém, como a educação, no sentido comum, limita-se aos primeiros 21 anos de idade; nesta dissertação, somente os três primeiros setênios serão por nós focalizados. Dito isso, tem-se: (1) 1º Setênio, período entre o nascimento e a troca de dentes (0 aos 7 anos); (2) 2º Setênio, período entre a troca de dentes e a puberdade (7 aos 14 anos); e, por fim, (3) 3º Setênio, período entre a puberdade e a maioridade (14 aos 21 anos).

De acordo com a cosmovisão antroposófica, ao nascer, o homem, na condição de ser humano, já possui os quatro elementos constitutivos de sua entidade, isto é, os corpos físico, etérico e astral bem como o eu. No entanto, nesse momento, apenas o corpo físico está “acabado”, o qual tem seus laços com o corpo materno rompidos, com o corte do cordão umbilical. O corpo etérico, por sua vez, ainda não está individualizado da mesma forma. Ligado às forças etéricas universais, nos primeiros sete anos de vida, ele permanece envolvido num processo de amadurecimento, durante o qual plasma intensamente o corpo físico: “a criança se fixa pouco a pouco na alimentação dos adultos, ergue-se, aprende a mover-se no espaço, aprende a falar” (LANZ, 1983, p. 64). Finalmente, a queda dos dentes de leite e o aparecimento da dentição definitiva sinalizam o término desse trabalho modelador feito pelo corpo etérico, libertando-o, em parte, para novas tarefas, pois continua exercendo sua função principal: manter o organismo com vida. Com o “nascimento” do corpo etérico autônomo, a criança está madura para iniciar a segunda etapa, a da escolaridade.

É fundamental explicitar que, neste primeiro setênio, o qual é dedicado ao conhecimento e à maturação do corpo, a disciplina e a regularidade constituem os

“alimentos” adequados para que o corpo etérico se desenvolva harmoniosamente. Logo, tudo o que constitui um ritmo (horas certas para se levantar, comer, deitar, bem como a repetição de certos atos, como passeios e rezas) tem extrema importância, já que fortalece o corpo etérico, conferindo segurança à criança. Além dele, os contos de fadas e os brinquedos simples (materiais naturais, pedaços de madeira, trapos, pedras, conchas, plantas, areia, lápis de cera) também possuem grande valor, uma vez que possibilitam que a criança dê vazão à sua fantasia criadora, ajudando-a a construir o “seu” eu. Diante disso, Lanz (1983, p. 65) recomenda que “o ideal seria deixar a criança pequena entregue à sua fantasia, num ambiente harmonioso, sem distúrbios”.

No decorrer do segundo setênio, o qual corresponde à idade escolar, incide sobre o corpo astral, idêntico processo de amadurecimento ocorrido no corpo etérico em fase anterior. A personalidade da criança, conforme assegura Lanz (2000, p. 38), “desabrocha como centro de sentimentos e emoções; o pensar e o sentir se dirigem, sempre permeados de sentimentos, para o mundo; a memória se desenvolve e permite a assimilação de uma quantidade fabulosa de conhecimentos”. Dito de outro modo, dos sete aos quatorze anos, os sentimentos se formam e o pensamento se torna capaz de grandes esforços, devendo ser desenvolvido na escola de maneira adequada. Neste segundo período, a criança descobre seus dons artísticos e busca inconscientemente seus valores éticos, intelectuais e espirituais no que se passa ao seu redor. Ela começa a adorar a música, a pintura, bem como compartilha dos sofrimentos e das virtudes dos heróis das suas leituras. Diante disso, “entre os ‘alimentos’ do corpo astral figuram ideais, exemplos de figuras com sentimentos nobres e empolgantes” (LANZ, 1983, p. 67). Nesse sentido, Lanz (1983, p. 67) atesta que o maior perigo nesta idade “é a fixação do idealismo e da fantasia em figuras de valor duvidoso”. Aqui, o autor faz menção ao efeito nefasto que as histórias em quadrinhos, a idolatria a bandidos, bem como os meios modernos de divulgação, em especial a TV, causa nas crianças, as quais, entre os sete a quatorze anos, “desejam simplesmente venerar, identificar-se, realizar um ideal” (LANZ, 2000, p. 155), não possuindo consciência bastante para fazer uma escolha.

Ao longo do terceiro setênio, período caracterizado pela libertação do eu de seus vínculos com o corpo astral e com o resto do organismo, a evolução não é tão aparente. Vivendo numa crise entre as forças do eu, que se manifesta cada vez mais, e as forças anímicas já existentes, o indivíduo, mais interiorizado e retraído, entra em choque com o mundo exterior, criticando tudo ao seu redor. Em outras palavras, com a evolução do eu, nasce a consciência da própria personalidade e, com ela, um sentimento de alienação e

de separação dos outros. Depois da crise da puberdade, a vida sentimental do indivíduo, salvo influências negativas de fora, se sublima. Ele passa a ter uma vida íntima própria e começa a “amar”. Concomitantemente, seu idealismo dirige-se para objetos mais abstratos, tais como, as discussões filosóficas e metafísicas, os ideais políticos e sociais. A essa altura, suas faculdades mentais estão plenamente desenvolvidas. Por volta dos vinte e um anos, finalmente com o eu autônomo, o homem maduro é considerado civil e penalmente responsável, passando a ser um membro aprovado da coletividade. Encerra-se, portanto, o terceiro setênio e, com ele, os três longos períodos de sete anos, nos quais, segundo Steiner, se dá a preparação para vida.

É relevante assinalar que toda essa exposição sobre as ideias básicas da Antroposofia e, sobretudo, a compreensão sobre os ciclos de sete anos que marcam, de acordo com essa cosmovisão, o desenvolvimento humano, faz-se oportuna para que, no próximo tópico (1.2.), possamos compreender como, no modelo de educação concebido por Steiner, esses princípios se articulam com a proposta pedagógica idealizada para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, os quais reclamam por métodos de aprendizagem e ensino diferenciados. Procuraremos abordar de forma mais aprofundada o Ensino Fundamental, pois é a ele que a turma participante deste trabalho (6º Ano) se vincula.

1.2. Os Princípios da Pedagogia Waldorf

Para entender os princípios sobre os quais repousa a Pedagogia Waldorf é necessário evocarmos quatro fundamentos antroposóficos, dos quais três foram comentados anteriormente. O primeiro é o de que o homem é um trio de corpo, alma e espírito, sendo imprescindível o alinhamento harmônico desta tríade para que a vida se processe em equilíbrio no interior de cada indivíduo e nas relações sociais desempenhadas durante seu dia-a-dia. Para tanto, é essencial o recebimento de uma orientação educacional capaz de o preparar para conhecer seu mundo interior em contínua interação com o mundo que o circunda em suas variadas formas de manifestação. Aliado a isso, conforme vimos, Steiner assevera que os valores anímico-espirituais têm momentos claros e específicos em que se desenvolvem e afloram e, por conseguinte, precisam de estímulos pedagógicos adequados para atingirem sua plena maturidade na idade certa, evitando, assim, reflexos inconvenientes na vida adulta. No ponto de vista de Mizoguchi (2006, p. 70):

A Pedagogia Waldorf concebe o homem como uma unidade harmônica físico-anímico-espiritual e sobre esse princípio fundamenta toda a prática educativa. Considera o lado anímico-espiritual como essência individual única de cada ser humano e o corpo físico como sua imagem e instrumento. Parte da hipótese de que o ser humano não está determinado exclusivamente pela herança e pelo ambiente, mas também pela resposta que do seu interior é capaz de realizar a respeito das impressões que recebe. Considera que o homem ao nascer, é portador de um potencial de predisposições e capacidades que, ao longo de sua vida, lutam por desenvolver-se.

Em síntese, é a combinação desses valores espirituais com a herança genética e o ambiente que torna cada indivíduo único para responder, da maneira que lhe for mais peculiar, às inúmeras relações que enfrentará.

O segundo fundamento diz respeito à divisão da vida humana em dez períodos de sete anos, os Setênios, que foram sistematizados como estrutura didática para o ensino aplicado à Pedagogia Waldorf. Portadores de momentos visivelmente distinguíveis, nos quais emergem interesses, dúvidas e urgências; no que tange especificamente à educação, como já observado, o foco incide sobre os três primeiros que abrangem o período da infância à adolescência onde ocorrem as três fases do ensino: (1) de 0 a 7 anos para a Educação Infantil; (2) de 7 a 14 anos para o Ensino Fundamental; e (3) de 14 a 21 anos para o Ensino Médio.

É importante ter em mente que, para Steiner, a vivência deve preceder a teoria e, para tal, é preciso atender, na ocasião certa e com os estímulos adequados, as carências e as necessidades manifestadas em cada indivíduo. A propósito, há três aspectos que se expressarão a seu tempo e que necessitam ser devidamente acatados. São eles: (1) o Querer; (2) o Sentir; e (3) o Pensar. Isso porque, conforme discorreremos mais profundamente abaixo, ao longo do primeiro setênio, as energias da criança se dirigem para o corpo físico. Mais tarde, no decorrer do segundo, elas fluirão em função dos sentimentos, das emoções e, enfim, no terceiro setênio, essas energias estarão direcionadas para o pensamento.

Dito isso, durante o primeiro setênio, que ocorre de 0 a 7 anos aproximadamente, a criança está aberta ao mundo, ou seja, receptiva, não oferecendo resistência alguma às informações que a cerca. Ela possui uma profunda ingenuidade e, conseqüentemente, uma confiança ilimitada, já que não faz distinção entre o bem e o mal. Como sua mente ainda não está imersa no universo da dualidade, recebe as impressões sensoriais sobre o mundo sem elaborar julgamento ou análise, em um estado semelhante ao de contemplação. Além disso, a criança está em uma fase na qual a

energia se canaliza para seu desenvolvimento motor, pois este é o período do Querer, da vontade humana, e isso se expressará através de uma intensa atividade corporal.

No que tange à aprendizagem, nestes primeiros sete anos de vida, ela realiza-se, em geral, de maneira inconsciente, baseada na imitação. A criança está totalmente disposta a repetir o que vê, ouve e percebe, e é por esse canal de comunicação que guardará as referências para seu comportamento ao falar, ao agir, ao fazer o que é adequado ou não. Tal predisposição natural de aprendizado exige, portanto, que o educador Waldorf seja digno de ser imitado, uma vez que, nessa inconsciente imitação, a criança estará fundamentando sua moralidade futura.

Aliás, por falar nos professores, corroborando com Emanuel (2002), na Educação Infantil, eles trabalham com o intuito de criar na escola um ambiente harmônico, preservando a individualidade, incentivando a criatividade bem como o desenvolvimento do pensamento crítico, para preparar a criança para o segmento escolar. Sendo assim, as atividades propostas, as quais focalizam o brincar imitativo e a imaginação, são cuidar do jardim, criar brinquedos, fazer pão para a merenda e brincar com materiais naturais tais como, lã, madeira, tecidos diversos, pedras, conchas, dentre outros. Logo, nesta fase do ensino, cuja temática transversal presente na prática pedagógica é a de que “o mundo é bom”, o intelecto e a memória ainda não devem ser solicitados. Caso isso ocorra, Lanz (1983, p. 66) adverte: “qualquer despertar artificial e prematuro das faculdades sentimentais e mentais prejudica a evolução da criança”. É preciso, pois, que o próprio corpo físico dê, por si só, sinais de sua maturidade e solidez estrutural, o que se verifica em torno dos sete anos.

Em torno de 7 a 14 anos, época correspondente ao segundo setênio, tem início um desenvolvimento anímico e, por conseguinte, uma emancipação da vida meramente corporal. A criança, antes receptiva aos estímulos sensoriais que recebia, torna-se predisposta a interagir e a reagir frente aos mesmos. Sua vivência, que na primeira fase centrava-se nos cinco sentidos (visão, audição, olfato, tato e paladar), passa a ter um eixo ao redor dos sentimentos. Como se vê, esse constitui o período do Sentir.

No que tange ao seu pensamento, embora ainda muito diferente do pensar do adulto, ele está instigado por imagens e sentimentos, já que, neste ciclo, os estímulos de caráter emocional se canalizam em boa memória, ótima imaginação, criatividade e faz a criança se sentir atraída por tudo que incite a fantasia (LANZ, 1983). Nesse sentido, Lanz (2000, p. 49) assegura que “a chave de ouro da educação durante o segundo setênio consiste, pois, em trabalhar com os sentimentos da criança, em apelar à sua

fantasia criadora e em aumentar essas forças com imagens que as fecundem e elevem”. Diante disso, o professor, cuja função é “trazer o mundo para dentro da sala de aula” (LANZ, 2000, p. 50), deve, assim como um artista, apelar aos sentimentos e à fantasia de seu público, isto é, de seus alunos.

Além desse predicado, de acordo com o autor (1983), o educador adequado para este período carece ser generalista, ou seja, conhecer um pouco de cada matéria, ainda que existam profissionais para algumas disciplinas específicas. Precisa possuir uma grande sensibilidade social para acompanhar seus educandos, pressentir o que se passa com cada um deles, orientar sobre as dualidades do que é bom ou não, assim como configurar suas aulas dinamicamente, entusiasmando-os pelo “belo”, pois nesse ciclo a temática transversal presente na prática pedagógica é a de que “o mundo é belo”. Enfim, idealmente, ele deve acompanhar sua turma no decorrer de todo o Ensino Fundamental, o que seguramente criará um laço de sentimento entre professor e alunos.

Sobre a educação nesse setênio ainda há outro ponto que Lanz (2000) salienta. Segundo o autor, toda ela deve ter como princípio pedagógico a autoridade, em substituição à imitação que regeu o primeiro ciclo. Como bem explica Lanz (2000), evidentemente, a referida autoridade “nunca deve ser imposta à força; deveria ser o resultado natural de um relacionamento baseado na veneração, no respeito e no reconhecimento inconsciente das qualidades superiores do educador” (p. 54). Com a riqueza das forças sentimentais que possui nessa faixa etária, o jovem quer venerar, quer encontrar ideais, quer amar. Dessa forma, compete ao professor aplicar corretamente tal princípio de modo que os alunos aceitem seus juízos para moldar seu próprio pensar e querer. Contudo, ele não deve temer fazer uso dessa situação, uma vez que enquanto o eu do adolescente ainda não se afirmou, o que só acontecerá ao longo do próximo setênio, sua autoridade não viola a personalidade do jovem.

Acabamos de exibir algumas características marcantes do segundo setênio. No entanto, este, assim como os demais, tem subdivisões menos visíveis em que também mudanças importantes se realizam. Até os nove anos aproximadamente, a criança ainda vive numa mentalidade de participação e identificação com o mundo. Não há diferença entre o “dentro” e o “fora”, entre o “eu” e o “não-eu”. São seus ritmos interiores que ainda prevalecem e o adulto não deve perturbá-los. Tudo no mundo é animado – os animais, as plantas e os objetos falam – e ela vivencia como realidade a época dos contos de fadas, das lendas e das fábulas. Incapaz de entender objetivamente o mundo, a criança deve ser protegida de qualquer tentativa de inculcá-lhe um pensar mecânico.

Esse patrimônio trazido do primeiro setênio se esgota finalmente aos nove anos, deixando um certo vazio. Desta idade aos doze mais ou menos, a criança percebe a dualidade entre ela e o mundo dos adultos. Em outras palavras, nasce nela uma visão mais crítica resultante de uma nova maneira de pensar. Outra novidade percebida diz respeito à utilização de suas próprias vivências como referência para seus entendimentos e conclusões; sem falar da amizade, da justiça, da honra e dos valores morais dentro das relações sociais, os quais também constituem traços significativos desse momento. É aqui, portanto, que as características do segundo setênio se manifestam em sua forma mais pura (LANZ, 2000).

Nos últimos anos desse segundo período de sete anos, surge, então, a puberdade, a qual trará ao corpo e ao humor da criança uma série de transformações. Isso produzirá um choque em sua harmonia emocional e anímica, despertando introversão, certa rebeldia bem como forte questionamento acerca dos valores tradicionais da sociedade. O raciocínio próprio começa a aparecer, o interesse pelo mundo se torna mais objetivo e o intelecto passa a ser capaz de captar leis e abstrações. Por isso é que as composições (redações próprias) e os primeiros elementos de física, química e mineralogia devem ser incluídos no currículo nessa fase.

No decorrer do terceiro setênio, o qual abrange por volta de 14 a 21 anos, testemunhamos a maturidade social do estudante. As forças anímicas, que outrora estavam em expansão, alcançam seu auge e agora, livres, fazem com que o jovem se sinta independente. Tal liberação culmina no seu desenvolvimento nos campos lógico, analítico e sintético, o que lhe permite entender-se como indivíduo, separado do mundo. Nesse sentido, é comum que sinta solidão e busque as “tribos”, procurando proteção e afirmação de sua identidade junto aos outros. Esse é o período do Pensar e, por isso, é onde necessitam ser introduzidos os conceitos e as teorias capazes de alimentar a atividade intelectual que está se abrindo.

Com seu novo processo de reflexão, surgem os questionamentos existenciais sobre a vida e a necessidade não somente de respostas para essas percepções, mas também de explicações conceituais e intelectuais sobre o mundo. A dualidade mental dos conceitos se revela e, com ela, as dúvidas sobre o certo e o errado, o bem e o mal, o justo e o injusto, a esperança e o descrédito, o sucesso e o fracasso. Passando pelo amadurecimento sexual, o adolescente desperta para o idealismo, para a busca pela verdade, para a vontade de mudar o mundo e torná-lo mais fraterno. Ele anseia revolucionar os cenários caóticos que conhece e, motivado a realizações e ativismos,

enxerga na carreira profissional uma maneira de intervir no panorama social para fazer valer os ideais que julga legítimos e dignos de sua militância.

Quanto à educação, no Ensino Médio, a preocupação volta-se para uma formação abrangente e integrada às solicitações do mundo atual com um pensamento objetivo e crítico. O princípio pedagógico da autoridade, tão certo e útil ao longo do segundo setênio, deixa, portanto, de ter aqui qualquer valor. Nessa situação, para que ainda exista educação, ele é substituído por outro: “é o reconhecimento espontâneo, por parte dos alunos, de que o educador é uma personalidade de grandes qualidades à qual vale a pena submeter-se numa relação mestre-discípulo” (LANZ, 2000, p. 63). Isso significa que o professor deve ser “alguém”. Mas, há uma qualidade que o jovem preza acima de todas as outras: a honestidade. Vendo que o educador se esforça, que não quer parecer ser mais do que é e que respeita o adolescente, este o aceitará sem dificuldade, uma vez que, em seu foro íntimo, almeja encontrar alguém a quem admirar, quer aprender a desenvolver-se e, também, ser compreendido, o que não significa ser dominado. Como explana Lanz (2000, p. 63):

O bom educador saberá dosar, conforme a idade e a personalidade do aluno, quanta liberdade lhe poderá conceder. E, sobretudo, fará sentir ao jovem que a liberdade não é apenas um direito, mas implica em muitas responsabilidades; que existe a “liberdade de...”, mas também a “liberdade para...”.

À vista disso, nesse setênio, a temática transversal a ser trabalhada é a de que “o mundo é verdadeiro”.

O terceiro fundamento que embasa a Pedagogia Waldorf está pautado na Trimembração do Organismo Social como afirmação dos valores ideológicos da Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade, onde se têm a Liberdade do pensar com responsabilidade, a Igualdade de direitos e deveres, e a Fraternidade como alicerce do respeito recíproco nas relações sociais. Na educação, isso significa (1) desenvolver na criança as bases para um pensamento claro e preciso, isento de preconceitos e dogmas, o que leva à liberdade; (2) cultivar sentimentos autênticos, não massificados e que respeitem os demais, num marco de igualdade de direitos e obrigações; e (3) gerar uma capacidade vigorosa de sustentar responsabilmente a fraternidade nas relações socioeconômicas. Sendo assim, Steiner (1923)¹⁰ defende que:

¹⁰ Vale aclarar que a ausência de paginação nesta citação direta deve-se ao fato de o referido excerto estar presente no seguinte texto acessado na *internet* (Educação. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/portal/aforismos/47->

Não há, basicamente, em nenhum nível, uma educação que não seja a auto-educação. [...] Toda educação é auto-educação e nós, como professores e educadores, somos, em realidade, apenas o ambiente da criança educando-se a si própria. Devemos criar o mais propício ambiente para que a criança eduque-se junto a nós, da maneira como ela precisa educar-se por meio de seu destino interior.

Como podemos ver, tal trimembração sugere que o processo educacional caminhe em direção da autoeducação como uma proposta para que cada indivíduo se torne livre em seu discernimento e reflexão com respeito às relações que mantém frente ao mundo e a si mesmo, num contínuo exercício de autoconhecimento. Concordando que um ponto importante na Pedagogia Waldorf é, de fato, a valorização da autoeducação, Mizoguchi (2006, p. 77) profere:

Uma meta central da pedagogia Waldorf é a de conduzir os alunos da educação à auto-educação. A pedagogia Waldorf entende que o direito de educar a outros baseia-se na auto-educação, premissa que os docentes das escolas Waldorf respeitam e tentam cumprir em todo o seu agir, realizando, em primeiro lugar, um trabalho orientado para si mesmos, enriquecido pela co-educação com os demais docentes.

Em síntese, com os dois excertos acima, é possível perceber que, para Steiner, a atividade pedagógica não se resume meramente a ensinar, mas, acima de tudo, educar, a fim de que o estudante observe as referências que lhe possibilitem trazer à tona sua própria visão sobre o conhecimento. Dito de outro modo, pretende-se, através da valorização e do respeito à individualidade do educando, que ele seja um coparticipante de seu crescimento e aprendizado. Para tanto, é fundamental que o processo educacional figure como um estímulo, o qual o aluno recebe em busca de reconhecer a si mesmo e ao mundo, tendo a chance, ao longo desse caminho, de intervir, ativa e conscientemente, em sua própria formação, o que, com certeza, o tornará gradativamente responsável e independente em suas escolhas.

O quarto fundamento antroposófico utilizado na Pedagogia Waldorf sob o nome de Quadrimembração do Organismo Humano refere-se à teoria grega sobre os temperamentos, sendo estes entendidos, segundo Steiner (1996b¹¹ *apud* MUTARELLI, 2006, p. 63), como “uma coloração fundamental da personalidade humana que atua em

educacao>. Acesso em: 13 mai. 2014.), o qual não exibe todas as informações necessárias a respeito das fontes por ele mencionadas.

¹¹ STEINER, R. **O Mistério dos Temperamentos**: as bases anímicas do comportamento humano. Tradução de Andrea Hahn. 2ª. ed. São Paulo: Antroposófica, 1996b.

todas as manifestações individuais na vida de cada homem”. O filósofo austríaco observa que a classificação dos seres humanos em Sanguíneos, Melancólicos, Coléricos e Fleumáticos pode ser identificada por meio de como se apresenta a constituição física de cada um e, sobretudo, por suas atitudes bem como comportamentos nas relações sociais.

Sendo assim, o conhecimento e o diagnóstico de tais temperamentos pelo professor pode representar uma importante ferramenta pedagógica, pois, de um lado, lhe impediria de demonstrar certa afinidade com os alunos de temperamento semelhante ao seu, o que criaria sérios problemas com os demais. De outro, permitir-lhe-ia saber quais os recursos de linguagem e comunicação necessários para interagir com cada educando no nível mais adequado ao seu universo interior. Até mesmo, a disposição dos alunos na sala e a formação de grupos seria definida através da identificação dos temperamentos, procurando mantê-los entre iguais para estimular e, com isso, equilibrar suas características, já que se veriam espelhados uns nos outros, aumentando, assim, sua afinidade. A esse respeito, Lanz (2000, p. 74) exemplifica que “[...] os sanguíneos, por exemplo, ficariam mais calmos, cansando-se mutuamente com sua turbulência; e os fleumáticos, exasperados pela indolência de seus respectivos vizinhos, ficariam mais ‘nervosos’ dentro de suas possibilidades”. É interessante explicar que o princípio de colocar juntos os estudantes de mesmo temperamento segue a mesma sabedoria da homeopatia, ou seja, de tratar a fonte dos desequilíbrios com o seu igual.

Como se vê, condição indispensável de viabilização à proposta educacional de Steiner, o conhecimento dos temperamentos pelo educador, de qualquer forma, o é benéfico, pois ajuda no entendimento tanto dos seus alunos quanto de seu próprio comportamento.

Neste primeiro capítulo, definimos resumidamente a Antroposofia, exibindo algumas de suas ideias básicas, com o desígnio de informar o leitor os princípios da Pedagogia Waldorf que norteiam o trabalho do professor em sala de aula. Embrenhemos, agora, nos conceitos teóricos que servem de base para esta investigação.

CAPÍTULO 2: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A finalidade deste capítulo é descrever o embasamento teórico que sustenta o presente estudo. Para tanto, inicialmente, partimos de uma abordagem mais ampla da participação, discutindo como ela pode ser relacionada com questões de caráter macrossocial e político, e como tal relação se dá nos processos participativos democráticos; para, então, direcionarmos a sua compreensão em um foco mais microanalítico, no qual examinamos sua relação com a fala-em-interação, debatendo os conceitos de “estrutura de participação” e “ piso conversacional”. Para terminar, sistematizamos o entendimento acerca do termo “construção conjunta de conhecimento” na fala-em-interação de sala de aula para, em seguida, discorrermos sobre a relação entre ele e as noções de “participação” e “aprendizagem”.

2.1. Participação, Sociedade e Democracia

Segundo Bordenave (1994, p. 7), não resta a menor dúvida de “que o interesse por participar tem se generalizado nos últimos anos, no Brasil e no mundo todo”. De fato, muitos estudiosos vêm debatendo tal tema, de forma que na Educação (MEDEIROS e LUCE, 2006; MUÑOZ, 2004; ABRANCHES, 2003; SANTOS, 2003; FISCHER e MOLL, 2000; PUIG et al, 2000), na Sociologia (DEMO, 1999), na Antropologia (FONSECA, 1994), dentre outras áreas acadêmicas, já é possível encontrar trabalhos que abordam a questão. Esse interesse pela participação, todavia, não parece estar acompanhado de um conhecimento universalizado do que ela é, pois uma gama de conceitos, com diferenças na maneira de concebê-la e de relacioná-la com a sociedade em que vivemos, tem sido gerada. Por essa razão, faz-se necessário explicitar o que queremos dizer com “participação”.

Quando se pretende iniciar uma definição no que tange a buscar o significado de um vocábulo, talvez, o meio mais comumente usado seja a consulta ao dicionário. Nesse sentido, recorreremos ao Michaelis (2006), no qual o verbete “participação” é caracterizado como “ato ou efeito de participar; [...]” (p. 581). Através dessa acepção, é possível perceber que a participação não é um processo passivo; pelo contrário, é ativo, exigindo uma ação. Prosseguindo nosso exame, no mesmo glossário, ainda encontramos a etimologia do referido termo. Originário do latim *participatio*, participação significa

“partilha, ou ter parte em” (p. 581). Portanto, ao menos no dicionário, essa palavra diz respeito a uma ação social referente a “fazer parte de” ou “ter parte em” algo.

Procurando expandir essa conceituação, apoiados em outras concepções de participação como, por exemplo, na de Demo (1999), o qual vê esse “fazer parte de algo” como fazer parte da sociedade em que vivemos, isto é, sentir-se incluído, exercer o direito à cidadania, tendo vez e voz. Conforme argumenta o autor, a participação, base para uma sociedade realmente democrática, “não pode ser entendida como dádiva, concessão ou como algo preexistente” (p. 18), suficiente ou acabado. Ela é uma conquista; “é um processo, no sentido legítimo do termo: infindável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo” (p. 18). Diante disso, concluímos que, para se fazer realmente parte da sociedade, é preciso participar, de fato, dela.

Indo um pouco mais além, Bordenave (1994) trata esse participar de fato como tomada de decisão. Segundo ele, embora a participação esteja, nos últimos anos, em evidência e haja, aqui e acolá, cada vez mais indivíduos interessados nessa temática, isso não quer dizer que exista realmente participação. O autor, que nomeia o momento histórico atual de “era da participação” (p. 8) em virtude da crescente vontade das pessoas em geral de participar de movimentos ecológicos, associações de moradores, comunidades eclesiais de base, partidos políticos e, até mesmo, de programas de TV ou rádio, os quais convidam os telespectadores ou ouvintes a “participarem” de sua programação” (p. 8); recomenda que se reflita sobre duas questões centrais: (1) qual é a real participação dos indivíduos e (2) como é o envolvimento destes nas decisões que são tomadas. Compreendendo a Democracia como “um estado de participação” (p. 8), Bordenave (1994) crê que uma sociedade democrática configura-se, então, como aquela em que há participação real e efetiva das pessoas que a compõem, com intervenção ativa no que tange à tomada de decisões.

Sobre o conceito propriamente dito de participação, o autor o define, sobretudo, como uma “necessidade fundamental do ser humano, como o são a comida, o sono e a saúde” (p. 16), a qual se realiza somente quando os cidadãos intervêm ativamente na construção da sociedade, através da tomada de decisões e das atividades sociais das quais participam tanto no nível micro (família e associações), quanto no macro social (lutas sociais, econômicas e política de seu tempo).

Baseando-se nessa acepção proposta por Bordenave (1994), Medeiros e Luce (2006), ao tratarem de gestão democrática, retomam o caráter ativo da participação como o “fazer parte” da sociedade e incidem na importância política da participação. As

autoras frisam que não basta fazer parte, o que pode ser exercido de forma passiva, das diferentes nuances dos regimes democráticos, “mas avançar para a apropriação das informações, a plena atuação nas deliberações, das mais simples às mais importantes, exercendo o controle e avaliação sobre o processo de planejamento e execução” (p. 17).

O debate sobre participação, esta compreendida como participação efetiva com tomada de decisões na sociedade, e construção de democracia participativa também foi alvo dos estudos de Schulz (2007), que discursa brevemente sobre três projetos, os quais “são exemplos de espaços possíveis para a prática da participação de cidadãos nas escolas e nas suas comunidades” (p. 20). O primeiro é o Orçamento Participativo (OP), implementado pela Administração Popular em Porto Alegre/Rio Grande do Sul (RS) em 1989, o qual, dentre outras contribuições, fez com que o Estado partilhasse com a população a tomada de decisões acerca da gestão financeira da cidade. Extensão do OP, o OP Escolar é o segundo projeto ao qual a autora faz alusão. Implantado nas escolas da rede municipal de ensino porto-alegrense, ele permitiu que tais instituições pudessem deliberar sobre a gestão financeira dos recursos a elas destinados. Após exibir como o OP modificou os processos de participação popular em gestões administrativas, Schulz (2007) profere, finalmente, a respeito do terceiro projeto: o OP Criança. Construído recentemente e implementado nas escolas da cidade de São Paulo/São Paulo (SP), ele propiciou a geração de oportunidades de participação efetiva da criança na escola e no cotidiano de sua comunidade.

Tudo o que foi exposto leva-nos a concluir e a corroborar com Schulz (2007, p. 20) que “participação é ação social. Trata-se de um processo ativo, e não passivo, que exige tomada de decisões e compartilhamento, partilha das decisões”. Além disso, vemos que ela é algo que se aprende e só acontece na prática. Sendo assim, “participação não é algo pronto ou dado, mas construída ativamente, num processo de participação, que é aprendido e que também possibilita que os sujeitos participantes construam conhecimentos e políticas neste processo” (p. 18). Ao modificar as relações sociais e políticas dos envolvidos, torna-se possível acrescentar, enfim, que “a participação, então, se dá dentro de processos macro sociais de mudanças históricas, sociais e econômicas” (p. 21), estando intimamente relacionada com a construção de sociedades democráticas.

Cabe relatar que todas as maneiras supramencionadas de se compreender participação relacionam-se com um aspecto macro social desse conceito. Porém, os estudiosos aqui citados ainda destacam o diálogo como a base essencial da participação.

Bordenave (1994), por exemplo, conceituando microparticipação como “associação voluntária de duas ou mais pessoas numa atividade comum na qual elas não pretendem unicamente tirar benefícios pessoais e imediatos” (p. 24), considera-a o alicerce da macroparticipação. Algo que nos chama a atenção neste excerto é que, embora o autor não utilize explicitamente a palavra “interação”, percebemos, claramente, uma referência à interação social, isto é, dois ou mais indivíduos interagindo uns com os outros em uma ação conjunta e uma atividade comum. E é, desse modo, que a visão de participação encaminha-se para uma abordagem mais micro da noção, a qual será explorada no tópico (2.2.) abaixo.

2.2. Participação e Fala-em-interação

O conceito de participação, em seu nível micro, permite-nos compreender as formas pelas quais os membros de um encontro social agem em situações de fala: como falam, ouvem, gesticulam e se posicionam em uma interação. Segundo Duranti (2000), estudar participação em um encontro significa considerar a fala como ação e os interlocutores como membros de uma comunidade de fala. Tomar a participação como unidade de análise poderia nos ajudar, então, a conectar linguagem com outras dimensões da experiência humana como, por exemplo, o papel do movimento corporal dos interagentes, os artefatos à volta utilizados pelos falantes e as instituições sociais constituídas por práticas linguísticas.

A relação entre os processos macro sociais e históricos bem como as práticas discursivas locais é apresentada, através de exemplos de interações face a face, por Erickson (2004), o qual salienta que, apesar de as interações sociais serem locais e acontecerem em tempo real, elas são extremamente influenciadas pelos aspectos sociais e históricos que ocorrem ao longo do tempo. Em outras palavras, os indivíduos, a cada instante em que estão interagindo, carregam consigo todos os elementos históricos e sociais de sua formação. Logo, podemos analisar o participar de uma conversa como algo muito mais complicado do que parece a princípio, visto que dados da formação social de cada um estarão envolvidos a cada momento em que se toma a palavra.

Além dessa complexidade, Erickson (2004) também chama atenção para o fato de as ações realizadas por meio do uso da linguagem resultarem de um trabalho de adaptação mútua e conjunta entre os interagentes. É o que ele denomina “Ecologia Social”, uma vez que, a todo tempo, os participantes de uma interação coordenam suas

palavras, seus movimentos, suas ações em função dos demais. A propósito, especialmente no que diz respeito à fala, as pessoas não tomam o turno de qualquer modo e/ou em qualquer instante. Pelo contrário, existe uma variedade de aspectos, observados e sistematizados por pesquisadores norte-americanos, os quais demonstram que, enquanto conversamos, seguimos diversos princípios referentes à organização da fala (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 2003). Tais estudiosos figuram-se como os responsáveis pela criação da ACE, cujo fundamento, segundo Duranti (2000), é o de que a conversa é uma organização social em si.

Quanto especificamente à conversa cotidiana, Clark (2000) a caracteriza como o cenário básico e primordial a partir do qual se organizam todos os outros usos da linguagem. Ademais, ela é o panorama em que as crianças adquirem o referido sistema de comunicação, iniciando, assim, seu processo de socialização. Por isso, a observação de: (1) como participamos de uma interação através da fala e (2) como definimos o significado do que conversamos uns com os outros. Para tratar dessas questões, no subtópico (2.2.1.) a seguir, discutimos o conceito de estruturas de participação, formulado por renomados autores que se dedicaram ao tema, relacionando-o, por exemplo, com a disposição física dos participantes, as atividades em que estão envolvidos, a situação social em que se encontram e, finalmente, a organização da fala. No final, expomos uma síntese dos aspectos abordados por tais estudiosos, os quais consideramos relevantes para fins analíticos.

2.2.1. Estruturas de Participação: algumas visões sobre o tema

Ao abordarem a temática da participação como unidade de análise, muitos pesquisadores (PHILIPS, 1972; GOFFMAN, 1998b; GOODWIN, 1990; GOODWIN e GOODWIN, 2004; ERICKSON, 2004; SHULTZ, FLORIO e ERICKSON, 1982; ERICKSON e SHULTZ, 1982) debateram acepções que devem ser levadas em conta quando investigamos como se dá a participação numa dada interação. Um conceito importante é o de “estrutura de participação” que Philips (1972, p. 377, tradução nossa)¹² utilizou pela primeira vez como “arranjos estruturais de interação”. A autora, cujo trabalho etnográfico aborda as distintas formas de participação das crianças ameríndias em *Warm Springs* (reserva indígena localizada na região central do estado de Oregon, Estados Unidos) e na sala de aula, em comparação a crianças brancas de

¹² Tradução nossa para o original em inglês: “[...] structural arrangements of interaction, [...]”.

classe média norte-americanas; introduz a noção acima como uma realização estrutural de um encontro que regula a direção, a conveniência e a distribuição dos direitos de fala de uma interação verbal. Em virtude disso, na perspectiva de Duranti (2000, p. 392), esta acepção de Philips seria um “tipo particular de encontro ou de disposição estrutural da interação”.

A partir do cenário observado e do que os dados demonstraram, Philips (1972), considerando o número de estudantes que participavam da interação com o docente, os comportamentos não-verbais envolvidos e os princípios que regulavam a tomada dos turnos de fala pelos alunos, formula quatro estruturas de participação em sala de aula. Na primeira, “o professor interage com todos os estudantes” (PHILIPS, 1972, p. 377, tradução nossa)¹³, podendo selecionar um deles ou a turma inteira para falar. “No segundo tipo de estrutura de participação, o professor interage com apenas alguns alunos da classe de cada vez” (PHILIPS, 1972, p. 377, tradução nossa)¹⁴. Por sua vez, no terceiro, “todos os alunos trabalham de forma independente em suas carteiras, mas com o docente explicitamente disponível para a interação verbal por iniciativa do estudante” (PHILIPS, 1972, p. 378, tradução nossa)¹⁵, o qual indica querer se comunicar com o professor, levantando a mão ou aproximando-se dele. Na última estrutura de participação, “os alunos são divididos em pequenos grupos, trabalhando com autonomia, mas sempre com a supervisão mais distante do docente” (PHILIPS, 1972, p. 378, tradução nossa)¹⁶.

Através dessa descrição, a autora debate como os referidos arranjos interacionais proporcionavam ou não a participação e a aprendizagem dos estudantes, sobretudo, como os diferentes tipos de estrutura de participação influenciavam as relações interculturais entre os professores anglo-americanos e as crianças ameríndias. Para ilustrar tal discussão, ela cita que estas, tidas a princípio como pouco participativas e detentoras de baixo desempenho na aprendizagem, alteravam seu comportamento em contextos como os retratados no quarto arranjo, tornando-se mais plenamente envolvidas no que estavam fazendo, concentrando-se completamente em seu trabalho até que ele fosse concluído e conversando muito um com o outro dentro do grupo. As crianças índias, por não estarem acostumadas, demonstravam, por exemplo, uma

¹³ Tradução nossa para o original em inglês: “[...] the teacher interacts with all of the students”.

¹⁴ Tradução nossa para o original em inglês: “In the second type of participant structure, the teacher interacts with only some of the students in the class at once, [...]”.

¹⁵ Tradução nossa para o original em inglês: “A third participant structure consists of all students working independently at their desks, but with the teacher explicitly available for student-initiated verbal interaction, [...]”.

¹⁶ Tradução nossa para o original em inglês: “A fourth participant structure, [...], consists of the students’ being divided into small groups that they run themselves, through always with the more distant supervision of the teacher, [...]”.

considerável relutância em participar quando eram chamadas individualmente para responder a uma questão diante de toda a turma, já que, em sua comunidade, lidavam com diferentes condições de participação, resistindo, dessa forma, às propostas de participação dos professores.

Mas, como explicar a relevância da investigação de Philips e de sua conceituação de estrutura de participação? Visando responder tal questionamento, amparamos em Schulz (2007) a qual lembra que a estudiosa apontou para a importância (1) da configuração espacial, (2) da disposição física dos participantes e (3) das formas de organização propostas para uma interação em função da atividade que ali estava sendo realizada; aspectos estes fundamentais para compreendermos como se dá a interação e como a participação dos interagentes é modificada ou não.

Goffman (1998b) também empregou a expressão “estrutura de participação” ao analisar aspectos estruturais da interação face a face relacionados com a mudança de *footing* e sua relação com as noções de falante e ouvinte. Já como um desdobramento do conceito de enquadre, o qual seria “definições de uma situação construída de acordo com princípios de organização que governam eventos sociais, assim como o nosso envolvimento subjetivo nesses eventos” (GOFFMAN, 1974, p. 10-11); o autor introduz a concepção de *footing*, que “representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (p. 70). À vista disso, Goffman (1998b) passa, portanto, a caracterizar a dinamicidade dos enquadres e, especialmente, a sua natureza discursiva, chamando a atenção para o fato de que “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” (p. 75).

Na sequência, defendendo que os interagentes mudam constantemente seus *footings* ao longo de suas falas, assumindo, assim, papéis diversos durante a interação; o autor descobriu as acepções consensuais de falante e ouvinte, qualificando-as como rudimentares, já que implicam “que o que está em questão é somente o som, quando na verdade a visão é organizacionalmente muito significativa também, às vezes até o tato” (GOFFMAN, 1998b, p. 76). A partir daí, ele discute a complexidade das relações discursivas presentes na estrutura de participação (relativa ao ouvinte) bem como no formato de produção (concernente ao falante), passando a observar, sob essa ótica, as identidades linguísticas e sociais dos participantes (o sujeito enquanto ator social) e como estas afetam o discurso.

No plano do ouvinte, Goffman (1998b) distingue dois tipos de participação: Ouvintes ratificados e Ouvintes não ratificados. Os primeiros, referentes a interlocutores para quem a palavra está sendo dirigida, abrangem três *status* de participação: (1) Ouvinte endereçado (alguém a quem a fala é dirigida especificamente), (2) Ouvinte não endereçado (a quem a fala não é dirigida especificamente, mas tem *status* participativo) e, por fim, (3) Plateia ou Audiência (conjunto de ouvintes ratificados na interação, mas não selecionados para ter direito à fala). Quanto aos ouvintes não ratificados, ou seja, indivíduos para quem a palavra não está sendo dirigida ou que não foram selecionados como ouvintes, podemos falar em Ouvinte inadvertente (ouvintes não reconhecidos como participantes diretos da interação) e Ouvinte subreptício (ouvintes que participam sem que o falante saiba). Portanto, para a noção de ouvinte, o autor chama a atenção para o *status* oficial ou não de alguém que ouve a conversa. Assim, este pode ser um participante ratificado pelo falante, mas não estar prestando atenção à conversa. Por outro lado, pode haver dois tipos de ouvintes não ratificados: aquele que “ouve por acaso” e aquele que “ouve por intromissão”.

No tocante aos formatos de produção (plano do falante), Goffman (1998b) distingue os seguintes papéis comunicativos: (1) Animador (responsável pela atividade física – acústica – da fala, uma espécie de “máquina de falar”), (2) Autor (é o falante visto como agente responsável pelo conteúdo e implicações da fala) e (3) Responsável (representa o falante visto como indivíduo revestido de uma posição estabelecida pela fala que produz, isto é, uma pessoa com identidade social particular). Além das possibilidades do Eu falante aparecer, junto ou separadamente, sob as formas de Animador, Autor ou Responsável; Goffman (1998b) ainda identifica outro Eu, o Figura, que representa um personagem do discurso, “alguém que pertence ao universo do discurso sobre o qual se está falando, não ao universo no qual a fala ocorre” (p. 89-90). É conveniente mencionar que, de acordo com o pesquisador, “as noções de animador, autor e responsável tomadas juntas podem elucidar o ‘formato de produção’ de uma elocução” (GOFFMAN, 1998b, p. 88). Nesse sentido, as atividades discursivas do falante são constituídas pelo conjunto dessas funções, isto é, alguém que produz o seu próprio texto e se posiciona através dele.

Posteriormente à exibição das complexas posições de participação e dos formatos de produção de elocuições, Goffman (1998b) diferencia as noções de “*status* de participação” e “estrutura de participação”, denominando esta como a relação de todos os participantes em um encontro social com uma dada elocução e aquela como a relação

entre qualquer membro de uma interação social com uma elocução produzida. Como se vê, a produção de uma elocução abre várias possibilidades de participação, e não somente as de ouvinte ou de falante. Para o autor, a estrutura de participação e o formato de produção fornecem a base estrutural para a análise da mudança de *footing*. Logo, a maneira como cada um se posiciona sobre o que é dito, como modifica sua fala em relação a quem está se dirigindo e como se alinha em situações sociais específicas diz respeito ao seu *footing*.

Mas, qual a contribuição de Goffman para se pensar em participação? Na perspectiva de Schulz (2007, p. 26), com a qual corroboramos, o autor:

[...] traz elementos para a análise de como as pessoas em interação se posicionam nas diferentes interações das quais participam, tanto com relação ao que é dito pelos outros, como também na modificação da sua fala em função do seu interlocutor. A presença física dos interlocutores, o que fazem enquanto falam, como sinalizam sua participação e ratificam uns aos outros também são elementos fundamentais para a análise da participação. O conceito de situação social desenvolvido pelo autor aponta justamente para o monitoramento que os interlocutores fazem uns dos outros na medida em que estão interagindo, ressaltando o aspecto de construção conjunta das ações que são realizadas por meio da fala-em-interação.

Além de tais pontuações, ainda concordamos com Jung (2003) para quem as noções de *footing*, participação ratificada, *status* de participação e estrutura de participação, apresentados por Goffman (1998b), apesar de não tratarem especificamente de sala de aula, são instrumentos de grande valia na análise da negociação e de coconstrução de identidades sociais que nela ocorrem. Isso posto, o principal aspecto da concepção de Goffman que será levado em consideração é certamente como é possível se construir concomitantemente distintas identidades sociais, inclusive a de membro participante.

Partindo das distinções de Goffman (1998b), Goodwin (1990, p. 10), que se fundamenta na tradição em pesquisa da ACE, acresce a organização sequencial da fala à análise dos arranjos interacionais. Ela reformula a noção de estrutura de participação, implicando nela duas ordens distintas de fenômenos. Em primeiro lugar, atividades alinham participantes em direção aos outros de modo específico, definindo diferentes *status* de participação na organização interativa da conversa (ex.: a atividade de construir um turno de fala diferencia o falante do ouvinte). Em segundo, além de estarem posicionados face a face por uma atividade, as partes podem ser representadas

de algum modo, por exemplo, animadas como figuras ou personagens dentro da fala. As formas pelas quais os participantes se alinham uns em relação com os outros e as maneiras pelas quais se representam em suas narrativas são interconectados entre si. Logo, estruturas de participação integram participantes, ações e eventos constituindo, assim, elementos-chave para a elaboração da organização social durante a interação.

Analisando a organização da fala de crianças negras de um bairro da Filadélfia, nos Estados Unidos, as quais utilizavam distintas estratégias verbais com o intuito de participar das interações e de se confrontarem em disputas e desafios; Goodwin (1990) assevera que os diferentes tipos de organização de fala usados pelos interagentes trazem diferentes consequências interacionais. De acordo com ela, uma ilustração disso seria o uso de pares de fala ou turnos contrapostos uns aos outros em sequências de discordância entre as crianças, que pode ser considerado um tipo de organização similar aos pares adjacentes, descritos pelos analistas da conversa, como uma organização básica de funcionamento da fala-em-interação. Em tais sequências, o que é pronunciado por um interagente em um turno é refutado por outro no turno seguinte de maneira contraposta, o que gera um tipo de estrutura de participação que funciona como um par e possui uma organização de oposição.

Cabe ressaltar que esta noção de estrutura de participação apresentada por Goodwin (1990), por demonstrar como meninos e meninas organizam suas disputas de forma distinta, também configura-se como um instrumento eficiente para se estudar questões de gênero e identidades sociais, através da fala-em-interação (DURANTI, 2000). Na atividade denominada “ele-disse-que-ela-disse”¹⁷, além das identidades sociais de defensor e acusador, os interagentes também são animados como personagens, alinhando-se a favor ou contra outros, formando alianças e negociando suas identidades. Como se vê, a inclusão da organização social presente na organização sequencial da fala-em-interação constitui a grande contribuição de Goodwin (1990) para a análise da participação.

A inclusão das ações dos participantes na sequencialidade da fala no estudo da participação também pode ser constatada em Goodwin e Goodwin (2004), os quais, mesmo reconhecendo que o trabalho de Goffman foi fundamental para a desconstrução das noções clássicas de falante e ouvinte e serviu de base para que a investigação deles pudesse ser desenvolvida; criticam-no, sob a alegação de que seu modelo de estudo de participação apresenta sérias limitações. São elas:

¹⁷ Tradução nossa para o original em inglês: “He-Said-She-Said”.

Primeiramente, falantes e ouvintes habitam mundos distintos. Apesar de existir um Monitoramento Mútuo, nenhum recurso é fornecido para analisarmos exatamente como falantes e ouvintes compreendem uns aos outros no processo de construção de um enunciado. Em segundo lugar, os métodos usados para investigar a participação assumem a forma de uma tipologia, um conjunto de categorias estáticas. Nenhum recurso é oferecido para investigar como a participação pode ser organizada através de práticas dinâmicas e interativamente organizadas. Em terceiro lugar, existe uma assimetria marcada nos quadros analíticos utilizados para descrever diferentes tipos de atores. O falante é dotado com capacidades cognitiva e linguística ricas, bem como a capacidade de assumir uma postura reflexiva para a conversa em desenvolvimento. No entanto, todos os outros participantes são considerados cognitivamente e linguisticamente simples. Essencialmente, eles são definidos como partes em uma grade analítica (por exemplo, participantes ratificados versus não ratificados; destinatários endereçados contra os ouvintes inadvertentes e os subreptícios, etc.), mas sem nenhuma das estruturas ricas e práticas intrincadas que tornam os falantes tão interessantes. Em quarto lugar, isto privilegia analiticamente o que está ocorrendo na sequência da fala [...] em relação a outras formas de práticas encaixadas que também podem ser constitutivos da participação na conversa, e leva a um foco consequente e sutil sobre o falante (GOODWIN e GOODWIN, 2004, p. 225, tradução nossa)¹⁸.

Depois de tais críticas, os pesquisadores expõem um modelo de análise da participação enquanto ação social. Referindo-se ao termo “participação” como “ações que demonstram formas de envolvimento realizadas pelas partes envolvidas nas estruturas de fala” (GOODWIN e GOODWIN, 2004, p. 222, tradução nossa)¹⁹, eles esclarecem que as referidas ações dizem respeito ao trabalho interacional de falantes e de ouvintes, isto é, como todos os participantes de uma interação se coordenam e se adaptam uns aos outros tanto pela fala quanto pelo movimento corporal. Goodwin e Goodwin (2004) propõem que atividades situadas sejam examinadas, a fim de se

¹⁸ Tradução nossa para o original em inglês: First, speakers and hearers inhabit separate worlds. Despite nothing phenomena such as Mutual Monitoring, no resources are provided for looking at exactly how speakers and hearers might take each other into account as part of the process of building an utterance. Second, the methods offered for investigating participation take the form of a typology, a set of static. No resources are offered for investigating how participation might be organized through dynamic, interactively organized practices. Third, there is a market asymmetry in the analytic frameworks used to describe different kinds of actors. The speaker is endowed with rich cognitive and linguistic capacities, and the ability to take a reflexive stance toward the talk in progress. However, all other participants are left cognitively and linguistically simple. Essentially, they are defined as points on an analytic grid (e.g., ratified versus unratified participants, addressed recipients versus bystanders and overhearers, etc.), but without any of the rich structure and intricate practices that make speakers so interesting. Fourth, this privileges analytically what is occurring in the stream of speech (...) over other forms of embodied practice that might also be constitutive of participation in talk, and leads to a subtle but consequential focus on the speaker.

¹⁹ Tradução nossa para o original em inglês: The term *participation* refers to actions demonstrating forms of involvement performed by parties within evolving structures of talk.

investigar como os interagentes organizam e ajustam suas falas e seus gestos para realizarem ações conjuntamente, destacando o quão importante é analisar as práticas pelas quais os participantes constroem a ação através da participação estruturada em eventos. Ao averiguar uma ação de avaliação, como ação produzida colaborativamente pelos participantes, os autores demonstram a relevância dos gestos e do que se está fazendo no momento em que se fala, chamando a atenção não somente para a sintaxe e a prosódia usadas pelos interagentes, mas para todo o movimento do corpo. O caso de um homem com afasia que constrói uma ação de avaliação conjuntamente com os demais participantes é outro dado interessante examinado por Goodwin e Goodwin (2004), os quais, nesse exemplo, evidenciam a importância das ações de cada participante, no quadro geral de uma ação conjunta, para tornar outros membros participantes competentes.

Para finalizar o artigo, os pesquisadores ainda fazem menção a trabalhos de outros estudiosos na área da Antropologia Linguística que se dedicaram à temática da participação com o intuito de explicitar a necessidade de se relacionar detalhes do uso da linguagem com aspectos da organização cultural e social em que os participantes se encontram para que se tenha uma visão mais ampla. O curioso é que isso corresponde exatamente ao que carece o estudo de Goodwin e Goodwin (2004) que, embora focalize aspectos cruciais da análise da participação como ação, trata das ações situadas localmente, mas não globalmente. Diante disso, é preciso que se faça uma conexão com os processos sociais macro, já que, conforme Erickson (2004) defende, estrutura de participação é uma noção ecológica, a qual influencia mutuamente todos os participantes de um ecossistema local, estando intimamente relacionada com os processos macro sociais.

Além das noções de estrutura de participação supramencionadas, ainda destacamos a de Shultz, Florio e Erickson (1982), a qual é abordada como um conjunto recíproco de direitos e deveres assegurados por todos os participantes num dado momento de um encontro. Ancorada nas ideias de Philips (1972), em virtude de analisar também diferenças interculturais que alteram os modos com que os interagentes participam em distintas situações, a investigação de tais estudiosos, de maneira geral, trata do conflito gerado pela maneira de participar através da fala envolvendo crianças provenientes de uma comunidade de imigrantes italianos, as quais participavam em suas residências de várias conversas simultaneamente, e professores norte-americanos,

brancos e de classe média que exigiam que elas, quando chegassem à escola, falassem uma de cada vez e se organizassem em um único foco de atenção.

Descrevendo as estruturas de participação desse cenário, tendo como ponto de partida a utilização da tomada do turno de fala, Shultz, Florio e Erickson (1982) adicionam elementos, tais como, a quem os participantes se dirigem e como eles mantêm o foco de atenção e participam das conversas, usando, para tanto, as terminologias de falante primário, ouvinte primário, ouvinte secundário, entre outras. É preciso salientar que, assim como esses estudiosos, Jung (2003), com o intento de explicitar como meninos e meninas participam de forma diferenciada em uma comunidade multilíngue no interior do estado do Paraná, também empregou o referido modelo de participação. A propósito, esse viés da acepção de estrutura de participação é de grande relevância por englobar fatores sociais e culturais os quais se dão nas ações de ajustes dos participantes no fluxo interacional.

Em Erickson e Shultz (1982), o conceito de estrutura de participação aparece associado ao de papéis sociais e identidades sociais performadas ou exibidas pelos interagentes, sendo definido como um conjunto de direitos e deveres comunicativos de todos os participantes engajados na interação a cada momento. Nesse estudo, o qual trata, em linhas gerais, de entrevistas de estudantes de faculdades norte-americanas e conselheiros universitários que ocorrem nos encontros denominados *gatekeeping encounters*, onde se discute e decide sobre a vida acadêmica de um dos participantes, sendo que há uma assimetria no que tange ao poder decisório de cada um, pois os conselheiros têm um poder decisório maior do que os universitários; constata-se o quanto os aspectos interculturais influenciam na interpretação do que é dito e de cada gesto dos interagentes. Como se vê, novamente, está claro o quanto as distintas formas de participação de uma interação estão intimamente relacionadas com questões sociais e culturais mais abrangentes, mas que, ao mesmo tempo, estão presentes em cada vocábulo ou em cada gesto feito pelos indivíduos enquanto interagem através da fala.

Após relatarmos as diferentes visões de pesquisadores que se dedicaram ao estudo da participação e interação, apontando para a importância da contribuição de cada uma delas, concluímos que a análise da participação deve levar em conta os seguintes aspectos: (1) a disposição física e a configuração espacial dos participantes (PHILIPS, 1972); (2) os aspectos não-verbais da interação, tais como, gestos e movimentos corporais (PHILIPS, 1972; GOODWIN e GOODWIN, 2004); (3) a relação das ações dos participantes com o cenário em que se encontram e com as tarefas em que

estão engajados (PHILIPS, 1972); (4) o alinhamento dos participantes no tocante ao que é pronunciado, bem como o formato da produção do que é dito (GOFFMAN, 1998b); (5) a ratificação da participação e as identidades sociais dos participantes (GOFFMAN, 1998b); (6) a organização sequencial da fala-em-interação como organização social das ações dos participantes (GOODWIN, 1990; GOODWIN e GOODWIN, 2004); (7) os direitos e obrigações envolvidos, negociados e assegurados em um dado encontro (SHULTZ, FLORIO e ERICKSON, 1982; ERICKSON e SHULTZ, 1982); e, enfim, (8) o caráter local e global das ações dos participantes (ERICKSON, 2004).

Todavia, a noção de estrutura de participação como conceito analítico, o qual propomos nesta investigação, refere-se somente aos aspectos mais microssociais como, por exemplo, a disposição física dos participantes, a organização da fala, as relações de adaptação mútua e de ajustes das ações dos interagentes em relação aos demais. Aspectos mais macrossociais, como a relação de todos esses elementos com os cenários históricos, sociais e culturais dos quais os participantes fazem parte, não serão aqui abordados.

Abaixo, exibimos outro aspecto importante a ser observado no estudo da participação: a noção de piso conversacional, a qual merece uma discussão particular por ser complementar à aceção de estrutura de participação.

2.2.2. Piso Conversacional

De acordo com Schulz (2007), piso conversacional diz respeito “ao que é feito pelos demais participantes com o que é dito” (p. 31). Tal conceituação é advinda de seu estudo anterior²⁰, o qual, objetivando demonstrar como a participação se dava em sala de aula através da tomada do turno de fala pelo aluno, revelou que era preciso não somente analisar quando o aluno tomava a palavra, mas também olhar para o que era feito com essa palavra, pois, conforme a autora pontua:

Tomar o turno não significa necessariamente ser ouvido. Podemos falar e não sermos ratificados pelos outros, e assim, nossa fala não será reconhecida como legítima. Para tratar, então, de participação por meio da fala-em-interação, é preciso observar a tomada da palavra e a manutenção do piso conversacional, [...] (SCHULZ, 2007, p. 31).

²⁰ SCHULZ, L. **A Construção da Participação na Fala-em-interação de Sala de Aula:** a tomada do turno pelo aluno. Monografia de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. 39 p.

Além dessa alusão a Schulz (2004), em Schulz (2007), ainda encontramos o conceito de piso conversacional sob a ótica de mais três estudos: Shultz, Florio e Erickson (1982), Cazden (2001), bem como Jones e Thornborrow (2004); os quais sucintamente aqui retomamos.

Tratado como um aspecto da estrutura de participação, que envolve o direito de tomar o turno de fala e de ser ouvido pelos demais interagentes; para Shultz, Florio e Erickson (1982), piso conversacional é uma “produção interacional, resultado do trabalho conjunto de falantes e ouvintes, que coordenam suas ações e se ajustam para mantê-lo” (SCHULZ, 2007, p. 32). Por ser interacionalmente produzido e mantido, ele se relaciona com o foco de atenção dos participantes, sendo considerado “um pedaço de ação dentro de uma ocasião social inteira” (HAYASHI, 1996, p. 31, tradução nossa)²¹.

Cazden (2001), ao abordar a participação em sala de aula, realiza a análise, separadamente, do (1) direito à fala e do (2) dever de escutar. Entendendo o primeiro como a obtenção da palavra, a qual se refere às oportunidades que são geradas para que se fale e como se pode aproveitá-las ou não, e o segundo como o acesso ao piso conversacional, o qual “diz respeito ao que os outros fazem com o que dizemos” (SCHULZ, 2007, p. 32); neste estudo também se nota a relevância do monitoramento que os interagentes fazem de suas ações e a necessidade de estar no mesmo foco de atenção dos demais para se participar plenamente.

Noção similar à estrutura de participação de Philips (1972) por se tratar das possibilidades de ter direito à palavra segundo diferentes atividades, para Jones e Thornborrow (2004), piso conversacional é como “um *continuum* em que as pessoas se engajam e participam” (SCHULZ, 2007, p. 32). De acordo com os autores, os quais o relacionam com as atividades em que os participantes estão comprometidos e a organização da fala exigida por cada uma delas; haveria, em sala de aula, momentos de piso mais restrito, como a hora da chamada, na qual os alunos participam um de cada vez, e períodos com piso mais “solto”, como as tarefas em grupos, das quais os interagentes participam, engajando-se em distintos pisos e múltiplos focos de atenção.

Como se vê, embora no Brasil seja apenas recentemente que a noção de piso tem atraído o interesse dos pesquisadores como uma concepção independente e tem sido discutida como uma concepção estabelecida na análise conversacional, ela é essencial para a análise da participação, já que as distintas formas de participar abarcam a tomada

²¹ Tradução nossa para o original em inglês: “[...] floor is a chunk of action within a whole social occasion, [...]”.

do turno de fala e o acesso ao piso, isto é, ser ouvido e estar no mesmo foco de atenção que os outros interagentes.

Antes de finalizarmos, cabe esclarecer que, como dito anteriormente, a acepção de piso conversacional está contemplada ao conceito de estrutura de participação. Isso pode ser constatado quando tratamos da ratificação da participação (GOFFMAN, 1998b) e do trabalho conjunto dos participantes em fazer com que os outros sejam participantes legítimos de uma dada interação (GOODWIN e GOODWIN, 2004) como aspectos a serem observados na análise da participação, os quais, na realidade, diziam respeito justamente ao acesso e à obtenção do piso conversacional. Logo, discutir piso conversacional separadamente em um subtópico, talvez, não tenha sentido para muitos. Todavia, optamos por fazê-lo a fim de ressaltar, mais uma vez, a importância do outro no que fazemos e falamos, pois, conforme Schulz (2007, p. 33) assevera:

Participar de algo é sempre participar com outros de algo. Nós estamos ajustando e adaptando nossas ações em relação às ações dos demais o tempo inteiro. Não basta tomar a palavra, mas é preciso ser ouvido e ratificado como participante. O que é feito com o que dizemos é trabalho de todos, mesmo que a obtenção da palavra pareça ser algo individual.

Depois de revisar o que diferentes estudiosos denominaram de estruturas de participação, definir tal conceito analítico nesta pesquisa e relacioná-lo com a noção de piso conversacional; a seguir, conceituamos o termo “construção conjunta de conhecimento” na fala-em-interação de sala de aula, bem como averiguamos sua relação com as concepções de “participação” e “aprendizagem”.

2.3. Construção Conjunta de Conhecimento, Participação e Aprendizagem

Nos últimos anos, vários analistas da fala-em-interação (TE MOULDER e POTTER, 2005; VAN DYJK, 2006; STIVERS *et al.*, 2011) têm se dedicado a entender como os participantes aprendem em conjunto na interação. Partilhando desse mesmo interesse, estão os trabalhos desenvolvidos entre 2006 e 2010 no âmbito do Grupo de Pesquisa Interação Social e Etnografia (ISE)²², nos quais Garcez, Frank e Kanitz (2012) examinam o conceito do termo “construção conjunta de conhecimento” na fala-em-interação de sala de aula, assim como sua relação com as noções de participação e aprendizagem. Mas, como a referida expressão pode ser definida e o que a diferencia de

²² Para maiores informações, acesse: www.grupoise.blogspot.com.br.

outras atividades? Ela se opõe a reprodução de conhecimento? Seria qualquer atividade para a qual os participantes empreendem esforços conjuntos com um objetivo comum? Afinal, qual a relação entre construção conjunta de conhecimento, participação e aprendizagem?

Conforme os autores destacam, construção conjunta de conhecimento a priori se opõe a reprodução de conhecimento. Tal definição inicial estaria vinculada ao interesse em “compreender como é organizada e gerenciada a fala-em-interação de sala de aula, e o que essa organização reflete sobre o modo como os participantes desses encontros se relacionam com o conhecimento” (p. 212). Nesse sentido, valendo-se da sequência triádica Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA), na qual o docente faz uma pergunta no primeiro turno, o aluno responde a seguir, sendo avaliado, positiva ou negativamente, pelo próprio autor da pergunta no terceiro turno, o que configura a iniciação como uma pergunta de informação conhecida para avaliação; Garcez, Frank e Kanitz (2012) relatam o surgimento de inúmeras críticas à organização canônica da interação de sala de aula tradicional, a qual, tendo “o professor como uma espécie de ‘roteador’ de tudo o que ocorre nesse ambiente” (p. 212), se presta à reprodução do que é sabido por ele.

Uma oposição entre reprodução e construção de conhecimento também pode ser observada em Garcez (2006). Para ele, à medida que a organização da sala de aula convencional visa geralmente à promoção da disciplina e à reprodução de conhecimento, a inclusão bem como a construção conjunta de conhecimento seriam realizadas através de metas, métodos e ações alternativas de organização nesse cenário:

Sobretudo, nos interessa em primeiro lugar examinar ações características do *modus operandi* da fala-em-interação na sala de aula convencional, em geral a serviço do exercício da disciplina e da reprodução de conhecimento. A partir desse exame, podemos discutir de que modo se organizam possíveis metas, métodos e ações alternativas, observáveis em uma sala de aula em que se busca pôr em prática um projeto político-pedagógico direcionado à inclusão e à construção conjunta de conhecimentos para a formação de cidadãos participantes e críticos (GARCEZ, 2006, p. 68).

Mediante esse excerto, é possível observarmos que o autor não apenas distingue reprodução de conhecimento de construção de conhecimento. Ele ainda relaciona esta segunda noção a um projeto político-pedagógico que anseie a formação de cidadãos participativos e críticos.

Garcez (2006), entretanto, não para por aí. Em se tratando de construção conjunta de conhecimento, ele salienta que as limitações dos métodos de ação tornados

possíveis pela sequência IRA não dizem respeito só aos alunos, os quais simplesmente aceitam o que é trazido como verdadeiro pelo participante que atua na capacidade de professor. Referem-se também ao próprio docente, que dificilmente pode ser um verdadeiro aprendiz na interação encadeada pela referida sequência, pois: “é muito difícil escutar o que possa haver de inesperadamente legítimo, interessante, novo, informativo, surpreendente, enfim, correto, na fala do produtor da resposta à pergunta de informação conhecida que fazemos” (GARCEZ, 2006, p. 70). Com tal explanação, o autor realça, portanto, um segundo aspecto da construção conjunta de conhecimento que a diferencia da reprodução de conhecimento, o qual corresponde ao seu caráter de surpresa, novidade, inovação, ao contrário do caráter esperado e avaliativo comumente em evidência nas sequências IRA.

A distinção entre reprodução e construção de conhecimento também foi alvo dos estudos de Schulz (2007). Em estudo que observou como o projeto político-pedagógico inclusivo e democrático de uma escola municipal de Porto Alegre/RS se verificava nas ações dos participantes, a autora leva adiante a discussão de Garcez (2006) e, assim como ele, discursa sobre as sequências IRA, chamando a atenção para as consequências do uso destas e do tipo de correção que elas geram, ou seja, “a manutenção da reprodução de conhecimento, da ordem disciplinar e da autoridade do professor” (p. 36). A partir daí, durante suas análises, ela descreve como as estruturas de participação através das quais se desenvolvem as ações dos participantes dos encontros escolares examinados se afastam dos padrões das sequências IRA. A título de exemplificação pode ser citado um segmento transcrito de fala-em-interação chamado por Schulz (2007) de “Reciclório”, no qual se verifica que a professora, ao invés de utilizar a sequência IRA, com resolução rápida e tradicional e possível correção de respostas erradas e premiação das certas; constrói juntamente com a turma a resposta de uma questão, tendo um trabalho adicional e custoso. Diante disso, a autora relaciona essa produção conjunta com a construção conjunta de conhecimento através da participação. Nas palavras dela:

[...] a produção conjunta de o que é reciclório se faz necessária para o plano curricular ainda maior. Pode-se dizer, assim, que as práticas conversacionais aqui descritas, como o uso de perguntas, repetições e explicações pela professora, estão servindo para o propósito de construir conhecimento por meio da participação do aluno como protagonista dessa construção. Isso pode ser considerado como algo bem diferente de uma sala de aula tradicional, conforme aponta Garcez (2006), em que as preocupações centrais seriam a reprodução

(e não a construção) de conhecimento e o disciplinamento (SCHULZ, 2007, p. 87).

De modo similar, Frank (2010) também parte da diferenciação entre reprodução e construção de conhecimento descrita por Garcez (2006) para caracterizar, em sala de aula de Português como língua adicional, o funcionamento do que denomina “convites à participação”, isto é, práticas pedagógicas em que há abertura do espaço da sala de aula para a participação e a construção de conhecimento pelos alunos. Conforme a autora afirma, diferentemente do que, em geral, se produz por meio de sequências IRA, tais convites à participação podem propiciar tanto o engajamento dos alunos na construção de conceitos e ideias quanto a participação efetiva deles no gerenciamento do que ocorre em sala de aula. Ademais,

pouco importa, [...], se um dos participantes sabe de antemão a resposta à própria pergunta que dirige aos demais nesse cenário (característica tipicamente associada às sequências IRA), mas se é construído um espaço em que todos demonstram engajamento na produção conjunta de conhecimento (FRANK, 2010, p. 33).

No entendimento dela, portanto, o fato de existir um participante que já conhece a resposta às perguntas formuladas não impede que haja a construção conjunta do conhecimento, pois o que determina a ocorrência desse fenômeno é o engajamento dos participantes no processo de aprendizagem.

Outro trabalho relevante no qual também são mobilizadas as noções de reprodução e construção de conhecimento refere-se a Conceição (2008), que se propõe a descrever e contrastar a organização de duas estruturas de participação observadas na fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa em uma escola municipal de Porto Alegre/RS. Todavia, ao contrário dos estudos acima abordados, a autora não faz nenhuma oposição direta entre essas duas expressões, mas, sim, entre duas diferentes naturezas de construção do conhecimento produzido. De acordo com ela, a construção do conhecimento de natureza reprodutiva se dá:

quando a organização da fala-em-interação de sala de aula tem sua estrutura de participação restrita ao encadeamento de perguntas de informação conhecida, ou, ainda, quando o novo é inesperado como, por exemplo, uma aula de revisão, em que conhecimentos foram construídos em conjunto em um momento anterior e que, portanto, são de conhecimento de boa parte dos participantes” (CONCEIÇÃO, 2008, p. 28).

Por sua vez, o conhecimento também pode ser totalmente emergente. Isso ocorre quando “a organização da fala-em-interação de sala de aula possibilita que alguns, ou até mesmo, todos os participantes se apresentem como potenciais aprendizes de um conhecimento novo, inesperado” (CONCEIÇÃO, 2008, p. 29). Logo, ao considerar a relação entre estrutura de participação e natureza da construção do conhecimento, Conceição (2008) aponta que uma estrutura de participação mais restrita, como a que se configurou nas aulas de revisão de conhecimentos gramaticais de Língua Inglesa pelo encadeamento de sequências IRA, produz conhecimento em que o que está em pauta é a sua reprodução. Já uma estrutura de participação que se organiza de modo semelhante ao revozeamento²³, como a que configurou nas aulas de discussão sobre mercado de trabalho e sexualidade, produz conhecimento de natureza emergente.

Convém mencionar que apesar de a autora, neste trabalho, não opor diretamente reprodução e construção de conhecimento, já que concebe a primeira como construção conjunta, a oposição se operacionaliza nos termos da natureza da construção de conhecimento: construção de conhecimento de natureza reprodutiva *versus* construção de conhecimento de natureza emergente.

Como se pode perceber, até aqui, explicitamos trabalhos nos quais a oposição inicial aparentemente binária entre reprodução e construção conjunta de conhecimento foi sendo pouco a pouco reconfigurada de forma mais complexa. Agora, resta-nos examinar como esses estudos tratam diretamente de construção conjunta de conhecimento em termos de participação e aprendizagem.

Uma das primeiras alusões da relação entre construção de conhecimento e participação pode ser verificada em Garcez (2006), mais especificamente, em um segmento interacional de sala de aula em que os participantes estão engajados na discussão de um texto. Segundo a análise do autor, essa interação, além de se desenvolver via perguntas de informação conhecida por parte da professora, consta de questionamentos abertos sobre a opinião dos alunos, o que seria um fator de diferenciação entre o que ocorre nesse cenário e em salas de aula tradicionais. Assim, apesar de não haver dúvidas de que é a docente quem conduz a discussão, ela:

[...] propicia a reflexão, a participação e o engajamento dos alunos mediante contraste de posições no debate, na busca de elementos textuais que sustentam as diferentes opiniões e recurso ao texto para responder a dúvidas que surgem na discussão, sendo as opiniões dadas e avaliadas por todos os

²³ Trata-se de um “redizer do turno anterior [pelo professor] para reexame pelo seu produtor, que recebe crédito pela autoria da articulação que produziu da questão cognitiva sob exame do grupo” (GARCEZ, 2006, p. 72).

participantes, e não só pela professora (GARCEZ, FRANK e KANITZ, 2012, p. 215).

É aí que, conforme Garcez (2006) afirma, temos “propósitos de construção conjunta de participação sendo postos em prática, mais do que propósitos de reprodução de conhecimento ou disciplinamento” (p. 78). Tal declaração, a julgar pela exposição teórica anterior à apresentação da análise desse dado, leva-nos, portanto, a considerar legítima a leitura de que o autor coloca como sinônimas as expressões “construção de participação” e “construção de conhecimento”, sendo essa atividade realizada por intermédio de ações que não limitam as respostas dos participantes em torno do que é esperado por aquele que conduz a interação.

Outro estudo produzido no Grupo ISE a partir do qual passa a ser consistente a compreensão de construção conjunta de conhecimento como unívoca de participação e aprendizagem diz respeito ao desenvolvido por Schulz (2007). No decorrer de todo o seu texto, ela reitera o entendimento de que a participação ativa e efetiva é essencial no processo de construção de conhecimento, sendo que, para os participantes de sua investigação, somente existe aprendizagem de fato com participação. No segmento interacional denominado pela autora de “Reciclônário”, já supramencionado, ela explicita como a professora Lívia conduz os alunos na construção conjunta da resposta à questão “o que é reciclônário” através de um trabalho custoso e de esforços constantes. A respeito desse dado, Schulz (2007, p. 79) salienta que:

[...] o propósito do que está sendo feito ali é a construção conjunta de conhecimento, que é realizada a partir da participação dos alunos como autores e protagonistas, com a organização das falas dos alunos e o gerenciamento da atenção conjunta realizadas por Lívia.

Com esse excerto, é possível notar que a pesquisadora ressalta o trabalho desempenhado pela docente durante essa interação, visto que, ao formular perguntas de apoio, dar pistas, relacionar as respostas, é Lívia quem faz com que os alunos construam as relações necessárias, cheguem à resposta coletivamente aceita e sejam os protagonistas de todo o processo de construção desse conhecimento. Nesse sentido, percebemos que o entendimento de Schulz (2007) se alinha ao de Garcez (2006) por compreender que a construção da participação é sinônimo de construção de conhecimento, evidente nas ações dos participantes que se engajam ativa e efetivamente em um visível trabalho conjunto.

A maneira como professores e alunos se orientam para a univocidade dos processos de participação e de construção de conhecimento na análise de uma atividade do conselho de classe participativo na mesma escola municipal de Porto Alegre/RS ainda é enfocada por Schulz (2007), a qual verifica, a partir dos dados gerados nesse evento, que tais participantes também compreendem participação como sinônimo de aprendizagem, já que a construção de conhecimento somente se dá com construção de participação. Como bem explana a autora:

O que se vê então acerca da relação entre participação e aprendizagem a partir disso? Que elas estão intimamente relacionadas para os participantes. Aprender é participar, e ainda, saber participar de modos diferentes em diferentes espaços. Participar também é aprender, pois é por meio da palavra do aluno, do que ele diz e traz no pré-conselho, que se pode tratar das questões de aprendizagem. A construção de conhecimento só acontece com construção de participação (SCHULZ, 2007, p. 119).

Em síntese, em Schulz (2007), vemos que há uma intrínseca relação entre construção conjunta de conhecimento, participação e aprendizagem, uma vez que um processo só acontece a partir do outro, conforme afirma a estudiosa: “Os sujeitos aqui envolvidos aprendem participando, e participam aprendendo” (p. 135).

Em trabalho posterior, Conceição (2008) argumenta que os participantes constroem conhecimento, isto é, aprendem, na medida em que participam de modo engajado das atividades nas quais se envolvem. Ao analisar aulas de Língua Inglesa em uma escola municipal de Porto Alegre/RS cujo foco incidia (1) na revisão de conhecimentos gramaticais de inglês para a avaliação e (2) na discussão de temas da vida social contemporânea, como mercado de trabalho e sexualidade; a autora verifica que a construção de conhecimento que se produz ao longo da primeira, organizada por uma estrutura de participação mais restrita, majoritariamente pautada por sequências IRA, é de natureza reprodutiva. Como ela informa, por se tratar de uma aula de revisão, não há nenhum conhecimento novo sendo aprendido, até porque esse não é o propósito da atividade. Seu intento é justamente ter garantias de que os alunos compartilham um conhecimento que já foi construído em momento anterior.

Por outro lado, quando a atividade focada é a discussão, segundo Conceição (2008), a educadora deixa de fazer perguntas de informação conhecida e, como consequência, a participação se estende para além da ação de dar respostas em turnos alocados, isto é, os alunos participam, por autosseleção, para apresentar opiniões,

argumentos, informações novas, enfim, para assumir posicionamentos acerca de algum tópico de discussão central na vida social contemporânea. Nesse sentido, a estrutura de participação, mais aberta e menos restrita em contraste com a aula de revisão, que vai se configurando no decorrer dessa atividade de discussão propicia a construção de conhecimentos novos ou de natureza emergente.

Toda essa exposição sobre o presente estudo é resumida por Garcez, Frank e Kanitz (2012, p. 218) da seguinte forma:

[...] o conhecimento que os alunos constroem conjuntamente é o conhecimento que eles aprendem quando participam de modo engajado das atividades. Construir conhecimento seja de natureza reprodutiva ou emergente, por meio da participação ativa, é aprender. No entanto, dadas as estruturas de participação que se configuram em cada uma das atividades das aulas de inglês analisadas, é distinta a natureza do conhecimento construído e, por extensão, do conhecimento aprendido.

Como se vê, em Conceição (2008) fica evidente, portanto, uma forte relação entre construção conjunta de conhecimento, participação e aprendizagem.

Nessa esteira, Frank (2010), novamente aqui retomada por nós, também aproxima as noções de construção conjunta de conhecimento e participação para debater o quão complexo é apontar, com precisão, quais práticas interacionais e pedagógicas são as mais eficazes para construção conjunta de conhecimento em sala de aula de língua adicional, já que, conforme declaração da autora, “[...] não é simples descrever precisamente o que faz com que determinadas ações realizadas pelos participantes em sequências de fala-em-interação sejam consideradas como a realização da construção da aprendizagem situadamente, e outras não” (FRANK, 2010, p. 32).

A pesquisa de Frank (2010), a qual partiu da verificação de que, em sala de aula de Português como língua adicional, o docente propunha aos demais participantes convites à participação, que configuravam como tal à medida que a trajetória sequencial desencadeada a partir deles evidenciava que os indivíduos envolvidos estavam engajados ativamente na construção conjunta de conhecimento legitimado por eles como relevante; revelou que os dados nos quais se constatou a ocorrência dessas trajetórias foram aqueles em que era perceptível que os participantes aceitavam os convites à participação propostos e os escalavam, de modo que ficava explícita sua agentividade nessa produção conjunta. Nesse sentido, como Garcez, Frank e Kanitz (2012, p. 219) relatam, “a aprendizagem parece ocorrer sobremaneira nesses momentos

de visível engajamento dos alunos ao aceitarem os convites à participação propostos e construirão conhecimento conjuntamente”. Logo, participação, construção conjunta de conhecimento e aprendizagem estão intrinsecamente relacionadas nesses momentos.

Neste tópico (2.3.), procuramos mostrar que, embora o foco da presente investigação seja a participação, não se pode deixar de lado a relação desta com o construir conhecimento em conjunto e o aprender. Os quatro trabalhos discutidos, como vimos, revelam uma relação complexa e basilar entre tais noções, de modo que é através da participação engajada em atividades situadas que os participantes demonstram que estão construindo conhecimento conjuntamente, ou seja, estão aprendendo. Partindo desse perspectiva, portanto, defendemos aqui uma visão de que um processo não pode se dar sem o outro, isto é, construção conjunta de conhecimento, participação e aprendizagem são inseparáveis quando se trata de fala-em-interação em sala de aula.

Após apresentarmos, neste Capítulo 2, os conceitos teóricos que servem de base para a presente investigação, explicitamos, a seguir, os procedimentos metodológicos adotados, o cenário de pesquisa e os participantes envolvidos, bem como algumas considerações relativas à ética na pesquisa.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem como intuito explicitar o caminho metodológico pelo qual percorremos para que os objetivos propostos nesta dissertação sejam alcançados. A princípio, explanamos brevemente sobre a natureza da pesquisa, enfocando, por exemplo, seu surgimento, definição e caracterização. Na sequência, apresentamos os métodos de geração e de análise dos dados utilizados. Posteriormente, fazemos uma descrição da instituição educacional bem como dos participantes envolvidos neste estudo. Por fim, redigimos algumas considerações relativas à ética na pesquisa.

3.1. O Paradigma da Pesquisa Qualitativa

A investigação qualitativa nasceu nas décadas de 1920 e 1930, principalmente, nos campos da Sociologia e da Antropologia, de uma “preocupação em entender o ‘outro’” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 15), sendo que este outro era essencialmente o outro exótico, isto é, um indivíduo primitivo, não-branco e oriundo de uma cultura estrangeira considerada menos civilizada do que a cultura do pesquisador. Contudo, em pouco tempo, difundiu-se com maior intensidade, passando a (1) atuar em qualquer comunidade onde houvesse pessoas interagindo em cenários naturais e a (2) ser empregada em outras disciplinas das ciências sociais e comportamentais como, por exemplo, na Educação, na História, na Ciência Política, na Medicina, na Enfermagem, na Assistência Social e nas Comunicações. Nos últimos anos, Flick (2009, p. 7) enfatiza que ela “tem vivido um período de crescimento e diversificação inéditos ao se tornar uma proposta de pesquisa consolidada e respeitada em diversas disciplinas e contextos”.

Mas, o que é a pesquisa qualitativa? Denzin & Lincoln (2006, p. 17) defendem que ela consiste em:

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

Por outro lado, Schwandt (2006) não define explicitamente tal abordagem de investigação, a qual acredita ser uma denominação derivada de um movimento reformista que abrangeu múltiplas críticas à pesquisa científica social em campos e disciplinas que favoreciam estratégias de pesquisa experimental, quase-experimental, correlacional e da pesquisa feita por meio de levantamentos. Na perspectiva do autor, não há um consenso sobre o que seja uma pesquisa qualitativa legítima, apesar dos pesquisadores deste paradigma possuírem algo em comum: “uma rejeição ao ceticismo, à epistemologia fundacionalista, ao raciocínio instrumental e à antropologia filosófica do desengajamento, princípios que tinham marcada a ciência social predominante” (SCHWANDT, 2006, p. 194).

Afirmando ser cada vez mais difícil encontrar uma definição comum de investigação qualitativa que seja aceita pela maioria das abordagens e dos pesquisadores do campo, Flick (2009, p. 8), por sua vez, garante que “a pesquisa qualitativa não é mais apenas a ‘pesquisa *não* quantitativa’, tendo desenvolvido uma identidade própria (ou, talvez, várias identidades)”. Para o estudioso, a investigação qualitativa contém características específicas. Nesse sentido, ela “usa o texto como material empírico (ao invés de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano em relação ao estudo” (FLICK, 2009, p. 16).

Colocamos, neste momento, outra pergunta: por que se faz pesquisa qualitativa? Considerando que existem diferentes enfoques teóricos, epistemológicos e metodológicos, e que as questões estudadas também são muito distintas; Flick (2009) identifica sete características comuns na forma como esta abordagem de pesquisa é feita, a saber: (1) a investigação qualitativa desenvolve-se em cenários naturais; (2) ela abstém-se do estabelecimento de um conceito bem definido daquilo que estuda e da formulação de hipóteses para serem testadas, sendo os conceitos ou as hipóteses desenvolvidos e refinados ao longo do processo de pesquisa; (3) na pesquisa qualitativa, os métodos e a teoria devem ser adequados àquilo que se investiga, caso contrário, eles serão adaptados ou novos métodos e novas abordagens deverão ser desenvolvidos; (4) os pesquisadores, em si, são uma parte fundamental do processo de pesquisa, seja pela sua presença como pesquisadores, seja pelas suas experiências no campo; (5) em uma investigação qualitativa, o contexto e os casos são essenciais para se compreender uma questão em estudo; (6) uma preocupação central deste paradigma tem sido a transformação de situações sociais complexas em textos transcritos para análise; e, por

fim, (7) as abordagens de definição e avaliação da qualidade da pesquisa qualitativa devem ser discutidas de formas particulares, adequadas à pesquisa qualitativa e à abordagem específica dentro dela.

Segundo Denzin & Lincoln (2006, p. 205), a investigação qualitativa “baseia-se em uma profunda preocupação com a compreensão do que os outros seres humanos estão fazendo ou dizendo”. Corroborando com essa afirmação, Flick (2009, p. 8) assevera que este tipo de pesquisa “visa abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras diferentes”: (1) a análise das experiências de indivíduos ou grupos, relacionadas a histórias bibliográficas ou a práticas cotidianas/profissionais; (2) o exame das interações e das comunicações que estejam se desenvolvendo, baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação, assim como análise desse material; e, enfim, (3) a investigação dos documentos ou traços semelhantes de experiências ou interações. A partir daí, o autor assegura que essas abordagens têm em comum o fato de buscarem “esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica” (FLICK, 2009, p. 8).

Ancorado em tais declarações de Flick, Macedo (2006, p. 38) sustenta que “a partir das orientações sociofenomenológicas das pesquisas qualitativas, as ações e construções humanas deixam de ter um significado idealista estável; devem, frequentemente, ser interpretadas e reinterpretadas de forma situada”. Nesse contexto, no decorrer de uma pesquisa de cunho qualitativo, é preciso que o pesquisador se posicione como o ator social e tente perceber o mundo do outro a partir do ponto de vista deste. Ele acresce que “para o olhar qualitativo, é necessário conviver com o desejo, a curiosidade e a criatividade humanas; com as utopias e esperanças; desordem e conflito; com a precariedade e a pretensão; com as incertezas e o imprevisto” (MACEDO, 2006, p. 39). Desse modo, considerando que a realidade é mais complexa que as teorias, o pesquisador precisa estar sempre atento ao cotidiano de seus pesquisados, porque assim poderá registrar e interpretar as peculiaridades bem como os procedimentos intersubjetivamente empregados pelos atores sociais ao longo do processo de compreensão e construção de suas realidades.

Toda essa exposição acerca da investigação qualitativa e de seus pesquisadores faz-se aqui indispensável, já que nossa dissertação é caracterizada como uma pesquisa

de tal natureza. Tendo o intento de compreender as ações humanas por meio da fala-em-interação, analisaremos as estruturas de participação em sala de aula de Português, a fim de focalizar a participação e o envolvimento dos alunos durante suas práticas escolares.

3.2. Os Métodos de Geração dos Dados

Para gerar os dados de pesquisa, os investigadores qualitativos podem se valer de múltiplos procedimentos, os quais, de acordo com Creswell (2007), envolvem quatro tipos básicos. São eles: (1) as Observações que possibilitam ao pesquisador tomar notas de campo a respeito das atividades desempenhadas pelos “sujeitos” da pesquisa; (2) as Entrevistas, as quais permitem que ele conheça melhor o participante, suas visões e opiniões; (3) os Documentos que, dependendo dos objetivos da investigação, podem ser públicos ou privados; e, por fim, (4) os Materiais Audiovisuais, tais como, fotos, objetos de arte e fitas de áudio e/ou vídeo.

É oportuno declarar que, no presente estudo, utilizamos os métodos de números (1), (3) e (4). Além desses, entregamos, à professora participante, um questionário, composto por cinco perguntas discursivas – (1) Qual a sua formação?; (2) Quanto tempo você está na profissão?; (3) Como você começou a trabalhar com a Pedagogia Waldorf?; (4) Qual a sua carga horária semanal nesta escola Waldorf?; (5) Você trabalha em outras instituições ou somente nesta? –, através das quais intentamos obter informações sobre sua vida profissional. Assim sendo, para fortalecer a nossa análise, optamos pelo uso dessas técnicas múltiplas de geração de dados, já que, conforme atesta Angrosino (2009, p. 54), “nenhuma delas sozinha é capaz de pintar o retrato inteiro de uma comunidade viva”.

Em virtude de a instituição educacional envolvida localizar-se cerca de 230 quilômetros de Viçosa/MG, município onde residimos, e, sobretudo, em função do curto período de tempo que dispúnhamos para a geração dos dados, isto é, cinco dias; as observações bem como as gravações em áudio das aulas de Português realizaram-se conjuntamente. No entanto, como “[...] o ideal é tornar a tarefa de observação minimamente invasiva” (LODER, 2008, p. 127), tentei estabelecer um vínculo com a professora e os alunos, ou seja, conhecer um pouco suas atitudes, comportamentos, bem como criar proximidade, laços de amizade e confiabilidade, para que minha presença não inibisse a interação entre eles, o que poderia tornar os dados menos naturais. Objetivando ampliar nosso conhecimento sobre a escola, além das conversas informais

com educadores e outros funcionários, tive acesso a obras que tratam da pedagogia nela adotada e a documentos que subsidiam a rotina escolar como, por exemplo, a proposta educacional Waldorf. Para complementar e enriquecer nossa investigação, foi-nos consentido ainda fotografar não somente a sala de aula analisada, mas toda a instituição.

Abaixo, passamos ao enfoque das duas principais técnicas de geração de dados por nós aqui empregadas: a (1) observação participante e a (2) gravação das aulas de Língua Portuguesa.

3.2.1. A Observação Participante

Desenvolvida por antropólogos no final do século XIX e início do XX para o estudo de sociedades tradicionais, pequenas e isoladas, hoje, a descrição etnográfica é usada por praticantes de muitas disciplinas em todos os tipos de cenários de pesquisa. De acordo com Creswell (2007, p. 37), ela diz respeito a uma “estratégia de investigação em que o pesquisador estuda um grupo cultural intacto em um cenário natural durante um período de tempo prolongado, coletando, principalmente, dados observacionais e de entrevistas”.

Convém frisar que não classificamos a presente investigação como etnográfica, já que sua pesquisa de campo realizou-se em somente cinco dias pelas razões acima relatadas. Porém, podemos dizer que se trata de um estudo microetnográfico em função do curto prazo em campo e do detalhamento das transcrições de fala próprio da análise da conversa. Tal categorização, entretanto, não nos impediu de usar nesta dissertação a observação participante, principal técnica de geração de dados da Etnografia (JOHNSTONE, 2000).

Mas, como a observação participante pode ser definida? Para quem ela é indicada? Palavra oriunda de uma combinação do papel do pesquisador (participante de algum modo) com uma técnica real de geração de dados (observação), Angrosino (2009, p. 34) argumenta que ela não é propriamente um método de pesquisa; na realidade, é “um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida”.

Como bem explicita o autor (2009, p. 78), a observação participante “raramente envolve um ato isolado”, mas, sim, um processo gradual que envolve, dentre outros passos, (1) a seleção do local onde se realizará a investigação; (2) a obtenção do acesso

na comunidade; (3) o treinamento de colaboradores e/ou participantes locais, quando se fizer necessário; (4) a tomada de notas em campo de maneira a ajudar o pesquisador a recuperar e analisar tudo que foi gerado; (5) o discernimento de padrões de análise; e, por fim, (6) o alcance de um ponto de saturação teórica, estado no qual as características genéricas de novos resultados reproduzem consistentemente os anteriores. Indicada para investigadores que lidam com contextos específicos, eventos e fatores demográficos, Angrosino (2009) assevera que, para fazer observação participante, é necessário possuir algumas qualidades, a saber: (1) habilidades linguísticas; (2) consciência explícita; (3) boa memória; (4) ingenuidade cultivada; e, finalmente, (5) habilidades para escrever.

Segundo ele, embora a observação, em suas primeiras manifestações como instrumento de pesquisa, fosse considerada “não reativa”, de fato, ela pressupõe algum tipo de contato, em maior ou menor escala, com as pessoas/coisas que são observadas. Nesse sentido, Angrosino (2009) cita Gold (1958)²⁴ que, no que se refere à tipologia clássica dos papéis do pesquisador, distinguiu quatro categorias: (1) Observador Invisível – o pesquisador fica tão separado quanto possível do campo em estudo; (2) Observador-como-participante – ele faz observações por um breve período de tempo. Conhecido e reconhecido, relaciona-se com os “sujeitos” da pesquisa somente como pesquisador; (3) Participante-como-observador – o pesquisador está completamente integrado ao grupo e mais envolvido com as pessoas. Embora suas atividades de pesquisa ainda sejam reconhecidas, ele é igualmente um amigo e um pesquisador neutro; e, por fim, (4) Participante totalmente envolvido – completamente desaparecido no cenário de estudo, o pesquisador envolve-se totalmente com os participantes e suas atividades, a ponto de nunca reconhecer sua própria agenda de pesquisa.

Em relação ao meu posicionamento em campo, considero que ele se enquadre no papel de “Observador-como-participante”, pois, apesar de ter estabelecido um ótimo entrosamento não somente com a professora de classe e os alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental, mas também com a gerente pedagógica, a bibliotecária e demais funcionários da instituição educacional; permaneci na escola por apenas cinco dias, o que, talvez, tenha sido um fator preponderante para que fosse conhecida como uma pesquisadora oriunda da UFV, bem como minhas atividades de pesquisa não deixassem de ser reconhecidas pela turma em questão assim como por todo o corpo escolar.

Cabe citar que a observação participante aconteceu no oitavo mês de 2013, mais especificamente de 26 a 30 de agosto do referido ano, correspondendo à primeira

²⁴ GOLD, R. L. (1958). ‘Roles in sociological field observations’, *Social Forces*, 36: 217-23.

semana da época²⁵ de Português, cuja temática abordada foram os tempos verbais dos modos indicativo e subjuntivo. Apesar de, nos penúltimo e último dias, a professora analisada não tivesse comparecido à escola devido a problemas digestivos, precisando ser, por este motivo, substituída por outra profissional, no caso, a de Trabalhos Manuais; acreditamos que nossa observação não tenha ficado comprometida, já que esta docente procurou cumprir o cronograma estipulado pela professora de classe para essas duas aulas. Assim, ela realizou a parte rítmica destas, a qual é responsável por “despertar” os alunos, preparando-os para a manhã de aula; corrigiu o dever de casa; solucionou dúvidas em relação ao conteúdo; aplicou aos alunos o exercício “O que aprendi?”, cujo tema foi frações matemáticas; entregou a eles uma tarefa de Português; solicitou uma outra; e, ainda, passou no quadro alguns exercícios de conjugação verbal.

Durante toda a observação participante, mas, especialmente, em seu primeiro dia, vários fatos chamaram-me a atenção. Assim que cheguei à escola e fui até à sala de aula do 6º Ano do Ensino Fundamental, esta estava fechada e com muitas mochilas enfileiradas em frente à sua porta. Achei estranho, mas, logo que o sinal soou, indicando o início da aula, compreendi o seu propósito, pois a professora de classe chegou, a abriu e ali permaneceu, recebendo individualmente os estudantes. Após a entrada destes, fui recepcionada por ela que indicou uma carteira ao fundo da sala para a qual eu me dirigi. Cabe explicar que, ao adentrarem a sala, os educandos permanecem de pé, ao lado de suas carteiras, que são dispostas em três fileiras e em pares, aguardando a saudação da professora, a qual foi sucedida por uma breve apresentação de minha pessoa como uma estudante de mestrado vinda de Viçosa/MG para, naquela semana, assistir as aulas de Português e conhecer a escola. Confirmei essa informação e, para meu espanto, iniciou-se a declamação coletiva do verso da manhã, elaborado por Steiner, seguida da reza do “Pai Nosso” (*Pater Noster*) em Latim e do canto, neste mesmo idioma, do cântico “Aleluia”. A partir de então, percebi outra curiosidade: com os estudantes ainda de pé, começou a parte rítmica da aula, na qual foram desenvolvidos, por exemplo, exercícios corporais rítmicos (execução de toques), conjugação verbal com movimentação do corpo e recitação, em coro, do verso da geometria, um poema de Ruth Salles²⁶. Mais um

²⁵ Épocas são períodos específicos de aproximadamente quatro semanas nos quais o docente consegue aprofundar muito mais no tema em pauta, possibilitando que os alunos trabalhem os conteúdos de forma não fragmentada, não superficial e não desconectada com o todo. A divisão das disciplinas em épocas tem vários propósitos: (1) oferecer tempo para que os alunos interiorizem cada conteúdo; (2) dar tempos diferenciados a cada um deles de acordo com seu ritmo/temperamento; e (3) usar o sono como um auxiliar da aprendizagem, já que a Antroposofia afirma que os conteúdos aprendidos pelo indivíduo ao longo do dia seriam (re)processados e sintetizados durante o sono.

²⁶ Ruth Sylvia de Miranda Salles, poetisa brasileira nascida em 1928, publicou Pastoral (1954), Parcéis (1960) e Sem Símbolos nenhuns (1982). É tradutora de obras infantis publicadas pela editora Ática e grande colaboradora da Pedagogia Waldorf, tendo traduzido, revisado, recriado e criado mais de 400 poemas e/ou textos de teatro para todas as séries do Ensino Fundamental Waldorf.

ponto interessante que notei referiu-se aos versos individuais e personalizados, os quais são declamados por cada aluno, uma vez por semana, durante todo o ano letivo, e compostos pela própria professora, de acordo com as dificuldades apresentadas por cada estudante ou diante do que ele precisa aprender, melhorar. A título de exemplificação, nas páginas 195 a 197 do anexo IV desta dissertação, podem ser verificados seis desses versos, cujos conteúdos, repletos de metáforas e rimas, fazem menção à natureza, ao corpo e às virtudes humanas. Algo que ainda me surpreendeu, além da contação de um capítulo de uma história, realizada pela professora, no fim da aula, sem o apoio de qualquer suporte, tais como, um livro; diz respeito ao quadro-negro, que, à princípio, pareceu-me inexistir na sala por poder ser tranquilamente confundido com uma pintura. Por ser duplo e se abrir como um armário, na parte exterior dele, a professora deixa permanentemente um desenho em giz colorido, que é mudado em geral uma vez por mês, a fim de remeter os alunos à época anteriormente estudada. Como esta havia sido a de Geometria, encontrava-se no quadro o desenho de uma rosácea, como veremos adiante na figura 10, mais especificamente na página 74 deste estudo.

Assim que esta primeira aula da época de Língua Portuguesa foi concluída, durante o intervalo, conversei com a docente e dei-lhe o questionário bem como seu termo de consentimento, apresentando a ela aqueles que seriam entregues aos alunos e a seus pais e/ou responsáveis. Surpresa, a professora, num primeiro instante, afirmou não estar ciente de que a aula havia sido gravada e que as demais também precisariam ser. Expliquei, então, que tal procedimento era indispensável para que os dados pudessem ser posteriormente transcritos e analisados tendo em vista os objetivos da pesquisa. Ademais, revelei que, segundo a gerente pedagógica, ela tinha autorizado a gravação em áudio e que não somente esta informação, mas todas as nossas conversas, as quais se deram, em sua maioria, via *e-mail*, estavam à sua disposição caso ela quisesse ter acesso. Considerando ser isso desnecessário, a docente pegou o questionário e o termo, porém ficou de conversar com a gerente sobre a permissão de tais gravações.

No dia seguinte, tudo se resolveu. A professora disse não se lembrar de ter sido informada de que tal técnica seria por nós utilizada, mas que, mesmo assim, a permitia. A partir daí, no decorrer do segundo dia de observação participante, ela voltou a conversar com os alunos sobre a presente investigação e deu-me a oportunidade de complementar sua explicação bem como de perguntar se eles estavam dispostos a colaborar com a pesquisa. Como todos os alunos demonstraram interesse em participar,

informei que cada um deles receberia dois termos de consentimento idênticos: um destes deveria ser devidamente preenchido, assinado tanto por eles, menores de idade, quanto por seus pais e/ou responsáveis e, entregue a mim até o fim daquela semana; ao passo que, o outro pertenceria aos estudantes. Todos receberam os referidos documentos e, embora eu tivesse recebido a maioria destes, aqueles que faltaram foram recolhidos pela docente e entregues à gerente pedagógica, que os enviou-me pelo correio um tempo depois que retornei a Viçosa/MG.

Durante o período de observação, o qual, conforme relatado, abarcou somente cinco dias, na tentativa de deixá-lo menos invasivo, procurei adequar aos espaços que me eram abertos, sem interferir no dia-a-dia da sala de aula analisada. Ademais, cuidei para não alterar a rotina dos pesquisados, tentando conseguir o máximo de informação possível sem violar a privacidade deles ou quebrar sua confiança. Busquei, ainda, relacionar-me com os alunos, principalmente, durante o intervalo para, assim, conhecê-los melhor e tornar-me mais próxima deles. Como resultado, percebi que eles estavam à vontade, não se intimidando, em momento algum, comigo e, tampouco, com o fato de suas falas estarem sendo gravadas. Durante a exibição da parte rítmica, por exemplo, no qual o ambiente ficava bastante descontraído e agradável, os participantes mostraram-se alegres, brincalhões e pareciam se esquecer de que eu estava ali presente. Nesse sentido, apesar do pouco tempo de convívio, considero que consegui entrosar com toda a turma, o que foi fundamental para que os dados gerados fossem os mais naturais possíveis.

Como se vê, a proximidade do pesquisador com os “sujeitos” de pesquisa e a facilidade de registro de informações à medida que elas são reveladas configuram algumas das vantagens de se fazer uma observação participante. Todavia, Creswell (2007) alerta para as limitações que este tipo de geração de dados pode possuir, a saber: (1) o pesquisador pode ser visto como um intruso; (2) ele não deve relatar informações sigilosas, as quais podem surgir em meio à interação; (3) o pesquisador pode não ter um olhar clínico para observação; e, por fim, (4) alguns participantes, sobretudo, as crianças, podem ter dificuldade de se relacionar bem com o pesquisador.

O autor ainda critica não somente a validade das investigações qualitativas em geral, mas também os pesquisadores que trabalham com observação participante alegando ser subjetivo o trabalho que eles informam:

A validade [da pesquisa qualitativa] não tem as mesmas conotações da pesquisa quantitativa, nem vem acompanhada de confiabilidade ou generalizações [...]. De uma forma limitada, os pesquisadores qualitativos podem usar a confiabilidade para

verificar consistência dos padrões no desenvolvimento de temas entre diversos investigadores em uma equipe. Eles também podem generalizar algumas facetas da análise de casos múltiplos para outros casos. No geral, porém, confiabilidade e generalizações desempenham um papel menor na investigação qualitativa (CRESWELL, 2007, p. 199).

É preciso esclarecer que as referidas críticas sobre a validade das pesquisas qualitativas que empregam a observação participante devem-se às inesperadas interferências do observador em campo. Dito de outro modo, por mais discreto que seja, a presença deste no cenário de estudo pode fazer com que os participantes se sintam constrangidos e, assim, alterem seu comportamento e atitudes. Contudo, Angrosino (2009) aponta três maneiras de minimizar o viés do observador que comumente surge na investigação observacional. A primeira delas diz respeito à própria naturalidade da observação, já que, com o tempo, a presença do observador em campo deixa de ser um fato notável e ele passa a fazer parte do grupo. O fato de a observação participante ser emergente, o que significa que os pesquisadores observacionais podem, caso queiram, evitar categorias pré-determinadas e, por isso, mudar e refinar as questões de pesquisa ao longo do processo de investigação é a segunda forma proposta pelo autor para amenizar o viés do observador. Já a terceira corresponde à observação participante poder ser bem articulada com outras técnicas de geração de dados, o que ainda confere credibilidade aos resultados da pesquisa. Por esta razão é que optamos por trabalhar com outros procedimentos de geração de dados além da observação participante, tais como, a gravação em áudio e o questionário.

3.2.2. A Gravação dos Dados

Um dos principais procedimentos com o qual a Análise da Conversa conta é a gravação em áudio de dados de interações cotidianas, a qual Gago (2002, p. 92) considera “o material adequado para se analisar o comportamento dos indivíduos”. Indo mais além, o autor cita Sacks (1984)²⁷ para o qual o interesse nas gravações davam-se pela oportunidade de “observação repetida do que ocorreu, permitindo também submeter o material a escrutínio público de analistas externos” (GAGO, 2002, p. 92-93). Sendo assim, é com base em tais considerações que a gravação constitui uma das técnicas de geração de dados por nós aqui adotada.

²⁷ SACKS, H. Notes on methodology. In: ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. (Eds.). **Structures of Social Action: studies in conversation analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Como supramencionado, observamos cinco aulas de Português. Porém, devido à ausência da professora participante destas duas últimas pelo motivo acima elencado, apenas as três primeiras aulas foram gravadas, totalizando cerca de seis horas de registro em áudio. Cabe enfatizar que este procedimento, realizado por meio de um gravador de voz digital, efetuou-se com a autorização formal de todos os participantes. Assim, além da escola e da docente envolvida, os alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental bem como seus pais e/ou responsáveis também permitiram que as aulas fossem gravadas e, demonstrando estarem cientes disso e do uso das mesmas para fins de pesquisa, preencheram e assinaram um termo de consentimento, o qual lhes foi entregue.

3.3. Os Métodos de Análise dos Dados

Após a observação e gravação das aulas, partimos, então, para a seleção, transcrição e, conseqüente, análise dos dados obtidos. Nesse sentido, das três aulas registradas em áudio, nomeamos uma delas, mais especificamente a primeira, para ser analisada nesta investigação, apoiadas em dois critérios pessoais. O primeiro fundou-se na crença de que seria interessante demonstrar como é uma aula inicial da época de Português em uma escola Waldorf, ou seja, de quais fases ela é constituída, de que maneira a professora começa a abordar um determinado tema e, sobretudo, quais as reações dos alunos ao longo dos 120 minutos de duração dessa. O segundo critério apoiou-se na percepção de que o comportamento e/ou atitudes tanto da professora quanto dos alunos não sofreram modificações, pois os participantes não tinham ciência de que a gravação da referida aula estava sendo feita, como já explicitado na página 59.

Depois de definida a escolha da aula, iniciamos a sua transcrição. Como Gago (2002) recomenda, esta não deve ser confundida com a atividade de preparação de material para posterior análise, pois, nela, são empregados vários procedimentos interpretativos e seletivos, os quais fazem com que seja, em si mesma, uma atividade de análise e interpretação e, por isso, uma atividade analítica plena. O autor explana que, como uma representação, a transcrição é uma nova entidade que, diferente do encontro que de fato ocorreu, está sujeita a problemas de representação geral. Na verdade, Gago (2002, p. 91) considera que ela:

[...] não é um produto final, acabado, perfeito e que permanecerá alterado ao longo do tempo. Uma vez que depende da audição humana, por natureza imperfeita, cada nova audição poderá corresponder a nova representação dos fenômenos. O efeito do tempo também poderá contribuir para

adicionarmos mais camadas de entendimento dos fenômenos, tornando mais “espessa” nossa descrição deles.

É preciso proferir que, embora a transcrição não seja capaz de representar fielmente todas as nuances da conversa, tornando-se necessário recorrer sempre às próprias gravações para a obtenção de uma adequada análise de dados (SACKS, 1984); ela é um passo importante da Análise da Conversa, pois oferece o principal meio para que a interação possa ser analisada. Assim, a gravação bem como a transcrição devem ser usadas conjuntamente durante a análise, a qual precisa se realizar após inúmeras audições, permitindo ao analista aumentar seu conhecimento sobre os dados em um nível de detalhamento necessário à boa análise (HUTCHBT e WOOFIT, 1998).

Mas, do que se valer para transcrever conversas? Para tal é utilizado um sistema convencional que tenta capturar a fala como esta realmente ocorre, isto é, com riqueza de detalhes, marcando pausas, interrupções, sobreposições, ênfases, etc., já que, caso contrário, é difícil ou, até mesmo, impossível ater-se aos detalhes no momento de análise dos dados. Posto isso, faz-se oportuno revelar que o modelo de transcrição adotado nesta investigação é baseado naquele desenvolvido por Gail Jefferson, presente em Sacks, Schegloff e Jefferson (2003), cuja formatação das transcrições constitui-se de espaço simples, fonte *courier new*, número 10. Na tabela 01 abaixo, estão explícitas as convenções por nós empregadas:

Tabela 01: Convenções de Transcrição

Convenções de Transcrição	
Aspectos de Produção de Fala	
.	descida de entonação.
?	subida de entonação.
,	entonação contínua.
?,	subida de entonação mais forte que a vírgula e menos forte que o ponto de interrogação.
:	alongamento de som.
-	autointerrupção.
<u> </u>	ênfase de volume.
MAIÚSCULA	ênfase acentuada de volume.
°palavras°	trecho falado mais baixo.
palavra:	descida entoacional inflexionada.
palavra:	subida entoacional inflexionada.
↑	subida acentuada na entonação, mais forte que os dois pontos sublinhados.

↓	descida acentuada na entonação, mais forte que os dois pontos sublinhados.
>palavras<	fala comprimida ou acelerada.
<palavras>	desaceleração da fala.
<palavras	início acelerado.
[colchetes]	fala sobreposta.
" "	discurso reportado.
Lapsos de Tempo	
(0.4)	pausa em décimos de segundo.
(.)	micropausa de menos de dois décimos de segundos.
Formatação, Comentários e Dúvidas	
=	contiguidade entre a fala de um mesmo falante ou de dois falantes distintos.
()	transcrição impossível.
(palavras)	transcrição duvidosa.
(())	comentários do analista.

Convenções de Transcrição

Fonte: Tabela traduzida pela autora em 04/02/14

Posteriormente à exposição da fonte, do tamanho desta e do espaçamento existente entre as informações, apresentamos como se organiza, de maneira geral, a disposição gráfica da transcrição, possuidora de quatro colunas. Da esquerda para a direita, na primeira, inserimos, quando necessário, uma flecha (→), a fim de chamar a atenção do leitor para determinado ponto da transcrição que almejamos enfatizar; ao passo que, na segunda coluna, há a indicação da numeração da linha, reiniciada em toda mudança de paginação. Já, na terceira, explicita-se o participante a quem a fala é atribuída e, finalmente, na quarta coluna, encontramos a transcrição propriamente dita das elocuições proferidas por cada pesquisado.

Algo que também precisa ser destacado tange à identificação dos participantes da pesquisa. Em geral, opta-se pela utilização de: (1) letras do alfabeto, (2) categorias interacionais ou institucionais, ou (3) nomes próprios (pseudônimos). Escolhemos a terceira opção pois, além de termos o intuito de preservar a identidade dos interagentes, como bem aponta Loder (2008, p. 148) “essa prática, por um lado, não anonimiza os participantes (como o uso de letras), e, por outro lado, evita a imposição de categorias *a priori* aos participantes” (como o emprego de categorias interacionais ou institucionais). Contudo, a identificação por pseudônimos não está livre de críticas. Alguns estudiosos relatam que, mesmo utilizando-se um nome próprio, a categoria de gênero (masculino e feminino) sempre fica necessariamente saliente na identificação por nomes. Porém, para os analistas da conversa, é a que poderia causar menor dano aos resultados analíticos (LODER, 2008). Cabe explicitar que, em toda a transcrição da aula de Português em

anexo e nos trechos conversacionais selecionados para análise, todos os participantes são representados através dos nomes fictícios abaixo:

- Mara, para designar a professora.
- Isadora, para designar a observadora.
- Alexandre, Alfredo, Aline, Amanda, Anabela, Bianca, Carolina, David, Diego, Fernando Mendes, Fernando Novaes, Guilherme, Gustavo, Henrique, Íris, Isabela, João, Jorge, José, Levi, Lucas, Ludmila, Marcelo, Marina, Miguel, Milena, Paulo, Raquel, para designar os alunos.

Corroborando com a afirmação geral de Edwards & Lampert (1993)²⁸, citado em Gago (2002, p. 97), de que “o desenho da transcrição tem recebido relativamente pouca atenção”, com convenções ocupando o espaço de “uma pequena tabela sem discussão elaborada, pensada como informação suplementar”; consideramos pertinente ainda expor (1) o sistema gráfico adotado e (2) o tratamento aqui dado aos risos. Diante disso, apresentamos algumas reflexões sobre os referidos assuntos.

Quanto ao primeiro, apoiamos em Gago (2002, p. 95) que o compreende pelo “conjunto de símbolos utilizados para se representar na escrita o discurso produzido originalmente na modalidade oral”. Ele reporta a existência de dois sistemas gráficos, os quais podem ser empregados na transcrição de formas complementar ou excludente: (1) a Escrita-padrão, na qual a fala é grafada em registro-padrão culto e (2) a Escrita Modificada, que incorpora, com fidelidade, à transcrição os detalhes de pronúncia do falante. A partir daí, o autor discursa sobre três problemas da adoção da grafia modificada em uma transcrição. São eles: (1) a tendência de profissionais não-linguistas oriundos de várias áreas de rebaixarem a classe social ou o nível de escolaridade das pessoas cujas falas foram transcritas neste tipo de escrita, construindo delas uma imagem negativa; (2) a interpretação, por parte dos próprios participantes, dos vários fenômenos típicos de linguagem oral espontânea como erro, falta de atenção, problemas de performance, etc., avaliando negativamente sua competência comunicativa; e, enfim, (3) a dificuldade de leitura das transcrições repletas de grafia modificada, sobretudo, quando o texto é em Língua Inglesa.

Convém relatar que, em função dos problemas acima enumerados e temendo que os dados, “coluna espinhal dos artigos” (GAGO, 2002, p. 98), fossem ignorados por

²⁸ EDWARDS, J. A.; LAMPERT, M. (Eds.). **Talking Data: transcription and coding methods for language research.** Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum, 1993.

estarem sobrecarregados de escrita modificada; optamos, nesta investigação, por seguir Marcuschi (1986)²⁹ que recomenda o uso do “sistema misto de grafia-padrão e grafia modificada, com peso maior recaindo sobre a ortografia-padrão” (GAGO, 2002, p. 98). Dito de outro modo, ao transcrevermos a aula de Português, preocupamos em manter a ortografia-padrão de forma majoritária, sem, contudo, desprezar a produção real, a qual foi mantida, por exemplo, em “pros, num, cê/cês, cabei/cabou, né, tá/tava, fessora, comé,”, ou ainda em “sossegô, perguntô, vô”, nos quais há eliminação de morfemas finais.

No que se refere ao tratamento dado aos risos, Gago (2002) é bastante pontual. Considerando-os “uma atividade vocal que podem acompanhar a emissão sonora de uma parte do segmento lingüístico, ou podem figurar como única atividade do turno conversacional” (GAGO, 2002, p. 107); o autor afirma que, por serem um sinal de participação na interação, eles devem ocupar lugar central na transcrição, como atividade socialmente organizada, como as demais atividades em interação. Logo, Gago (2002, p. 107) reprova representar os risos como comentário do analista, adjacente ao segmento linguístico, já que, em sua perspectiva, perde-se “a noção de que parte do segmento é acompanhada pelos risos e, isso pode ser uma informação interacionalmente relevante, no sentido de mobilizar práticas dos participantes na interação”.

É preciso esclarecer que, apesar de concordarmos com Gago (2002) sobre a importância dos risos na interação e de termos entendido o motivo pelo qual ele defende que a anotação destes deva ocupar determinada posição espacial na transcrição; nesta pesquisa, o contrariamos ao representá-los no interior de parênteses duplos, como comentários do analista. Porém, tal decisão amparou-se na preocupação de tornar nossos dados, possuidores de um demasiado índice de falas sobrepostas, acessíveis àqueles não familiarizados com a leitura de transcrições, a qual é reconhecida, muitas vezes, como “um processo de re-alfabetização” (GAGO, 2002, p. 98).

Para finalizar, proferimos que, após a transcrição dos dados, selecionamos, com base nos objetivos da pesquisa, alguns excertos de fala para sua análise de forma descritiva, a partir da perspectiva êmica, na qual o analista deve limitar seu estudo àquilo que pode ser observado no comportamento dos pesquisados, “ao que os participantes *demonstradamente* consideram ser relevante” (GARCEZ, 2008, p. 33).

3.4. A Descrição do Contexto de Interação

²⁹ MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

3.4.1. A Instituição Educacional

A Instituição educacional participante desta investigação nasceu da iniciativa de uma professora Waldorf chamada Mariana Mata Machado que, em 1985, entusiasmada com a Pedagogia, reuniu sete crianças no quintal da casa de seus pais. Três anos depois, com o crescimento do jardim de infância, houve a necessidade de mudança para uma casa maior, no bairro Cruzeiro, em Belo Horizonte/MG. Em 1990, com a chegada de mais quatro professoras formadas em Pedagogia Waldorf, a escola, com 50 alunos aproximadamente, passou a funcionar como associação sem fins lucrativos, uma vez que pais e professores elaboraram os Estatutos da Associação Pedagógica Itacolomi (API), a qual, em 1992, foi registrada em cartório como mantenedora da mesma. Em 1994, na casa da avó de um aluno, iniciou-se uma turma de pré-primário, a qual impulsionou a formação do Ensino Fundamental. A datar de 1997, esse estímulo foi fortalecido, levando à sua implantação. Após grande empenho da API, dos pais e de entidades, foram construídas, em 1999, as salas do Ensino Infantil e, em 2002, o prédio do Fundamental. Atualmente, todos os esforços estão voltados para a captação de recursos, os quais possibilitarão a implementação do Ensino Médio e do Berçário na maior escola Waldorf de MG.

Localizada, desde 1999, no Vale do Sereno, entre os municípios mineiros de Nova Lima e Belo Horizonte, o acesso à instituição dá-se, normalmente, por meio de veículos motorizados. Nesse sentido, é disponibilizado um transporte, terceirizado, destinado exclusivamente a professores e funcionários. Sobre o funcionamento da escola, este compreende os turnos matutino e vespertino, no qual são mantidos o Maternal, o Jardim de Infância e o Ensino Fundamental ou Grau.

O espaço físico da instituição não pode ser considerado reduzido, pois ocupa 6000m² de área verde, onde além de muito espaço para brincar, têm dois grandes ambientes: (1) o do Ensino Infantil e (2) o do Ensino Fundamental (Grau). O primeiro é apropriado às crianças pequenas. Possuindo um total de 86 alunos, divididos em duas turmas de Maternal e em quatro de Jardim de Infância; ele abrange um grande quintal, o qual contém brinquedos de eucalipto, tais como, escorregador, balanço, gangorra e casinha de boneca, em meio a arbustos e grandes árvores. Além desse espaço, há seis salas de aula (duas destinadas ao Maternal e quatro, ao Jardim), nas quais existe, em um canto, uma cozinha completa, composta por pia, fogão a gás e a lenha, armários, utensílios, mantimentos bem como uma mesa coletiva. Em outro, um local para

descanso pode ser observado, o qual conta com um tapete fofo e várias almofadas coloridas. Ainda, há cabana de lençóis; cavalinhos, mesinhas e banquinhos de madeira; uma estante com muitos brinquedos, tais como, bonecas de pano, bolas de meia, joguinhos de feltro; além de vários cestos de palha com panos coloridos que podem ser roupas, cobertas, capas e adereços, conforme a brincadeira pedir.

É interessante mencionar que as salas são extremamente limpas e organizadas. Bem ventiladas, com cortina nas janelas e piso de madeira, os banheiros bem como tudo o que elas contêm são adaptados ao tamanho das crianças. Outro fato importante é a própria composição das turmas, as quais se assemelham a uma família. Tentando reproduzir, tanto quanto possível, a atmosfera do lar, crianças de idades diferentes – de dois a três anos no Maternal e de quatro a seis anos no Jardim – convivem num mesmo grupo. Assim, os menores são estimulados pelos maiores, cujas habilidades desejam adquirir, ao passo que, os maiores desenvolvem um senso de responsabilidade social, ajudando a zelar pelos menores. Muito do que foi descrito acima pode ser observado na figura 01 que se segue:

Figura 01: As Salas do Maternal e do Jardim de Infância



As Salas do Maternal e do Jardim de Infância
Fonte: Fotos de autoria da pesquisadora

Acima do Maternal e do Jardim de Infância está a área destinada aos alunos do Ensino Fundamental, a qual também é muito espaçosa e bonita. Possuindo 230

estudantes, ela abarca nove salas de aula (1º ao 9º Anos), a sala de artes e modelagem, o ambiente de trabalhos manuais, a marcenaria, a biblioteca, a cantina, a quadra, o pátio e a horta destinada ao plantio e cultivo de trigo³⁰. No entanto, as salas de aula do 8º e do 9º Anos situam-se em um local mais elevado do que aquele ocupado pelo prédio onde estão as turmas do 1º ao 7º Anos do Ensino Fundamental. Aliás, é neste último que se encontra ainda a secretaria, a sala da gerência pedagógica, a sala dos professores e a biblioteca. A figura 02 a seguir exhibe tais construções:

Figura 02: O Prédio do 1º ao 7º Anos e as Salas de Aula do 8º e do 9º Anos



O Prédio do 1º ao 7º Anos e as Salas de Aula do 8º e do 9º Anos

Fonte: Fotos de autoria da pesquisadora

Convém explicitar que todos os ambientes supramencionados são muito acolhedores, além de bem ventilados e iluminados na medida certa. Neles, a organização e a limpeza imperam; tudo sempre está em seu devido lugar e não há lixo jogado no chão. A propósito, há uma visível preocupação da escola com o recolhimento dos materiais orgânicos e recicláveis (secos e molhados). Nesse sentido, coletores estão distribuídos em cinco pontos por toda a escola. A coleta seletiva dos referidos resíduos é feita todas as sextas-feiras pela Associação dos Catadores de Papel (ASCAP), de Nova Lima/MG. Na figura 03 abaixo aparece um coletor:

³⁰ Toda escola Waldorf procura montar, no seu espaço físico, uma horta, cujo cultivo está inserido no currículo. No 3º Ano, por exemplo, este trabalho se dá com o plantio e cultivo do trigo, passando pela sua colheita, até o processo de fabricação da farinha para a produção do pão que é realizada pelas próprias crianças. Com isso, busca-se aprofundar nelas a consciência dos ciclos da natureza e de quanto o seu cuidado é importante para a manutenção da vida.

Figura 03: O Coletor de Resíduos Orgânicos e Recicláveis (Secos e Molhados)



O Coletor de Resíduos Orgânicos e Recicláveis (Secos e Molhados)

Fonte: Fotos de autoria da pesquisadora

Algo que chama a atenção na instituição educacional é o pátio, ou melhor, é o seu formato, o qual é circular, conforme verificamos na figura 04 que se segue:

Figura 04: O Pátio e o Prédio que Abriga Parte do Ensino Fundamental



O Pátio e o Prédio que Abriga Parte do Ensino Fundamental

Fonte: Fotos de autoria da pesquisadora

Através desta imagem, na qual ainda fica nítido que a escola está em ótimo estado de conservação bem como se comprova que a limpeza e a organização realmente estão presentes na instituição como um todo; também podemos notar, pelo prédio que abriga parte do Ensino Fundamental ao fundo, que a estrutura deste é arredondada, evitando quinas e linhas retas, o que passa a ideia de movimento circular, aproximação,

fluidez, enfim, de uma interação infinita, segundo a Pedagogia Waldorf. Aliás, toda a escola possui tal arquitetura, como vemos na figura 05 a seguir:

Figura 05: Vista Aérea da Escola Pesquisada



Vista Aérea da Escola Pesquisada

Fonte: Google Earth (Acesso em: 12 mai. 2014.)

Outros dois atrativos com os quais nos deparamos na instituição correspondem à lojinha dos professores e à feirinha dos pais de alguns alunos, conforme mostra a figura 06 abaixo. Funcionando todas as quintas-feiras de 11:00hs às 13:00hs, na primeira, situada no interior da escola, três professoras que ministram aulas de trabalhos manuais confeccionam seus artesanatos e os colocam à venda; ao passo que, na segunda, pais de alguns alunos comercializam, em frente à escola, produtos orgânicos bem como caseiros, integrais, sem glúten e/ou sem lactose, cultivados e/ou feitos por eles mesmos.

Figura 06: A Lojinha dos Professores e a Feirinha dos Pais de Alguns Alunos



A Lojinha dos Professores e a Feirinha dos Pais de Alguns Alunos

Fonte: Fotos de autoria da pesquisadora

No que se refere aos banheiros, os quais totalizam 11 (seis no Ensino Infantil e sete no Fundamental), é essencial explicar que, embora nenhum deles seja específico para cadeirantes, existem uns destinados exclusivamente aos meninos e outros, às meninas. Todos têm o mesmo tamanho, o qual é considerável, visto que comportam, cada um, dois sanitários e duas pias, restando, inclusive, espaço para que os usuários se olhem no espelho. Como demonstrado na figura 07 que se segue, além de contar com lixeiras, vassouras para vaso sanitário, revestimento cerâmico no piso e nas paredes e, até mesmo, duchas higiênicas; eles estão equipados com portas papel higiênico, papel toalha e sabonete líquido, nos quais há sempre os referidos produtos de higiene. Bem ventilados, limpos e cheirosos, não faltam portas nos reservados e, nelas, inexistem qualquer rabisco ou desenho. Enfim, tudo encontra-se em perfeito funcionamento.

Figura 07: O Banheiro



O Banheiro

Fonte: Fotos de autoria da pesquisadora

A cantina da escola, ilustrada pela figura 08 abaixo, é outro espaço que devemos fazer alusão. Diferindo-se de tantas outras presentes em instituições privadas, nela, não há comercialização de refrigerantes, balas, chicletes, chocolates, biscoitos-doce ou do tipo *chips*. A propósito, a entrada de tais petiscos ou guloseimas na escola não é permitida e, caso o estudante opte por trazer seu lanche de casa, os pais são aconselhados a dar preferência a frutas, sucos naturais, salgados feitos com cereais integrais bem como pães, bolachas e geleias caseiros. Diante dessa norma, a cantina, a qual é terceirizada, oferece à venda sucos naturais e salgados integrais e/ou assados, tais como, pão de queijo, biscoito de polvilho e empadas. Além desses lanches, ela ainda

serve de 100 a 120 refeições por dia no horário do almoço, possibilitando que pais e filhos alimentem-se juntos na escola, já que muitos destes têm aulas à tarde. O funcionamento da cantina é de segunda à sexta-feira de 8:00hs às 13:30hs e, mesmo nos sábados letivos, ela não abre.

Figura 08: Vista da Cantina, do Almoço e dos Lanches Comercializados por Ela



Vista da Cantina, do Almoço e dos Lanches Comercializados por Ela
Fonte: Fotos de autoria da pesquisadora

No que tange à biblioteca e à quadra de esportes da escola, ambas explicitadas na figura 09 abaixo, a situação é diferente. Iniciada em fevereiro de 2013 e funcionando de segunda à sexta-feira de 8:00hs às 13:00hs, a primeira passa por um período de informatização, no qual todo o seu acervo bibliográfico está sendo organizado, registrado e catalogado em computador. Porém, como observamos, isso não evita que professores e alunos a frequentem e levem alguma obra para ser lida e/ou estudada em casa. Já a segunda está um pouco deteriorada e, talvez, em virtude disso, tem sido pouco frequentada pelos alunos, os quais preferem interagir uns com os outros no pátio ou brincar em meio à natureza. Porém, a escola já objetiva construir uma nova quadra de esportes em frente à sua sede atual e, assim, liberar o espaço para a implementação tanto do prédio do Ensino Médio quanto da Sala de Artes.

Figura 09: A Biblioteca e a Quadra de Esportes



A Biblioteca e a Quadra de Esportes

Fonte: Fotos de autoria da pesquisadora

As salas de aula do Ensino Fundamental, nove no total, possuem praticamente o mesmo tamanho, o qual é razoável, já que comportam 30 alunos. Todas têm quadro-negro, piso em madeira, podendo ser taco ou tábua corrida, pintura clara nas paredes e grandes janelas com cortinas, o que deixa o ambiente aconchegante, arejado, pois não existe ventilador, e iluminado na medida certa, uma vez que a luz solar não reflete no quadro e, tampouco, nos estudantes. Limpas, organizadas e conservadas, nelas, além de carteiras para os alunos, nas quais não se vê qualquer rabisco e/ou desenho, há cadeira, mesa e armário para a professora dentro do qual ela pode guardar seus pertences.

No que diz respeito mais especificamente à sala de aula observada, ou seja, a do 6º Ano, algumas peculiaridades podem ser adicionadas às características mencionadas no parágrafo anterior. Situada no 2º andar do prédio onde estão as turmas do 1º ao 7º Anos do Ensino Fundamental, as carteiras, que têm um gancho em sua lateral para a colocação da mochila, dispõem-se em três fileiras e em pares, algo atípico em salas de aula convencionais, estando os alunos nelas organizados de acordo com os princípios de equilíbrio dos temperamentos enunciados por Steiner e descritos por nós no Capítulo 1 (página 26) desta dissertação. Também, há dois armários, onde se guarda, em um deles, materiais de papelaria e, em outro, todos os cadernos de época³¹ dos alunos. Vasos de plantas, cavaletes, escudos de papelão necessários para se compor a representação da marcha romana, caixas de palha ou de madeira contendo materiais usados em outras disciplinas, bem como varais nos quais são expostos desenhos em carvão³² ainda podem

³¹ Como livros didáticos não são utilizados nas instituições Waldorf, os alunos registram tudo o que vivenciam e é trabalhado com a professora em seus cadernos de época, os quais são sem pauta para que eles desenvolvam a coordenação motora. Os estudantes os ilustram, escrevem com cores, usam formas, criam molduras, dividem espaços, enfim, exercitam a criatividade com liberdade, tendo o belo permeando todo o seu processo de desenvolvimento.

³² No 6º Ano, o Desenho e a Pintura voltam-se para as relações de causa e efeito entre claro e escuro, entre preto e branco, chegando-se à teoria da projeção das sombras, ainda de forma meramente artística, com o uso do carvão, e

ser vistos. A propósito, na parede ao fundo da sala de aula se encontram fixados outros desenhos feitos pelos alunos, estes, por sua vez, coloridos. Neste recinto, a professora conta com um espaço só para ela, no qual, além de cadeira e mesa, existe um armário, prateleiras, onde há alguns livros, e dois móveis, sobre os quais estão depositados vários enfeites.

Um componente que desperta curiosidade nesta sala de aula, conforme já dito, é o quadro-negro, uma vez que, diferindo-se das lousas tradicional, branca e interativa, já conhecidas, ele expande-se de ambos os lados, abrindo como se fosse um armário. Aliado a essa característica, outra particularidade percebida refere-se ao fato do quadro, quando fechado, parecer inexistir na sala por assemelhar-se a uma pintura. Isso porque nele há permanentemente um desenho, feito em giz colorido pela professora de classe, que ali permanece por toda uma época e que é capaz de remeter os alunos à anteriormente estudada. Nesse sentido, durante a época de Português, uma rosácea resgatava a de Geometria. Na figura 10, a sala de aula do 6º Ano pode ser contemplada sob quatro perspectivas:

Figura 10: A Sala de Aula do 6º Ano e o Quadro Negro



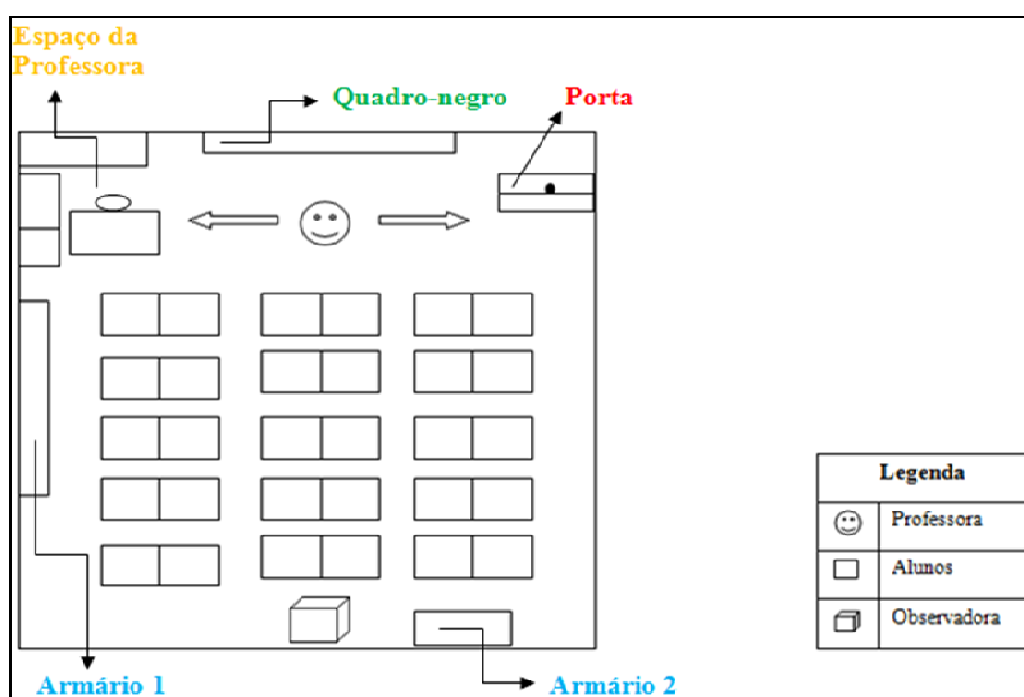
A Sala de Aula do 6º Ano e o Quadro Negro

Fonte: Fotos de autoria da pesquisadora

sem conexão com a perspectiva. Esse contraste/confronto vivenciado entre luz e escuridão, altura e profundidade, leveza e peso é, nessa fase do desenvolvimento anímico do educando, vivenciado “existencialmente”: a luz e a sombra, observadas no mundo exterior, também correspondem às vivências internas desses educandos, pois, segundo relatos de educadores Waldorf, nesse período, os adolescentes naturalmente perdem o colorido, começam a borrar os cadernos e adoram usar vestimentas bem como acessórios pretos.

Como o 6º Ano é a turma participante desta investigação, torna-se pertinente complementarmos nossa explanação, dissertando sobre a sua organização espacial, uma vez que esta nos revela muito sobre a igualdade ou não de direitos de participação entre os membros de uma interação. Considerando que o arranjo espacial dos interagentes pode se dar em quatro formas distintas: (1) círculo, (2) semicírculo, (3) triângulo e (4) retângulo; nesta sala, como demonstrado a seguir na figura 11, professora e alunos organizam-se em forma triangular, embora a aula de época inicie-se com uma parte rítmica, na qual tal configuração é temporariamente abandonada.

Figura 11: A Organização Espacial da Sala de Aula Observada



A Organização Espacial da Sala de Aula Observada

Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora em 16/04/14

Essa organização espacial tradicional, ou seja, ápice ocupado pela professora e base formada por alunos, indicaria uma diferença hierárquica nos papéis de ambos, já que, de acordo com Kendon (1973), configurações em formas como triângulo, semicírculo ou retângulo possibilitam direitos de participação diferenciados em um evento. Assim, situada em uma posição superior, a professora exerce as funções de gerenciadora das falas e das atividades, detentora do conhecimento, avaliadora, e planejadora das atividades de aprendizagem. Aos alunos cabe o direito de ouvir a professora e aprender os conteúdos ensinados por ela.

Na figura 11 acima, procuramos representar a sala de aula observada da maneira mais próxima possível da realidade. Deste modo, além da professora, dos alunos e da observadora, representados respectivamente pelo *smile*, retângulo e cubo; existe, atrás da primeira, o quadro-negro; à esquerda dela, a porta da sala de aula e, à direita, o seu espaço, o qual conforme já explicitado, é composto por mesa, cadeira, armário, prateleiras e dois móveis. Para compor o desenho, ainda foram inseridos os dois armários: o de número 1, guarda todos os cadernos de época utilizados pelos alunos, e o 2, ao fundo da sala, armazena materiais de papelaria.

Para finalizar, discorreremos sobre a estrutura organizacional da escola bem como a respeito das reuniões nela realizadas. Quanto à primeira, é importante ressaltar que, por ser Waldorf, a instituição aqui pesquisada não pertence a um dono ou diretor, apesar de ser um estabelecimento de ensino privado. Tendo como característica fundamental a autogestão, princípio que não muda em nada quaisquer responsabilidades pedagógicas, financeiras ou jurídicas, uma vez que a escola responde a todos esses níveis, como qualquer outra; ela é administrada por seus próprios professores, os quais se dividem em seis equipes, a saber: (1) Núcleo Pedagógico; (2) Administrativa; (3) Matrícula; (4) Inclusão; (5) Eventos e, por fim, (6) Ação Social e Comunicação.

O “Núcleo Pedagógico” é composto pelos professores mais experientes da instituição. Possuindo um representante de cada uma das equipes restantes, ele tem a função de zelar pela imagem da escola, pela proposta pedagógica e qualidade do ensino, estudando metas e prioridades para a instituição como um todo. Por sua vez, a equipe “Administrativa” é responsável pelas demandas administrativas da escola, tais como, por seu regimento. À equipe “Matrícula”, compete os assuntos relacionados a esta temática, o que compreende, por exemplo, a disponibilidade ou não de vagas na instituição para receber um novo estudante. A “Inclusão” lida especificamente com as crianças especiais (aquelas que necessitam de um cuidado maior para o aprendizado por possuírem autismo, síndrome de Asperger, deficiência visual, etc.) recebidas na escola e, por conseguinte, com tudo que as envolve. Já a equipe “Eventos” trata da organização de todos os eventos ocorridos na instituição: festas, palestras, seminários, bazar, dentre outros. Por último, a “Ação Social e Comunicação” zela pela manutenção do *site* da escola, assim como pelo bem-estar de seus funcionários e professores, oferecendo-lhes ajuda sempre que necessário. Cabe mencionar que as equipes “Administrativa”, “Matrícula”, “Inclusão”, “Eventos” bem como “Ação Social e Comunicação” são constituídas por três ou mais educadores. Além das seis equipes supramencionadas, a

escola ainda possui outro importante alicerce, a “API”, a qual é composta por sete pessoas, duas professoras e cinco pais de alunos. Entidade jurídica e sem fins lucrativos, ela é a mantenedora da instituição, sendo responsável por toda a sua gestão.

Em relação às reuniões, podemos dizer que as Pedagógicas são semanais, ou seja, o colegiado como um todo se reúne às quintas-feiras à tarde. Em um primeiro momento, entretanto, acontece a chamada “Reunião de Área”, na qual os professores, divididos em áreas (Ensino Infantil ou Ensino Fundamental), dedicam-se a cada faixa etária, trocando experiências e estudando estratégias comuns de ação e trabalho. Após aproximadamente uma hora e meia, o referido encontro se encerra e, os docentes, agora divididos nas equipes “Administrativa”, “Matrícula”, “Inclusão”, “Eventos” bem como “Ação Social e Comunicação”, iniciam uma nova reunião para tratar, desta vez, de assuntos específicos a cada uma dessas instâncias. O “Núcleo Pedagógico” também se reúne semanalmente, contudo, tal encontro acontece toda terça-feira. Nas quintas à noite, é a vez da “API” se reunir e, assim, buscar soluções para os mais variados problemas que estejam afetando a estrutura da escola.

Além dessas reuniões, na instituição educacional participante deste estudo, ocorre, pelo menos duas vezes por semestre, a “Reunião de Classe”, na qual os pais de todos os alunos de uma classe reúnem-se com todos os seus professores (Professor de Classe e os docentes de disciplinas específicas) e, durante esse encontro, procura-se formar uma imagem da turma. Os docentes relatam o seu trabalho com os alunos e expõem problemas específicos, seja da faixa etária em geral, seja da classe em particular. Já os pais cooperam ativamente nessa troca de ideias e recebem informações valiosas a respeito de seus filhos, inclusive sugestões quanto ao seu próprio relacionamento com eles. Pode haver, ao mesmo tempo, consultas e eventuais críticas dos pais a respeito do trabalho desenvolvido pelos professores, assim como exposições dos trabalhos e cadernos dos alunos, entre outros. Como, nesta escola, o professor lida diretamente com os pais e vice-versa, em caso de necessidade, tanto um quanto o outro pode solicitar um encontro, sem que se tenha que aguardar por tais reuniões de classe.

3.4.2. A Professora

Lecionando há 18 anos, a professora participante desta investigação, além do Magistério e da formação em Educação Artística com habilitação em Música, é formada em Pedagogia Waldorf para o 1º e o 2º Setênios. Possuindo filhos que estudam, desde o

ano de 2003, na instituição educacional aqui envolvida, foi, nesta, que começou, a partir de 2008, a atuar no Ensino Fundamental, mais especificamente no 1º Ano, como “Professora de Classe”. Desde esta data, então, ela acompanha a mesma turma e, no caso ideal e se tudo correr normalmente, continuará até o 8º Ano. Como é polivalente, no 6º Ano em particular, ela leciona Português, Matemática/Geometria, Geografia, História, Artes e Física³³, sob o sistema de ensino em épocas. Nesse sentido, de segunda à sexta-feira, no início do período matutino, ela é responsável pela “aula principal”, cuja duração é de 120 minutos. Além dessa, à docente, são atribuídas, nas segundas, quartas e quintas-feiras após o intervalo, quatro aulas de 50 minutos cada, nas quais, conforme a necessidade da classe, tanto o conteúdo sobre a época do momento quanto um aperfeiçoamento de Português ou Matemática pode ser dado. Vale esclarecer que nossa participante não é a única docente com quem os alunos se relacionam. Professores de matérias específicas, no caso do 6º Ano, de Eúritmia, Trabalhos Manuais, Modelagem, Marcenaria, Circo, Educação Física, Alemão, Inglês e Música, também ministram diariamente aulas de 50 minutos de duração cada para os estudantes.

Após seis anos de convivência diária e intensa com os alunos, foi-nos possível perceber que a docente conhece profundamente cada um deles e, isso, possibilita que ela realize um acompanhamento individualizado e focado nas necessidades de cada estudante. Nesse sentido, estabelece-se entre a classe e a professora um relacionamento íntimo, o que leva esta a ser realmente uma figura principal da vida da criança, assim como os próprios pais.

Mas, para aprofundar seu conhecimento acerca de seus alunos e estreitar os laços de confiança, apenas o convívio diário não é suficiente. A docente ainda busca cultivar o contato com os pais, o qual advém, dentre outros modos, das reuniões de classe já explicitadas, bem como de uma visita anual à casa deles, a qual propicia que a professora conheça os pequenos e grandes detalhes da vida particular de cada aluno, seus problemas e os de sua família. A partir disso, sua atuação pedagógica tem um cunho mais pessoal na abordagem dos estudantes e permite que ela busque critérios e recursos mais objetivos ao corrigir, amenizar, reforçar, compensar dificuldades que eles possam apresentar. Diante disso, constatamos que a docente tem a missão de ser a

³³ Quanto à grade curricular do 6º Ano, fazemos dois esclarecimentos. Um deles refere-se ao ensino de Física. Nesse momento primeiro de familiarização com tal matéria, os alunos vivenciam fenômenos fundamentais da Acústica, da Ótica, da Termologia e do Magnetismo, em detrimento de se partir de teorias, hipóteses ou modelos, como indica Steiner. Já o outro esclarecimento tange à não ministração de aulas de Química e Biologia. Enquanto esta é abordada nos 7º, 8º e 9º Anos com o nome de Antropologia, aquela é tratada no 7º Ano.

Educadora de sua turma e o cerne de sua relação como tal é com os alunos, não com uma ou todas as disciplinas.

Os encargos da professora não se reduzem somente aos do próprio ensino. Procurando desenvolver-se, ela contribui com sua parte para a administração da escola, participando de conferências e reuniões. Todas as incumbências fazem com que ela tenha uma carga horária semanal na instituição de aproximadamente 33 horas e se dedique, exclusivamente, à escola Waldorf aqui pesquisada.

3.4.3. Os Alunos

Possuindo entre 11 e 12 anos de idade, os alunos participantes deste estudo, os quais residem uns em Belo Horizonte/MG, outros em Nova Lima/MG, são 28, de um total de 30, visto que dois não compareceram à escola durante o período em que os dados foram gerados. Composto o 6º Ano do Ensino Fundamental, de segunda à sexta-feira, eles assistem a aula principal das 7:25hs às 9:25hs e, após o intervalo, ou seja, a partir das 9:50hs, três aulas de 50 minutos cada. Além dessas, às terças e quartas-feiras, das 13:30hs às 16:00hs, são ministradas mais três aulas de disciplinas específicas. Portanto, semanalmente, os educandos têm vinte e sete horas e meia de aula.

Por estarem quase todos juntos desde o 1º Ano, eles se conhecem bem; são muito amigos uns dos outros e, portanto, unidos. Mantendo um relacionamento sadio até mesmo fora do ambiente escolar, os estudantes costumam passear e frequentar a residência de seus colegas mais próximos. No tocante à relação deles com a professora de classe, após seis anos de intenso convívio, podemos relatar que, além de íntima, ela se embasa na confiança e no respeito. Dito de outro modo, os alunos confiam e respeitam a docente, reconhecendo-a como uma pessoa muito importante em suas vidas. Seria um absurdo afirmarmos que na turma inexistem os mal-entendidos, as discordâncias e as discussões. Entretanto, esses são interpretados como “um mal necessário”, indispensáveis ao favorecimento da aprendizagem e ao amadurecimento das relações humanas em geral.

Ao observarmos o 6º Ano, fica nítido que esse se constitui de alunos agitados, tranquilos, tímidos, extrovertidos, esforçados, preguiçosos, dentre outras características; como em qualquer sala de aula e em qualquer que seja a escola – pública ou privada, de pedagogia tradicional ou não. Sendo assim, na classe, também há estudantes indisciplinados. No entanto, conforme nos foi exposto pela professora de classe, são

ocorrências isoladas que, na maioria das vezes, não exige punição ou, quando esta se faz necessária, não é severa.

Ainda, faz-se conveniente informar que todos os alunos se mostraram muito receptivos em me acolher e, mesmo no primeiro dia em que adentrei na classe, não se intimidaram com a minha presença. Pelo contrário, durante o intervalo, eles se aproximavam, procuravam saber mais informações a meu respeito, ajudavam-me a fotografar a sala e, até mesmo, tiravam minhas dúvidas sobre algum assunto que naquele momento surgia. Uma aluna, em particular, chegou a me emprestar seu caderno de época para eu xerocar³⁴, objeto este pelo qual os alunos como um todo têm muito apreço. Além de receptivos, os alunos demonstraram-se dispostos a contribuir com este estudo. Depois de uma breve explicação sobre este dada pela professora, todos levaram os termos de consentimento para casa e os entregaram devidamente preenchidos e assinados tanto por eles quanto por seus pais/responsáveis. Enfim, fiquei muito grata com a recepção e a disponibilidade de todos.

3.5. Considerações Éticas

A reflexão sobre ética na pesquisa em Linguística Aplicada (LA) é uma preocupação recente. São raras as obras que dedicam sequer uma seção para discutir a questão e, mesmo aquela que se propõe a debatê-la, parece explicitar, segundo Paiva (2005, p. 45), “muito mais uma estratégia para se conseguir a colaboração dos pesquisados do que para se enfatizar o direito de quem colabora com a pesquisa de ser devidamente esclarecido sobre o destino dos dados que está produzindo”. Mas esse panorama está se transformando e, na atualidade, a referida temática vem sendo alvo de muitos debates e discussões por parte de vários estudiosos, tais como, Angrosino (2009), Celani (2005) e Paiva (2005).

Por se tratar de um assunto com o qual também nos preocupamos, ao desenvolver o presente estudo que, por utilizar, como já visto, a observação participante e a gravação de fala, pode ser um tanto intrusivo, pois informações confidenciais podem surgir nas interações; cuidamos para que o roteiro institucional de conduta ética fosse nele adotado. Como consequência, sua aprovação foi concedida pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa – CEP/UFV, sob o parecer número 272.197.

³⁴ A título de ilustração, no anexo III desta dissertação, expomos duas páginas do caderno de época de Língua Portuguesa desta estudante do 6º Ano do Ensino Fundamental.

Para assegurar o tratamento ético adequado à nossa investigação, atentamos para alguns pontos. A priori, além de solicitarmos uma autorização formal à escola pesquisada, buscamos também o consentimento de nossos participantes, já que eles têm o direito de serem informados de que participarão de uma pesquisa e que, a qualquer momento, poderão deixar de com ela colaborar se assim desejarem/manifestarem, não havendo qualquer ônus e, tampouco, necessidade de que o motivo seja exposto. Como salienta Celani (2005, p. 110):

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

Nesse sentido, pedimos tal assentimento, à professora bem como aos alunos e a seus pais/responsáveis, não apenas de forma verbal. Elaboramos ainda dois termos de consentimento livre e esclarecido, os quais se encontram em anexo, e, mediante o preenchimento e a assinatura desses parceiros em tais documentos, certificamos de que eles compreenderam as justificativas, os objetivos e os procedimentos de geração de dados da pesquisa, assim como o destino dado ao material que produziram.

Outro ponto de suma relevância com o qual nos preocupamos incidiu em proteger todos os nossos pesquisados, pois, corroborando com Celani (2005, p. 107), “[...] pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana”. Com base neste excerto, chamamos a atenção para o verbo “proteger” acima utilizado, já que ele não se reduz somente a salvar nossos parceiros de eventuais danos físicos, morais ou psicológicos. Referimo-nos também a “proteger sua privacidade e manter o sigilo de todos os dados da pesquisa que possam identificá-los” (ANGROSINO, 2009, p. 111). Para isso, como se pode ver no tópico (6) do termo de consentimento em anexo, garantimos a eles que seus nomes não seriam identificados nesta investigação e, tampouco, em nenhuma publicação que possa dela resultar, uma vez que empregaríamos pseudônimos. Além disso, asseveramos que suas identidades ou o material que indicasse sua participação não seria liberado sem a sua permissão.

Mais um ponto pertinente recaiu sobre o armazenamento e o descarte dos dados gerados, visto que Angrosino (2009) sugere que expliquemos a nossos colaboradores de

que maneira o material produzido será mantido fora de circulação. Diante desta recomendação, informamos que, armazenados em CD-ROM (Disco compacto com memória para leitura)³⁵, os dados gerados ficarão arquivados conosco em um local seguro por cinco anos e, depois deste período, serão descartados.

O último ponto para o qual chamamos a atenção refere-se em dar um retorno a nossos participantes. Embora este não apareça especificado nos termos de consentimento, acreditamos que tanto a professora quanto os alunos e seus pais/responsáveis têm o direito de saber quais foram os resultados de sua participação. Assim, comprometemos a explicitar estes a eles, se possível for, antes mesmo do fechamento do texto, já que, conforme Paiva (2005, p. 55) defende, “é importante que as vozes dos pesquisados também estejam presentes no trabalho e que o pesquisador se disponha, de alguma forma, a contribuir com quem lhe abre as portas”. Também, firmamos o compromisso de doar, à biblioteca da escola, uma cópia desta dissertação e de oferecer apresentar, a todos os interessados, os resultados aqui constatados.

Neste terceiro capítulo, apresentamos o universo metodológico da presente investigação, relatando a natureza desta bem como os métodos de geração e análise dos dados adotados. Em seguida, descrevemos sobre a instituição educacional e os participantes envolvidos, assim como redigimos algumas considerações referentes à ética na pesquisa. Adentremos, a seguir, na análise e discussão de forma efetiva dos dados obtidos.

³⁵ Tradução nossa para o original em inglês: “*Compact Disk Read Only Memory*”.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Visando alcançar os objetivos propostos a este estudo, neste capítulo, o qual é destinado à efetiva análise da transcrição conversacional da primeira aula da época de Língua Portuguesa obtida em uma turma do 6º Ano do Ensino Fundamental de uma escola Waldorf de MG; descrevemos a organização interacional de tal aula, cuja duração é de 120 minutos e a temática são os tempos verbais dos modos indicativo e subjuntivo, expondo as três fases³⁶ que a compõem: Fase Inicial, Fase Principal e Fase Final. Adotando esta divisão, simultaneamente, apresentamos e analisamos segmentos de fala-em-interação representativos das estruturas de participação presentes nas interações observadas e registradas no cenário da pesquisa, com o desígnio de focalizar a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas pela professora.

4.1. Fase Inicial da Aula

Como o próprio título desta seção indica, aqui, relatamos minuciosamente o começo da aula analisada, mesmo antes de iniciarmos a gravação desta. Nesse sentido, embora não esteja exposto na transcrição conversacional, assim que o sino da escola soou, indicando o início da manhã de aulas, a professora Mara foi até à sala do 6º Ano, abriu-a e, permanecendo em sua porta, recepcionou os educandos individualmente, pronunciando seus nomes e dirigindo uma fala bem específica a cada um deles, enquanto lhes segurava as mãos e os olhava nos olhos. Após a entrada dos alunos, fui recepcionada por ela que indicou uma carteira ao fundo da sala para a qual eu me dirigi. Tão logo nela instalei-me, comecei a gravar em áudio a aula, estando, portanto, deste momento em diante, tudo registrado.

Depois de guardar seus pertences no armário, a docente posicionou-se diante dos estudantes, os quais se mantinham em silêncio e de pé próximos às suas carteiras, e os saudou afetuosamente, pronunciando: “bom dia:, queridos alunos do sexto ano:” (linha 01, página 160). De imediato, utilizando também o adjetivo “querido”, termo carinhoso com que se designa alguém a quem se estima, a classe como um todo a cumprimentou: “<bom dia:, querida professora Mara>” (linha 02, página 160). Em seguida, a educadora voltou-se para os alunos e apresentou-me como uma estudante

³⁶ O termo “fase” aqui empregado advém do seguinte estudo: ROBERTS, C.; SARANGI, S. (2005). Theme-oriented discourse analysis of medical encounters. **Medical Education**, 39: 632-640.

de mestrado vinda de Viçosa/MG para, naquela semana, assistir as aulas de Português e conhecer a escola. Confirmei essa informação e dei “bom dia” aos estudantes, que, por conseguinte, responderam-me prontamente.

A partir desse instante, para minha surpresa, iniciou-se a execução coletiva e consecutiva de três rituais, a saber: (1) a declamação do “Verso da Manhã”, (2) a reza do “Pai Nosso” (*Pater Noster*) em Latim e (3) o canto, neste mesmo idioma, do cântico “Aleluia”, os quais compõem o que chamamos de Fase Inicial da aula. A respeito desses ritos 2 e 3, fazemos dois esclarecimentos. O primeiro refere-se à língua na qual eles são praticados cuja eleição deve-se à Steiner que, sempre correlacionando as fases evolutivas do educando com o desenvolvimento da humanidade, nomeou Roma como o fio condutor do 6º Ano do Ensino Fundamental. Por esse motivo, portanto, é que esta turma não somente recita e canta em Latim, conforme testemunhamos, mas também executa a Marcha Romana³⁷, o que explica a existência, na sala de aula, de escudos de papelão necessários para a composição de sua representação. Já o segundo esclarecimento concerne à impossibilidade de transcrevermos de modo literal tanto o “Pai Nosso” quanto o cântico “Aleluia” por serem ambos locucionados em um idioma não mais falado e, hoje, usado unicamente em documentos oficiais do Vaticano. Em compensação, o “Verso da Manhã”, recitado em Português, foi obviamente reproduzido por nós na íntegra e encontra-se especificado no excerto 01 que se segue:

Excerto 01:

→	17	Mara	eu [contemplo o mundo (.)]
→	18	Alunos	[contemplo o mundo (.)]
→	19	Alunos	onde o sol reluz (.)
	20		onde as estrelas brilham (.)
	21		onde as pedras jazem (.)
	22		onde as plantas vivem (.)
	23		e vivendo crescem.
	24		onde os bichos sentem (.)
	25		e sentindo vivem.
	26		onde já o homem (.)
	27		tendo em si a alma (.)
	28		abrigou o espírito.
	29		eu contemplo a alma (.)
	30		que reside em mim.
	31		o divino espírito (.)
	32		age dentro dela (.)
	33		assim como atua (.)
	34		sobre a luz do sol.
	35		ele paira fora (.)

³⁷ Na primeira aula da época de Língua Portuguesa, não presenciamos a exibição da marcha romana, pois, como a professora Mara justificou, por se tratar do começo de uma época, seria necessário despender mais tempo nos exercícios corporais rítmicos.

36 na amplidão do espaço (.)
 37 e nas profundezas da alma também.
 38 a ti (.) eu suplico (.)
 39 ó divino espírito (.)
 40 que bênçãos e forças (.)
 41 para o aprender: (.)
 42 para o trabalhar: (.)
 → 43 cresçam dentro de mim.

Declamado em conjunto, todos os dias, no início da rotina escolar, nas turmas do 5º ao 8º Anos do Ensino Fundamental, para as quais, aliás, é atribuído exclusivamente; o “Verso da Manhã” diz respeito a um poema curto, escrito por Steiner por ocasião da fundação da primeira Escola Waldorf Livre, com o objetivo de estimular os alunos, criando uma egrégora de forças destinadas ao trabalhar e ao aprender. Falando sobre a natureza e o bom trabalho, tal verso traz clara a imagem do “eu” do futuro adolescente em confronto com o mundo, e, ao mesmo tempo, revela a:

futura meta de todo o aprendizado: que o ensino possa se tornar um encontro com o espírito que vem atuando lá fora, na luz do sol, e [que] dentro, nas profundezas da alma, possa esse espírito estar presente nos estudos e no trabalho, dando à criança forças para o seu crescimento anímico-espiritual (FEWB³⁸, 1999, p. 84).

Sobre o primeiro excerto, há ainda algo importante a ser dito em relação à estrutura de participação. Recordando Goffman (1998b), ao pronunciar “eu” (linha 17) e, assim, dar início à recitação do referido Verso, a professora não é autora da própria fala nem, tampouco, responsável por ela. De acordo com tal estudo, enquanto os alunos constituem a plateia/audiência (ouvintes ratificados na interação, mas não selecionados para ter direito à fala), ela é uma espécie de “máquina de falar”, responsável pela atividade física (acústica) da fala. Logo, é categorizada como animadora, isto é, uma agente que dá vida à fala de outrem que, neste caso, diz respeito a Rudolf Steiner, criador do “Verso da Manhã”. É importante mencionar que essa classificação se altera à medida em que a declamação avança. Assim, quando Mara e os estudantes enunciam simultaneamente o trecho: “[contemplo o mundo (.)]” (linhas 17 e 18), eles são animadores da fala de Steiner. Daí em diante, como o restante de tal Verso é entoado exclusivamente pelos educandos (linhas 19 a 43), estes permanecem sendo animadores, entretanto a docente, agora, compõe a plateia ou audiência.

³⁸ FEWB – Federação das Escolas Waldorf do Brasil.

Antes de entrarmos no próximo tópico (4.2.), é essencial explicitarmos o que compreendemos sobre ritual, pois, não só nesta fase inicial da aula, mas também nas outras duas, como notaremos a seguir, ele está presente. Segundo McLaren (1991), em virtude do amplo alcance do uso do termo ritual, não é surpreendente que encontremos uma variedade de acepções ou, às vezes, nenhuma explicação do que ele significa. Apesar de o avistarmos frequentemente substituindo aquilo que vários escritores gostariam de descrever como uma programação, uma repetição sem sentido, ou uma forma de comportamento supersticioso; o autor recomenda que “devemos nos proteger contra os estereótipos antigos e desgastados do ritual” (p. 47). Nas palavras dele:

A ritualização é um processo que envolve a encarnação de símbolos, metáforas e paradigmas básicos através de gestos corporais formativos. Enquanto formas de significação representada, os rituais capacitam os atores sociais a demarcar, negociar e articular sua existência fenomenológica como seres sociais, culturais e morais (MCLAREN, 1991, p. 88).

Como se vê, mesmo sendo um conceito difuso e, amiúde, impalpável, que tem sido assediado por problemas de definição os quais o têm perseguido por anos, o vocábulo ritual necessita ser situado numa epistemologia emergente de gesto, símbolo e metáfora, não devendo mais ser visto como um veículo transparente que abriga um significado pré-embalado.

4.2. Fase Principal da Aula

Esta seção, chamada por nós de Principal por envolver o tópico da aula (tempos verbais dos modos indicativo e subjuntivo), é constituída por uma parte Rítmica e outra, Não-rítmica, estando, portanto, nossa análise ancorada nessa subdivisão.

4.2.1. Parte Rítmica da Aula

Aqui, discursamos sobre a atividade de Harmonização (também denominada de Parte Rítmica da Aula), cuja duração aproximada é de 30 minutos. Em geral, nela, são desenvolvidos exercícios intercalados por muito movimento, ritmo, percussão corporal e expressão de emoções, os quais, de acordo com a FEWB (1999), além de possibilitar a vivência do próprio corpo, da lateralidade e do espaço, trabalham a linguagem oral,

através da articulação e da dicção, assim como “acordam” os alunos e “afinam a orquestra”, preparando-os para a manhã de aula, como já dito.

Prática corrente nas instituições Waldorf é a exposição de muitas das atividades praticadas nesta parcela da aula para a comunidade escolar, num momento curricular denominado “Alvorada”. Neste, o qual é realizado às 7:30hs das quartas-feiras, todos os alunos do Ensino Fundamental reúnem-se no pátio ou na quadra da escola por cerca de 20 minutos para, em comum acordo com a docente, eleger uma de suas práticas rítmicas cotidianas (flauta, canto, ritmo, dentre outras) para demonstração aos demais. Finaliza-se esse encontro semanal com o “Verso da Manhã” sendo conjuntamente falado pelas turmas do 1º ao 8º Anos. A partir dessas exibições para um público, digamos, interno, os educandos vão se habituando para as apresentações maiores que são realizadas, por exemplo, nas festas comemorativas das estações do ano, as quais são abertas não só à comunidade escolar, mas também aos pais/responsáveis e aos visitantes em geral. Isso posto, prosseguimos com a análise da aula.

Após a recitação conjunta do “Verso da Manhã”, do “Pai Nosso” e da “Aleluia”, Mara deu início à parte rítmica da aula com a exibição de toques. A atividade era a seguinte: a docente selecionava dois alunos (todos já haviam formado suas duplas), os quais deveriam se posicionar diante dos demais, mostrando a eles alguns toques. Num primeiro momento, o restante da turma, tentando aprendê-los, ficava apenas olhando tal exibição para, em seguida, reproduzi-la com os seus respectivos pares, por duas ou três vezes. A primeira dupla eleita por Mara foi Íris e Isabela. Depois, foi a vez de Isabel e Carolina, as quais foram sucedidas por Paulo e João. Cabe relatar que ocasionalmente, a professora auxiliava os estudantes na memorização dos toques, fazendo marcações, tais como: “[pá, pá (.) pin, pin (.) pláf, pláf, pláf, °meio° (.) rodou (.) girou:: (.) desceu (.) °dois° (.) três:::]” (linhas 36 a 38, página 162). Sempre atenta e cuidadosa, ela, temendo talvez que eles se ferissem, já que esbarravam uns nos outros e nas carteiras, alterou provisoriamente a organização espacial da sala de aula. Com isso, os interagentes, os quais até então dispunham-se em forma de retângulo, como exposto anteriormente na figura 11, arredaram as carteiras para os cantos da sala e, ainda de pé, formaram um círculo, o que lhes conferiu, ao menos momentaneamente, maior igualdade de direitos de participação durante a interação (KENDON, 1973).

Posteriormente à apresentação dos toques pela terceira dupla, a atividade mudou. Agora, a educadora escolhia nominalmente um estudante e solicitava que ele proferisse um verbo qualquer, o qual deveria ser conjugado, em um tempo por ela determinado,

deste modo: de posse de uma bola de meia, o aluno escolhia um outro para passar tal objeto. Ao se aproximar dele, olhando nos olhos e dando a interpretação que quisesse, conjugava o verbo na 1ª pessoa do singular. Por sua vez, o escolhido nomeava um outro colega, dava-lhe a bola, conjugando, desta vez, o verbo na pessoa subsequente (“tu”) e, assim por diante, até chegar à 3ª do plural. Convém declarar que, quando Mara notava algum erro durante a conjugação, comum em “tu” e “vós”, por exemplo, e este não era solucionado por um ou outro aluno que se autosselecionava para falar; a professora, prezando pela coconstrução do conhecimento, insistia e dirigia-se à turma como um todo, dizendo: “alguém pode ajudar?” (linha 45, página 173) e, destarte, evitava fazer ela própria a correção, que só acontecia raramente. Isso pode ser considerado como algo bem diferente de uma sala de aula convencional na qual a correção, além de ser muito comum, serve seguramente mais à reprodução de conhecimento e ao disciplinamento do que propriamente à construção conjunta de conhecimento (GARCEZ, 2006).

Conjugados os verbos “conversar”, por indicação da aluna Íris, no presente e no pretérito perfeito do indicativo, e o “correr”, sugerido pela Amanda, nos pretéritos mais-que-perfeito e imperfeito do referido modo verbal; teve início outra atividade. Nesta, Mara selecionava pelo nome dois alunos os quais deveriam se posicionar no centro do círculo e conjugar um verbo escolhido por ela como se fosse uma conversa, dando a esta a interpretação que julgassem conveniente. Além disso, eles precisariam colocar a mão no ombro do outro todas as vezes em que conjugassem o verbo em determinada pessoa. Primeiramente, Anabela e Carolina desempenharam tal atividade com o verbo “fazer” no futuro do presente. Na sequência, foi a vez de Lucas e Fernando Mendes conjugarem “matar” no presente do indicativo. Formando mais uma dupla, Diego e José executaram a atividade com o verbo “dormir” no futuro do pretérito e, enfim, Anabela e Milena Campos conjugaram “sambar” no presente do indicativo.

No tocante a essa terceira atividade, é possível notar que, além de exercer o papel de planejadora, competia ainda à docente o direito de selecionar a dupla, o verbo e o tempo em que este deveria ser conjugado, cabendo aos estudantes cumprir com o que havia sido estipulado por ela. Porém, essa hierarquia, comumente observada em salas de aula tradicionais, se “rompeu”, por exemplo, no excerto 02 a seguir, já que alguns alunos se alinhavam como professor e, deste modo, disputavam com Mara as atividades próprias de seu papel.

Excerto 02:

16 Mara Anabela: e Milena: Campos↑
17 Marina [>(tem que ser)< a Isabela, fessora:]
18 Alunos [(Alguns alunos conversam uns com os outros e
19 ao mesmo tempo.)]
→ 20 Gustavo [verbo sambar↑]
21 Alunos [(Enquanto uns alunos riem, os demais conversam
22 uns com os outros e ao mesmo tempo.)]
→ 23 Mara [ver:bo sambar?, (.) °(gostei↓)°]
24 Alunos [(Os alunos conversam uns com os outros e ao
25 mesmo tempo. Um deles bate palmas.)]
→ 26 Mara [e o samba é sempre muito bom no presente: (.)
27 certo?]
((23 linhas - Esperando por silêncio, a
professora conta de cinco a oito.)).
51 Anabela eu sam:bo:
→ 52 Gustavo °ai, meu Deus↓°
→ 53 Ludmila >é girando fazendo aquele passinho↓<
54 Milena tu↑ sambas?
55 Anabela ele [samba.]
→ 56 Gustavo [°que pecado↓°]
57 Milena nós sambamos.
58 Anabela vós sambais:
→ 59 Alfredo sambai[ais:]
60 Milena [eles sambam.]
61 ((Alguns alunos riem.)).
62 Mara ok↑
→ 63 Carolina [uhu:::] (.)
→ 01 ((A aluna bate palmas.)).
02 Alunos [(Os alunos conversam uns com os outros e ao
03 mesmo tempo.)]
→ 04 Carolina [ficou ó↑timo:]

Neste segmento (02), Mara seleciona duas alunas, Anabela e Milena, para a execução da atividade. Em seguida, observamos que Marina toma o turno, dirige-se à professora e expressa sua preferência pela eleição de outra colega. Desempenhando seu papel de gerenciadora da atividade, Mara ignora a sugestão da aluna. Em compensação, ao ouvir que Gustavo recomendava que fosse conjugado o verbo “sambar” (linha 20), ela abdica de seu direito de escolher tal elemento gramatical e aceita a indicação do aluno, avaliando-a positivamente: “[ver:bo sambar?, (.) °(gostei↓)°]”, como constatamos na linha 23. Na sequência, a professora seleciona o tempo em que o verbo deveria ser conjugado (presente do indicativo), justificando que “o samba é sempre muito bom no presente:” (linha 26). Após esperar por silêncio, Anabela e Milena, enfim, iniciam a conjugação, a qual ocorre em meio a comentários (linhas 52 e 56), opinião (linha 53) e gracejo (linha 59) feitos, respectivamente, por Gustavo, Ludmila e Alfredo, que se autoselecionam para a fala. Com a conclusão da atividade, sinalizada por um “ok↑” emitido por Mara, avistamos algo atípico: a reação da aluna Carolina que, totalmente envolvida com a atividade, toma o turno e, como frisado nas linhas 63, 01 e

04, vibra, bate palmas e, até mesmo, avalia positivamente a exibição das amigas, papel este próprio da professora.

Com o término da referida apresentação, Mara deu continuidade à atividade, mas a alterou: a docente solicitou que os estudantes adicionassem, ao longo da conjugação, gestos que significassem o verbo escolhido ou lhe fossem coerentes. A partir de então, ela estipulou que Íris e Isabela conjugassem o verbo “desfiar” no pretérito imperfeito do indicativo. Logo depois à performance de tal dupla, a atividade foi executada mais uma vez, mas sofreu outra modificação: o acréscimo de um determinado “clima/atmosfera” à conjugação verbal, como vemos no excerto abaixo (03). Note que, neste, assim como no segundo fragmento, também há competição por parte dos alunos com a educadora. Todavia, o poder de selecionar a dupla, o verbo e o tempo verbal, antes abdicado por Mara, desta vez, é mantido por ela a um ponto tal que se torna possível constatar uma redução significativa da participação e do envolvimento dos estudantes com a atividade, a qual é categorizada/enquadrada pela própria docente como brincadeira.

Excerto 03:

→	26	Mara	[Marcelo:]
→	27	Henrique	°cantar:°
→	28	Bianca	e Ludmi:la↑
→	29	Mara	e::
→	30	David	[°>Ludmila↓<°]
→	31	Mara	[Alexan:]dre:
	32	Alunos	[((Os alunos conversam uns com os outros e ao
	33		mesmo tempo.))]
	34		(1.0)((A professora aguarda por silêncio.)).
→	35	Mara	[o ver↑bo é (.) <ME:XER↑>]
	36	Alunos	[((Os alunos conversam uns com os outros e ao
	37		mesmo tempo.))]
	38		(6.0)((A professora aguarda por silêncio.)).
→	39	Mara	[tempo:↑]
	40	Alunos	[((Os alunos conversam uns com os outros e ao
	41		mesmo tempo.))]
	42		(7.0)((A professora aguarda por silêncio.)).
→	43	Mara	[preté↑rito (.) perfeito:]
	44	Alunos	[((Os alunos conversam uns com os outros e ao
	45		mesmo tempo.))]
	46		(1.5)((A professora aguarda por silêncio.)).
→	47	Mara	[cinco:]
	48		(4.0) ((A conversa diminui. Resfriado, um aluno
	49		funga.)).
→	50	Mara	[clima: (.) suspense:]
	51	Alunos	[((Ouve-se alguns murmurinhos.))]
→	52	Alfredo	[óh↑, agora tem i:↑sso?]
	53	Alunos	[((Ouve-se alguns murmurinhos.))]
→	54	Isabela	[ah:↑ fessora:, >porque que cê (num pôs no
→	55		nosso:)<]
	56	Alunos	[((Os alunos conversam uns com os outros e ao
	57		mesmo tempo.))]

No fragmento 03 supracitado, mais especificamente na linha 26, é possível notar que a docente elege como participante endereçado o aluno Marcelo para desempenhar a atividade. De imediato, Henrique e Bianca se autosselecionam para falar e fazem à Mara as recomendações a seguir: ele deseja que o verbo “cantar” seja conjugado, ao passo que, ela anseia que “Ludmila” integre a dupla juntamente com Marcelo. Ignorando a sugestão de ambos os educandos, a professora pronuncia um “e:” (linha 29), criando expectativa/suspense sobre quem escolher ou ansiando outras participações. Talvez percebendo isto, David se autosseleciona para falar e, assim como fez Bianca, preconiza “Ludmila”. No entanto, tal indicação também é desprezada por Mara que, impondo outra vez o seu poder, escolhe como participante endereçado, simultaneamente a David, “Alexandre” para a atividade (linha 31), gerando um instante de fala sobreposta. Depois de aguardar por silêncio, a docente determina que o verbo “mexer” seja conjugado (linha 35). Entretanto, como os estudantes conversavam muito entre eles e participavam de diversos pisos conversacionais, Mara espera mais seis segundos para, então, expor o tempo verbal, o qual, num primeiro momento, não é revelado, pois ela pronuncia, unicamente, o item lexical “[tempo: ↑]” (linha 39). Após outra pausa, cuja duração foi de sete segundos, e sem que qualquer aluno tomasse o piso conversacional, propondo um ou outro tempo verbal, a professora informa que o seu eleito é o “[pretérito (.) perfeito:]” (linha 43) do indicativo. Depois de mais uma longa interrupção motivada ainda pela incessante conversa entre os estudantes, em meio a qual se constou inclusive a iniciação de uma contagem de tempo (linha 47), Mara acresce à atividade o “clima” de suspense (linha 50), para a surpresa de Alfredo (linha 52) e o lamento de Isabela (linhas 54-55), salientando: “[>agora: tem isso: na brincadeira:<]” (linha 58).

É interessante destacar que, analogamente à situação descrita no excerto 02, no início deste 03, os alunos mostram-se participativos e envolvidos com a atividade, tanto que se autosselecionam para a fala e ofertam à Mara sugestões em relação à escolha do verbo (linha 27) bem como de um componente da dupla (linhas 28 e 30). Todavia, neste segmento (03), ao contrário do anterior, a docente exerce o poder inerente à sua função e recusa as recomendações dos educandos, o que faz com que eles deixem de fornecer outras sugestões, como conferimos da linha 31 em diante, tornando-se meros executores daquilo determinado por Mara. Com isso, tanto a participação quanto o envolvimento deles com a atividade reduzem consideravelmente, como era de se esperar.

Neste terceiro trecho também, averiguamos, sem dúvida, a aplicação de uma das quatorze características listadas por Sacks, Schegloff e Jefferson (2003) para a conversa cotidiana: o falar um de cada vez, na grande maioria dos casos. Nas pausas realizadas por Mara, por exemplo, a educadora está mostrando aos alunos que, para trabalhar junto, é preciso não somente ser ouvido, mas, sobretudo, saber ouvir. Dito de outro modo, para participar plenamente, é necessário aprender que a participação é algo que se faz com os outros, conjuntamente, sendo o silêncio para ouvir, portanto, imprescindível em vários momentos.

Outra ocorrência na qual visualizamos a relação professor-aluno(s) em sala de aula sendo marcada pela assimetria está explicitada no excerto 04 adiante. Tão logo a exibição de Marcelo e Alexandre encerrou-se, a docente selecionou Milena e José para integrarem a próxima dupla. Porém, quando ia divulgar o verbo a ser conjugado, Mara fez uma pausa e, nervosa possivelmente com o falatório infundável dos alunos, exerceu, de modo explícito, seu poder de decisão (quem vai fazer o quê) no recinto em questão.

Excerto 04:

→	25	Mara	[<u>ver</u> ↑ <u>bo</u> :]
	26	Alunos	[((Os alunos conversam uns com os outros e ao mesmo tempo.))]
	27		mesmo tempo.))]
	28		(2.5) ((A professora aguarda por silêncio.)).
→	29	Marcelo	[<u>ver</u> ↑ <u>bo</u> :: (.) <u>rir</u> ↑]
	30	Alunos	[((Os alunos conversam uns com os outros e ao mesmo tempo.))]
	31		mesmo tempo.))]
→	32	Mara	[o <u>verbo</u> :, sou <u>eu</u> que vou <u>falar</u> ↑ e <u>eu</u> estou:
→	33		<u>esperan</u> ↑ <u>do</u> .]
	34	Alunos	[((Os alunos conversam uns com os outros e ao mesmo tempo.))]
	35		mesmo tempo.))]
→	36	Marcelo	[° <u>tá</u> :°]

Após escolher a dupla que realizaria a atividade nos turnos que precedem este trecho conversacional (04), a professora volta-se, como de costume, à seleção do verbo, mas pronuncia, a princípio, apenas “[ver↑bo:]”, na linha 25, sem, de fato, o revelar. Tal comportamento, idêntico ao efetuado com o vocábulo “[tempo:↑]” no fragmento 03 antecedente, propicia que Marcelo, depois de uma pausa de dois segundos e meio de duração na qual Mara aguardava por silêncio, se autosselecione para falar e indique o “rir” para a conjugação (linha 29). De imediato, a docente toma a palavra e, impondo autoridade sob a turma como um todo, anuncia rispidamente: “[o verbo:, sou eu que vou falar↑ e eu estou: esperan↑do.]” (linhas 32-33). Com essa asseveração, a educadora hierarquiza as atividades próprias ao seu papel e ao dos

alunos, o que leva Marcelo a se reconhecer, porventura, como um subordinado, visto que pronuncia, unicamente, um “[otá:o]” (linha 36), em voz baixa.

Cabe enfatizar que, embora a própria estrutura da parte rítmica da aula permita a realização de um evento interacional menos assimétrico, como o é em sua maioria; esse episódio ilustra a instauração do poder discursivo pela professora, a qual, lançando mão deste, determina o que pode e/ou não ser feito pelo aluno, ameaçando, assim, a face³⁹ do mesmo. Diante disso, não lhe resta outra alternativa que não seja concordar e obedecer ao comando superior. Como bem nos explana Orlandi (1983, p. 11): “o DP [Discurso Pedagógico] aparece como discurso de poder, isto é [...] o discurso que cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente”. Ainda incidindo na afirmação desse discurso autoritário, faz-se necessário mencionar que, mesmo podendo ser considerada benéfica no sentido do controle dos conluios, não há dúvidas de que ela contribui com/para a manutenção da assimetria na relação de poder/submissão entre professor e aluno(s) que, por sua vez, tem efeitos negativos quando tratamos de participação e envolvimento destes com uma atividade.

Posteriormente ao acontecimento exposto nesse quarto excerto, Mara, enfim, deu continuidade ao gerenciamento da atividade e decidiu que o “chorar” fosse conjugado no presente do indicativo num “clima” de gargalhada. Mantendo o referido verbo e esse mesmo “clima”, em seguida, ela determinou que a dupla Fernando Mendes e Fernando Novaes o conjugasse, desta vez, no pretérito perfeito do indicativo. Entretanto, como Fernando Mendes, por desatenção ou distração talvez, ao invés de gargalhar, simulou que estava chorando, a docente modificou o “clima”, passando-o para o choro, como notamos nas frases: “NÃO (.) po↑de chorar:↓, então (.) >vai↑<” (linha 06, página 187) e “<CHORAN:DO↑> (.) >acabei↑ de mudar↑<” (linha 17, página 187). Em meio a advertências, tais como, “[(>não é< im↑perfeito:) (.) é perfeito:]” (linha 54, página 186), ao pedido de “[<concentra↑>]” (linha 58, página 187) e à solicitação de repetição notada em “[DE NOVO::↑]” (linha 01, página 188), todos realizados pela professora, a conjugação fluiu, chegando a seu término.

Sem perder tempo, Mara seguiu com a parte rítmica da aula, estreando mais uma atividade a qual continuou a envolver conjugação verbal e movimentação corporal simultaneamente: a dramatização do verbo. Com os estudantes ainda de pé e dispostos em círculo, a docente, dirigindo-se ora a um deles particularmente, ora a um grupo, ora

³⁹ Goffman (1980, p. 76-77) define o termo “face” como “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico. Já ameaça à face se refere ao movimento interacional que questiona esse valor positivo que a pessoa reclama para si.

à toda a classe, conjugou verbos em tempos variados do modo indicativo, estimulando esse(s) participante(s) a os dramatizarem, como conferimos no excerto 05 que se segue.

Excerto 05:

```
→ 14  Mara                                [ãh:::]::↑
      15  abai↑xa: (0.3) levan↑ta:
→ 16  David                                °i:::°
→ 17  Mara                                e↑la: abaixou↑
→ 18  e↑la: abaixa↑
      19  ((A aluna abaixa-se. Com isso, alguns alunos
      20  riem.))
→ 21  Mara                                e e↑la?, (.) <abaixa:rá↑>
→ 22  °um, dois e: já?,°
→ 23  ((A aluna abaixa-se. Com isso, alguns alunos
      24  riem.))
```

No turno inicial do segmento 05 acima, Mara emite a hesitação “[ãh:::]::↑” (linha 14). Como na sequência à essa enunciação, ela vai de encontro a uma aluna, solicitando que esta se abaixe e, depois, se levante; especulamos que o uso da referida hesitação pela educadora indique que ela pensava no que propor à classe. Mesmo com o “°i:::°” (linha 16) proferido em voz baixa por David, Mara volta-se à mesma estudante e diz ao 6º Ano: “e↑la: abaixou↑” (linha 17), mostrando uma ação concluída realizada no passado. Sem selecionar ninguém como participante endereçado, a professora dirige-se a outra aluna e pede, na linha 18, para ela se abaixar também. Pedido atendido com a ação executada, desta vez, no presente, Mara avança e, caminhando na direção de mais uma educanda, fala, num tom de suspense, à turma: “e e↑la?, (.) <abaixa:rá↑>” (linha 21). Com a autorização da docente, representada na linha 22 pelo: “°um, dois e: já?,°”, esta terceira aluna se abaixa (linha 23), evidenciando uma ação desempenhada no futuro.

Vale salientar que, embora neste quinto excerto especificamente seja possível observar somente os alunos rindo após suas colegas desempenharem a ação determinada pela docente, durante toda a dramatização do verbo, eles participaram e se envolveram muito com a atividade, seja sugerindo o verbo, como no caso do “rir”, verificado nesta fala de Mara: “[OK↑] (.) vós: rí↑eis:” (linha 28, página 189); seja recomendando o tempo verbal, conforme constatamos o “futuro do presente” na seguinte alocação de Miguel: “eles: gritarão↑, fe[ssora:]” (linha 13, página 190).

Concluída essa notável atividade, começou o momento da retrospectiva. Apesar de contemplarmos neste novamente uma relação bem específica e assimétrica entre os

dois principais agentes do discurso produzido em sala de aula, acompanhada de uma expressiva redução da participação e do envolvimento dos alunos na atividade, o que pode ser comprovado, por exemplo, pelas longas pausas sem tomada de turno; ele é essencial no currículo Waldorf, segundo a FEWB (1999), por permitir que os estudantes diariamente se exercitem na construção de seu próprio conhecimento, expondo o resultado de uma atuação pessoal para com o conteúdo assimilado, o qual, neste caso em especial, correspondia ao entendimento do que é verbo, como vemos no excerto 06.

Excerto 06:

28 Mara tu↑do: i↑sso: (.) pra (.) vocês: perceberem: uma
 → 29 coi↑sa: (.) >vamos: ver?,<
 → 30 o que↑ vocês: <SEN-TI:↑-RAM: de tu↑do: i↑sso?>
 31 (.)
 32 ((A professora bate três palmas.)).
 → 33 o que: aconte↑ce? (.)
 → 34 >quais: são as observações: que fize↑ram?< (.)
 35 (2.0) ((Ouve-se murmurinhos.)).
 → 36 Mara pensando no ver↑bo: e no no↑me: (.)
 → 37 que está: sendo di:to tu↑do: i↑sso aqui.
 38 (0.5) ((Ouve-se murmurinhos.)).
 → 39 Mara °psi::u↓°
 40 (4.5) ((Ouve-se murmurinhos.)).
 → 41 Mara o que: vocês: senti:↑ram: (.)
 → 42 Die↑go:
 → 43 Diego ele: tá sem↑pre mostran↑do: uma coi↑sa?,
 → 44 Milena °tá sempre indicando°
 → 45 Mara mostrando: uma coi↑sa?, (.) o que?
 → 46 Alunos uma: ação↑
 → 47 Diego <indicando: [°uma ação:°]>
 → 48 Mara >[uma: ação↑], tá bom:<
 → 49 Die↑go: di↑sse:
 → 50 então: (.) >tudo i↑sso que foi feito aqui:<
 → 51 mos:tra: (.) uma: a↑ção: (.) tá bom:

Nesta sequência interacional (06), mais estritamente em suas duas linhas iniciais, a educadora começa o momento da retrospectiva, anunciando aos alunos que todos os exercícios corporais rítmicos executados até então serviriam para que algo pudesse ser por eles percebido. Depois dessa explanação, ela convida-os a participar de tal atividade (“>vamos: ver?,<” – linha 29) e, só aí, lança-lhes uma pergunta: “o que↑ vocês: <SEN-TI:↑-RAM: de tu↑do: i↑sso?>” (linha 30), porém não obtêm retorno algum. A partir daí, procurando, talvez, chamar a atenção deles para o que estava sendo solicitado, ela bate três palmas e, em seguida, reformula seu questionamento: “o que: aconte↑ce? (.)/>quais: são as observações: que fize↑ram?< (.)” (linhas 33

e 34), a fim de aumentar a compreensão dos estudantes sobre a questão em pauta. Após dois segundos, como continuava sem ouvir qualquer resposta, Mara dá dicas aos alunos: “pensando no ver↑bo: e no no↑me: (.) / que está: sendo di:to tu↑do: i↑sso aqui.” (linhas 36 e 37), na esperança de que eles se autosselecionassem para falar e, assim, dessem início à discussão que levaria à coconstrução de conhecimento. Como isso não ocorreu e já se escutava alguns murmurinhos, sendo necessário pedir silêncio, a professora repete a pergunta: “o que: você:s senti:↑ram: (.)” (linha 41) e seleciona como participante endereçado “Die↑go:” (linha 42) para falar, o qual, mostrando-se inseguro, dá à sua resposta (“e↑le: tá sem↑pre mostran↑do: uma coi↑sa?” – linha 43) uma entonação ascendente de pergunta. Sem demora, Milena toma a palavra e, assumindo um papel de colaboradora, ajuda o amigo, pronunciando em baixo tom de voz: “o tá sempre indicando” (linha 44). Ignorando-a, Mara retoma a fala de Diego e incide sobre ela uma nova indagação (“mostrando: uma coi↑sa?, (.) o que?” – linha 45), com o intuito de que o substantivo “coisa” fosse esclarecido. Apesar de os alunos a responderem de imediato (“uma: açã↑o” – linha 46), Diego, sentindo-se na obrigação de ofertar a resposta, articula: “<indicando: [°uma açã↑o:°]>” (linha 47). Satisfeita, Mara profere uma avaliação positiva: “>[...] tá bom:<” (linha 48) e resume a fala de Diego, atribuindo-lhe o conhecimento sobre o verbo (linhas 49 a 51).

Faz-se necessário declarar que, neste sexto fragmento, deparamo-nos com uma ocorrência interessante do ponto de vista educacional, visto que não há transmissão, de forma pronta e acabada, de conhecimento pela docente. Pelo contrário, Mara constrói juntamente com a turma a resposta para os questionamentos que faz, os quais podem ser verificados nas linhas 30, 33, 34 e 45, tendo um trabalho adicional e custoso. Tais ações diferem-se completamente do que poderia ser esperado se ela tivesse usado, por exemplo, uma sequência IRA tradicional que, como sabemos, tem como características resolução rápida e tradicional bem como possível correção de respostas erradas e premiação das certas. Aqui, portanto, vemos que, embora se use perguntas de respostas conhecidas, o propósito do que está sendo feito ali é a construção de conhecimento (aprendizagem), a qual é realizada a partir da participação dos alunos como autores e protagonistas, com a organização das falas dos alunos, observada nas linhas 45; 49 a 51, e o gerenciamento da atenção conjunta, na linha 39, realizados por Mara.

Outra questão significativa referente ao sexto segmento diz respeito à utilização do verbo “sentir” em dois questionamentos feitos pela docente em momentos distintos:

(1) “o que↑ vocês: <SEN-TI:↑-RAM: de tu↑do: i↑sso?>” (linha 30) e (2) “o que: vocês: senti:↑ram: (.)” (linha 41). Mesmo que tal uso pareça ser casual a priori, confiamos que ele esteja alicerçado na proposta educacional de Steiner para o segundo setênio, porque é a este que o 6º Ano pertence. Retomando algumas ideias abordadas no Capítulo 1 desta dissertação, averiguamos que há três aspectos – o Querer, o Sentir e o Pensar – os quais precisam ser atendidos no tempo certo e com os estímulos adequados, a fim de que as carências e as necessidades manifestadas em cada indivíduo possam ser atendidas. Sabendo que dos 7 aos 14 anos de idade aproximadamente tem início um desenvolvimento anímico em que a criança torna-se predisposta a interagir e a reagir frente aos estímulos sensoriais recebidos; sua vivência passa a ter um eixo ao redor das emoções, dos sentimentos. Logo, em sala de aula, o trabalho com estes é prioritário, já que o aprendizado se processa por meio do envolvimento emocional. Daí, o segundo setênio constituir o período do Sentir, o que explica o emprego do referido verbo nas perguntas efetuadas por Mara.

Depois de sintetizar a fala de Diego, a educadora prosseguiu com o momento da retrospectiva. Porém, mostrando-se insatisfeita com as respostas repetitivas dadas pelos alunos, ela os conduziu, dizendo: “[que ma↑is?]” e “>não chega:mos< no pon↑to ain↑da:” (linhas 61 e 62, página 190), o que reforça o caráter conjunto e coletivo da atividade. Como continuava sem ouvir algo pertinente, Mara direcionou ainda mais o seu questionamento, focando na atividade de dramatização do verbo. Nesse sentido, ela perguntou-lhes: “que que vocês↑ (.) perceberam: do que eu fiz: por úl↑timo: aqui↑” (linhas 12 e 13, página 191), estabelecendo, assim, um acesso mais restrito ao piso conversacional. Ao escutar um “prevê”, proferido em baixo tom pela aluna Anabela, a professora, sem selecioná-la pelo nome, a indagou: “como assim:, prevê?” (linha 51, página 191). Percebendo que a estudante estava confusa, mas não totalmente equivocada em sua resposta; Mara toma o turno e, aproveitando a fala de Anabela, interroga a classe: “como assim? (.)/<o que ela: está querendo dizer? (.)/>que, na verdade, é o que eu que↑ro:<” (linha 63, página 191; linhas 01 e 02, página 192). Após aguardar cinco segundos por algum retorno, o qual não aconteceu, a docente selecionou Diego como participante endereçado. A partir das contribuições dadas por este aluno (“ou aconteceu↑, ou aconte↑ce, ou acontece↑rá:” – linha 23, página 192), por Mara (“[OU SE-JA?]” e “não res↑tam?” – linhas 25 e 29, página 192) e pelos demais educandos (“dú↑vidas:” – linha 30, página 192); o conhecimento sobre o modo indicativo, isto é, acerca de uma certeza a

qual ele expressa, foi afinal coconstruído. Com isso, a professora autorizou o retorno das carteiras à sua posição inicial: “[ok↑ (.) podem voltar↑ °pro lugar:°]” (linha 50, página 193), ou seja, de círculo, os participantes voltaram a se organizar em forma triangular, conforme já demonstrado na figura 11, mantendo-se ainda de pé.

Dispostos nessa “nova” configuração espacial, a docente comunicou aos alunos que seria apresentado na “Alvorada”, momento curricular definido anteriormente, o “Verso da Geometria”. Com esse anúncio, surgiu, então, a necessidade de se praticar a entoação desse rito, o qual notamos no excerto 07 a seguir:

Excerto 07:

	05	Alunos	[(Os alunos conversam uns com os outros e ao
	06		mesmo tempo.)]
→	07	Mara	[de pon↑to: a pon↑to:,]
→	08	Alunos	se traça: a re↑ta:,
	09		de forma: firme e cer↑ta: (.)
	10		e ao rodeá↑-la se abre o ar↑co:
	11		na justa: volta exa↑ta: (.)
	12		a ní↑tida: e cla↑ra: precisão:,
	13		agra↑da: o coração:,
	14		pois sem↑pre: uma o↑bra: ale↑gra a al↑ma: (.)
	15		se, em tri↑lha: re↑ta: e cal↑ma:,
	16		a e↑la:, fiel: te dedica↑res:,
	17		nos seus mí↑nimos: deta↑lhes:,
	18		e assim↑, como põe o teu empe↑nho:,
	19		em re↑tas:, cír↑culos: e ar↑cos:,
	20		firmes se tornam o seu pensamen↑to:,
	21		em estrutu↑ra: bem exa↑ta: (.)
	22		se tu soube↑res: aten↑to estar↑,
	23		seguindo: a re↑ta: tri↑lha: eter↑na:,
	24		há de surgir: no teu pensar↑,
→	25		a forma: cla↑ra: e be↑la:

No fragmento 07 supraexplicitado, Mara toma o turno e, gerando um instante de sobreposição de fala, já que alguns alunos conversavam uns com os outros e ao mesmo tempo, principia a declamação do “Verso da Geometria” (linha 07), a qual é em seguida executada unicamente pelos educandos até o seu fim (linhas 08 a 25). É curioso e, talvez até mesmo, incompreensível que haja alusão a tal disciplina em uma época destinada exclusivamente ao estudo de Português. Contudo, devemos ter em mente que, além de uma tentativa de resgate à época precedente (de Geometria), assim como o é a rosácea desenhada no quadro-negro; a recitação do referido poema, seja quando for, evita que a Geometria se encerre em algo abstrato e objetivado. Note que, procurando prevenir isso, apela-se para uma “atitude de admiração”: a exatidão não pode prescindir da beleza, visto que esses dois aspectos, juntos, conduzem a uma consciência mais

elevada, isto é, “acorda” as forças do pensar em desenvolvimento, como defende a pedagogia proposta por Steiner. Logo, a Geometria vira arte: desenho e poema.

A análise deste sétimo excerto não para com a explanação anterior a qual ilustra o sentido e o significado da Geometria no currículo Waldorf. Há ainda uma informação relevante a ser mencionada em termos de estrutura de participação. Como averiguado no “Verso da Manhã” exposto no segmento 01, no decorrer da declamação do “Verso da Geometria”, os papéis comunicativos identificados por Goffman (1998b) no plano do falante modificam-se. Nesse sentido, ao articular: “[de pon↑to: a pon↑to:,]” (linha 07), a educadora não é autora da própria fala nem, sequer, responsável por ela. Segundo o referido trabalho, enquanto alguns alunos – referimo-nos àqueles que estavam em silêncio – compõem a plateia ou audiência (ouvintes ratificados na interação, entretanto não selecionados para ter direito à fala) e outros – aludimo-nos aos que conversavam entre si – colocam-se na função de ouvintes não endereçados (a quem a fala não é dirigida especificamente, mas tem *status* participativo); Mara é categorizada como animadora e, portanto, entendida como uma espécie de “máquina de falar”. Todavia, esta agente, que outrora vivificou a fala de Steiner, aqui, dá vida à de Ruth Salles, autora do poema em pauta. Já de “se traça: a re↑ta:,” em diante (linhas 08 a 25), trecho recitado em coro e exclusivamente pelos educandos, estes são animadores da fala de Salles, ao passo que a docente constitui a plateia/audiência.

Foi com esse rito eleito por Mara para compor a parte rítmica da aula que ela encerrou-se. Adentremos, agora, no subtópico seguinte (4.2.2.).

4.2.2. Parte Não-rítmica da Aula

Nesta seção, discorreremos acerca do ensino da Língua Portuguesa propriamente dita, o qual perdura por cerca de 60 minutos. No decorrer desse período de tempo, é imprescindível que as atividades didáticas se desenvolvam de modo a harmonizar a tríade Pensar/Sentir/Querer, evitando-se, evidentemente, a unilateralidade no desenrolar de uma ou outra dessas atividades anímicas (e.g. o exagero da intelectualização precoce, a sobrecarga emocional ou a ausência do cultivo afetivo) e procurando, sempre, um equilíbrio entre as noções conceituais, as práticas artísticas bem como os exercícios corporais. A esse respeito, a FEWB (1999, p. 20) teoriza: “a tarefa pedagógica se dirige a todos os elementos anímicos (psíquicos) da criança, logo, deve ocorrer uma

alternância da atividade mental, da atividade rítmica e de tudo o que se refere ao querer, mesmo durante a aula principal”. Dito isso, voltamos a analisar a aula.

Após a declamação em coro do “Verso da Geometria” explicitado no trecho 07 antecedente, os alunos, enfim, sentaram-se em suas carteiras. Enquanto isso, Mara abriu o quadro-negro (lembrando que este expande-se como um armário) e lançou à classe a pergunta: “ho↑je: é di:a?” (linha 30, página 194). Assim que escutou a resposta, a educadora a redigiu no referido objeto e, sem demora, selecionou como participantes endereçados sete alunos (Alexandre, Isabel, Bianca, Amanda, José e Anabela), os quais se posicionaram, com as mãos fora dos bolsos e os braços descruzados, frente ao restante da turma, um ao lado do outro, para recitarem, “[em al↑to: e bom som:]” (linha 42, página 194), seus respectivos versos individuais que, como relatado precedentemente, são elaborados pela própria docente, de acordo com as dificuldades apresentadas por cada educando ou diante do que ele precisa aprender, melhorar. Para ilustrar, explicitamos, no excerto 08 abaixo, um desses versos, mais precisamente o da estudante Bianca.

Excerto 08:

→	07	Mara	Bianca:↑
→	08	Bianca	<u>quantas</u> : <u>histó</u> ↑ <u>rias</u> : <u>percorremos</u> : ao <u>lon</u> ↑ <u>go</u> : do
	09		<u>cam</u> ↑ <u>inho</u> ?
	10		<u>observan</u> ↑ <u>do</u> : a <u>nature</u> ↑ <u>za</u> :,
	11		<u>cada</u> <u>vez</u> : <u>mais</u> : um <u>pouqui</u> ↑ <u>nho</u> . (.)
	12		em <u>to</u> ↑ <u>das</u> : as <u>direções</u> ↑,
	13		temos <u>mui</u> ↑ <u>to</u> : a <u>aprender</u> ↑ (.)
	14		>mas, o <u>ho</u> ↑ <u>m</u> em: deve <u>saber</u> ↑< (.)
	15		o que <u>plantar</u> ↑, irá: <u>colher</u> ↑ (.)
	16		se <u>plantar</u> ↑ um <u>abacatei</u> ↑ <u>ro</u> :,
	17		<u>laranjas</u> : não <u>colherão</u> ↑ (.)
	18		<u>somente</u> <u>be</u> ↑ <u>los</u> : <u>abaca</u> ↑ <u>tes</u> :,
→	19		se <u>clamor</u> ↑ <u>De</u> ↑ <u>us</u> : ()
	20		((Resfriado, um aluno funga.))
→	21	Bianca	a <u>nature</u> ↑ <u>za</u> : em <u>no</u> ↑ <u>ssa</u> : <u>vol</u> ↑ <u>ta</u> : (.)
	22		é um <u>li</u> ↑ <u>v</u> ro: de <u>sabedori</u> :↑ <u>a</u> : (.)
	23		se eu <u>plantar</u> ↑ <u>alegri</u> :↑ <u>a</u> : e <u>bonda</u> ↑ <u>de</u> :,
→	24		o que <u>ma</u> ↑ <u>is</u> : <u>tar</u> ↑ <u>de</u> : <u>colheri</u> :↑ <u>a</u> ?

Nesta sequência interacional (08), é possível observar que Mara, ao pronunciar “Bianca:↑” (linha 07), passa o piso conversacional à aluna, autorizando-a a iniciar a entoação de seu verso, o qual aparece na íntegra nos turnos subsequentes (linhas 08 a 19; 21 a 24). Como se vê, ele contém rimas (e.g. “cam↑inho/pouqui↑nho”), metáforas (e.g. “li↑vro: de sabedori:↑a:”) e faz menção à natureza (e.g. “abacatei↑ro:”)

bem como às virtudes humanas (e.g. “bonda↑de:”). Ademais, está explanado nele como a lei da sementeira é certa. Ou seja, confiamos que a professora, aludindo, talvez, à Bíblia, intencione transmitir à Bianca o seguinte preceito: para colhermos os frutos que ambicionamos, precisamos plantar as sementes que produzirão esses frutos; caso contrário, nunca os colheremos.

No tocante ao referido ritual, existe ainda dois aspectos que merecem destaque. Um deles diz respeito à sua implicação pedagógica, isto é, se a declamação coletiva, tais como a do “Verso da Manhã” e do “Verso da Geometria”, serve para que os educandos possam gradualmente adquirir uma maior confiança e segurança para a exposição frente a um coletivo maior; a recitação individual, realizada por cada estudante, semanalmente, ao longo de todo o ano letivo, desenvolve a dicção desses alunos e proporciona-lhes uma maior desenvoltura anímica. Já o outro aspecto tange à estrutura de participação. Como constatado no excerto 01, a educadora e sua turma engajam-se em um único piso conversacional. Contudo, aqui, só a recitadora do verso individual (no caso, Bianca) é categorizada como animadora, pois, sendo responsável pela atividade física (acústica) da fala, é a aluna quem dá vida a um conteúdo previamente memorizado, o qual foi criado pela professora. Logo, Mara coloca-se na posição de ouvinte endereçado, isto é, alguém a quem a fala é dirigida especificamente, enquanto os demais educandos constituem a plateia ou audiência, ou seja, ouvintes ratificados na interação, porém não selecionados para ter direito à fala (GOFFMAN, 1998b).

Assim que a recitação dos versos individuais foi concluída, a docente autorizou que os sete alunos executores dessa atividade regressassem aos seus lugares: “po↑dem:
sentar↑” (linha 16, página 197), unindo-se, assim, ao restante da classe. Na sequência, ela retrocedeu à dramatização do verbo, isto é, temendo que o propósito desta atividade (referimo-nos à certeza expressa pelo modo indicativo) não tivesse sido apreendido por todos os estudantes, Mara solicitou que estes refletissem novamente sobre tal exercício: “então:, o que ficou↑ do que acabamos de fazer: com os ver↑bos:/já falamos:, mas: repi↑tam: (.)/então:, o que ficou? (1.0)/o que: vocês perceberam?,” (linhas 59-60 e 63, página 197; linhas 01 e 02, página 198). Como ninguém se voluntariou, a educadora, sem demora, escolheu Isabel para falar, conforme observamos no excerto 09 que se segue:

Excerto 09:

→ 11 Mara Isabel↑, o que ficou?

→ 12 Isabel °é::: (.) nós é::: (.) acabamos de treinar:° os
13 verbos↑ (.)=
→ 14 Mara ãham.
15 Isabel =°<e você perguntô: pra gente é::: (.) o que que
16 nós percebemos: (.)
→ 17 e eu percebi: que (é possível) prevêê↑ se o
→ 18 verbo:- (.) que não há: dú↑vida: (.)
→ 19 que quando você () um verbo: ()>°
→ 20 Mara tá↑ (.)
→ 21 nesse caso: (1.0) não há: dúvida: (4.5)
22 Jorge porque a gente tá [°(no:)°]-
→ 23 Mara [no ca↑lso:, o seu prever↑ >tá
→ 24 mais:<- está mais: relacionado: a que?
→ 25 Levi >futuro:<
→ 26 Mara >porque?< (.)
→ 27 ele: pega: (1.5) o ó↑culos: (.)
→ 28 >num tô prevenendo nada:<, certo? (1.0)
29 ele já está pegan:do no óculos: (0.5)
→ 30 >o prever: dela está relaciona↑do: a que?<
→ 31 Gustavo >futuro<
→ 32 Mara ao: futuro (.) AO: futuro que fizemos, né?
33 mas:, mesmo sendo futu:ro: (.)
→ 34 vocês: viram: que não res:ta?
→ 35 Alunos dú:↑vi[da:]
→ 36 Mara [>dú]vida:< (.) tá bom. (.)

No primeiro turno deste trecho conversacional (09), a professora seleciona Isabel como participante endereçado (linha 11) para proferir sua resposta sobre a dramatização do verbo, desenvolvida em momento anterior. De imediato, essa educanda toma a palavra, todavia não responde diretamente o questionamento de Mara. Com o objetivo talvez de ganhar tempo para o planejamento/verbalização de seu texto, ela diz, por duas vezes, um “é: : :” (linha 12) e anima a fala da educadora, que, por sua vez, formula um continuador: “ãham.” (linha 14), concordando com Isabel. Em seguida, esta estudante prossegue com a reformulação do discurso de Mara até que, finalmente, a rompe e explicita sua percepção acerca do referido exercício. Embora nos deparamos, na linha 19, com dois instantes de transcrição impossível, é possível deduzir, principalmente pelo verbo “prevê↑” (linha 17) e pelo sintagma “não há: dú↑vida:” (linha 18), que Isabel faz menção a dois tempos verbais do modo indicativo: os futuros do presente e do pretérito, os quais, mesmo exprimindo ações que respectivamente irão e iriam (mas não vão mais) acontecer no futuro, expressam uma certeza. Tal inferência é confirmada por Mara que toma o turno e pronuncia nas linhas 20 e 21: “tá↑ (.)/nesse caso: (1.0) não há: dú↑vida:”. Após quatro segundos e meio, Jorge se autoseleciona para a fala, mas não é ratificado pela docente, a qual, continuando a considerar Isabel como participante endereçada, reformula a resposta dada pela aluna e faz mais uma pergunta para checar a aprendizagem: “[no ca↑lso:, o seu prever↑ >tá mais:<- está

mais: relacionado: a que?” (linhas 23 e 24). Sem hesitar, Levi, assumindo o papel de participante ratificado, ajuda a colega, respondendo: “>futuro:<” (linha 25). Com isso, a educadora, a partir de uma pergunta do tipo “qu” (“>porque?< (.)” – linha 26), explica aos estudantes que na frase: “ele: pega: (1.5) o óculos:” (linha 27) não está se prevendo nada, visto que a ação acontece no momento da fala. Depois dessa explicação, ela seleciona toda a turma como participantes endereçados da pergunta: “>o prever: dela está relacionado: a que?<” (linha 30), a qual é, desta vez, respondida por Gustavo que se autoseleciona como o participante endereçado, pronunciando: “>futuro:<” (linha 31). Valendo-se desta resposta, Mara tem o piso conversacional e, mais uma vez, sem citar explicitamente os futuros do presente e do pretérito do modo indicativo, chama a atenção para estes dois tempos verbais que, embora expressem ações que respectivamente irão e iriam (mas não vão mais) ocorrer no futuro, não expressam uma ideia de “dú: ↑vi[da:]”, conforme os alunos relatam na linha 35. Antes mesmo de concluírem a enunciação desse item lexical, a docente inicia a sua reprodução, ocasionando um instante de fala sobreposta, e, mostrando-se satisfeita, avalia positivamente todas as respostas dadas: “tá bom.<” (linha 36).

É conveniente salientar que, como no excerto 06 supracitado, está demonstrado, neste nono fragmento, um propósito claro de construção conjunta de conhecimento, a qual ocorre de maneira custosa, diferentemente do que aconteceria se sequências do tipo IRA tradicionais tivessem sido empregadas. A professora poderia facilmente retomar a discussão sobre a atividade de dramatização do verbo, indagando, por exemplo, como o modo indicativo pode ser definido, e, simplesmente, corrigir as respostas erradas dos alunos e premiar as corretas. Mas, não é assim que ela procede. Apesar de os questionamentos formulados por Mara diferirem-se daqueles feitos durante uma conversa cotidiana em virtude de suas respostas já serem conhecidas por quem questiona, no caso, por ela; a finalidade com que a docente os faz é muito diferente de avaliar o(s) estudante(s). A educadora (1) busca conhecer o conteúdo assimilado por Isabel, lançando a esta uma pergunta do tipo “qu-” (linha 11); (2) relaciona a resposta dada pela referida aluna com o tópico em pauta (linhas 23-24 e 30); (3) conduz os estudantes a determinada conclusão com a pergunta retórica (linha 28); e, ainda, (4) envolve-os na discussão por meio de *tag question* (linha 32) e de uma questão do tipo “complemento de frase” (linha 34), fazendo com que eles construam as relações necessárias, cheguem à resposta e sejam, portanto, os protagonistas de seu processo de aprendizagem.

A respeito deste excerto 09, há ainda algo curioso a ser mencionado. Sabendo que as atividades didáticas devam se desenvolver de maneira a harmonizar a tríade Pensar/Sentir/Querer; confiamos que, aqui, esteja explicitada a primeira parte do ensino da matéria, relativa ao Pensar, visto que os estudantes fazem uma retrospectiva oral de um conteúdo trabalhado em momento anterior (referimo-nos, mais uma vez, à certeza expressa pelo modo indicativo) e a docente, então, faz perguntas, complementa, amplia, ratifica o que eles enunciam. É conveniente relatar que os alunos geralmente relembram conteúdos do dia precedente, uma vez que, para a Pedagogia Waldorf, estes precisam “dormir para amadurecer”. Contudo, neste caso, por se tratar da primeira aula da época de Língua Portuguesa, foi rememorado, alguns instantes após ter sido focalizado, um conteúdo do dia atual.

Posteriormente à essa breve reflexão realizada novamente em torno da atividade de dramatização do verbo, Mara passou de carteira em carteira e entregou, a cada dupla de educandos, uma folha de papel A4 contendo o poema intitulado “Aspirações”, recomendando pausadamente: “[<não é: (.) pra (.) ler (.) por enquanto:>]” (linha 54, página 198). Notando que tal orientação estava sendo desrespeitada, a docente advertiu os alunos: “>eu acabei: de falar: pra não fazer: o que< <TO:-DOS> estão fazendo:” (linhas 10 e 11, página 199), frisando que com esse comportamento indevido se perde tempo, tempo este que poderia ser despendido na realização de outras atividades. A partir daí, ela selecionou quatro estudantes para a leitura em voz alta da estrofe inicial do referido texto presente na obra “Alma Infantil”⁴⁰, escrita pelos irmãos Francisca Júlia e Júlio da Silva. Íris começou a ler e foi seguida por Anabela, conforme vemos no excerto 10 a seguir, por Paulo e, enfim, por Aline.

Excerto 10:

→	16	Mara	Íris: (.) a primei↑ra estro:fe:
→	17	Íris	se o sol: de inverno eu fosse: (.)
	18		amoroso e macio: (.)
	19		aqueceria: com meu (.) ra:io de- (.) com meu
	20		ra:io doce: (.)
→	21		°as criancinhas: que tivessem frio:°
→	22	Mara	Anabela: (.) a primei↑ra estro:fe:
→	23	Anabela	se o sol: de inverno eu fosse: (.)
	24		amoroso e macio: (.)
	25		aqueceria: com meu (.) ra-io (.) doce: (.)

⁴⁰ Publicada em 1912, “Alma Infantil” testemunha o início da produção literária brasileira voltada para as crianças. De Francisca Júlia e Júlio da Silva, a obra se tornou muito conhecida e foi distribuída nas escolas. Os poemas que a compõem, cujas mensagens mantêm-se atuais, tratam do amor, da gratidão, da amizade, do respeito e da inocência. (JÚLIA, F.; SILVA, J. da. Alma infantil. São Paulo e Rio de Janeiro: Livraria Magalhães, 1912, p. 87-88. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/03357900#page/1/mode/1up>>. Acesso em: 19 nov. 2014.)

Este segmento (10) ilustra o começo da atividade de leitura oral de “Aspirações” feita individualmente por alguns educandos. Nesse sentido, como constatamos na linha 16, a docente seleciona como participante endereçado Íris e ordena que ela leia a primeira estrofe, do total de seis que compõem o poema. Prontamente, essa aluna toma a palavra e, nas linhas 17 a 21, faz a ação de obedecer ao comando de Mara, lendo. Sem fazer qualquer avaliação acerca da elocução da estudante, a educadora escolhe pelo nome outra aluna (desta vez, Anabela) para ler, assim como Íris, os quatro versos iniciais de tal composição de Francisca Júlia e Júlio da Silva (linha 22). Com isso, Anabela toma o turno de fala e, do mesmo modo que Íris, executa, nas linhas 23 a 26, o que Mara lhe designou.

Quanto ao décimo excerto, três apreciações carecem ser emitidas. A primeira delas refere-se à serventia da leitura em voz alta pelo educando na escola. Embora essa atividade seja considerada pouco produtiva, não muito autêntica e uma mera recitação por muitos estudiosos do tema, tais como, Brown (1994⁴¹ *apud* PAIVA, 2005⁴²), o qual garante: “a leitura em voz alta serve apenas para checar pronúncia, avaliar o processamento dos itens lingüísticos e dar oportunidade de participação para alguns alunos, [...]”; confiamos que, no 6º Ano do Ensino Fundamental na instituição Waldorf participante do presente estudo, ela não presta só a esse papel, pois é uma grande aliada do trabalho com fluência realizado nessa sala de aula. Assim, a nosso ver, a leitura oral efetuada individualmente por cada estudante, não somente ajuda-o a reconhecer padrões de linguagem, familiariza-o com a forma e as noções de versificação dos textos poéticos, auxilia-o a enriquecer seu vocabulário, dentre outros benefícios; mas, sobretudo, faz desaparecer o acanhamento ao falar em voz alta; diminui a timidez; aumenta a confiança individual; fortalece os músculos da fonação e da articulação, disciplinando os movimentos respiratórios e favorecendo a dicção; enfim, foca na entonação, no ritmo e na ênfase, visto que ler para outras pessoas requer habilidade, concentração e expressividade. Já a segunda apreciação tange à estrutura de participação, nosso foco de interesse nesta dissertação. Igualmente ao apurado nos excertos 01 e 08, no fragmento acima (10), é possível notar que a educadora e sua classe participam de um único piso conversacional. Mas, aqui, com exceção de Íris e Anabela

⁴¹ BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. Englewoods Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

⁴² Cabe esclarecer que a ausência de paginação nesta citação de citação deve-se ao fato de tal estudo de Paiva ter sido acessado via *internet* (Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/leitura2.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2014.).

que procedem à leitura das estrofes, as quais, segundo Goffman (1998b), são categorizadas como animadoras, uma vez que, sendo uma espécie de “máquina de falar”, vivificam a fala de Francisca Júlia e Júlio da Silva, criadores do poema “Aspirações”; os demais estudantes formam a plateia ou audiência, ou seja, ouvintes ratificados na interação, porém não escolhidos para ter direito à fala. Já a professora, ao esperar a leitura feita por ambas as educandas, coloca-se na posição de ouvinte endereçada (alguém a quem a fala é dirigida especificamente). A terceira apreciação concerne à percepção da dimensão do Querer. Neste segmento 10, não há resistência por parte dos alunos na leitura oral. Quando selecionados por Mara, eles participam, se envolvem e contribuem com a atividade.

É relevante declarar que, tendo em mente que as atividades didáticas devam se desenvolver de modo a harmonizar a tríade Pensar/Sentir/Querer e, considerando que as etapas referentes ao Pensar e ao Querer já foram devidamente identificadas; cremos que a entrega de tal poema aos alunos configure, nesta aula analisada, a parte do ensino da matéria relativa ao Sentir. Isso porque Mara faz exatamente o que a Pedagogia Waldorf estabelece que seja realizado neste momento, isto é, para introduzir o conteúdo do dia (neste caso, a ideia de condição/dúvida/hipótese expressa pelo modo verbal subjuntivo), a docente primeiramente apresenta-o sob a forma de imagem, geralmente, por meio de alguma narrativa elaborada ou escolhida para este fim (aqui, trata-se do “Aspirações”) para, então, no dia seguinte, após a retrospectiva oral executada pelos educandos, dar-lhe um novo tratamento, desta vez, expandindo a abordagem.

Depois que a primeira estrofe do referido texto foi lida, oral e individualmente, pelos quatro alunos eleitos por Mara (Íris, Anabela, Paulo e Aline), essa atividade teve continuidade. Sob a autorização da professora, sem demora, Fernando Novaes, seguido por Alexandre e Lucas enunciaram a estrofe posterior. Na sequência, a docente nomeou outros três estudantes (respectivamente, José, Bianca e David) para a leitura da terceira estrofe. A estrofe subsequente foi entoada por Carolina, Marina e Íris. De imediato, mais dois alunos (Isabela seguida por Jorge) leram a quinta estrofe. Para a leitura da última delas, os designados pela educadora, a qual manteve o poder inerente à sua função mesmo diante do clamor à participação feito por Alfredo: “[eu: , fessora:]” (linha 63, página 200), foram, na devida ordem, Ludmila, João e, por fim, Aline. Tão logo esta educanda terminou de ler a sexta estrofe de “Aspirações”, este poema foi inteiramente lido, em alto e bom som, por Mara. Vejamo-lo, na íntegra, no excerto 11:

Excerto 11:

→ 25 Mara se o sol↑ de inverno: eu fosse: (.)
26 amoro:so e macio: (.)
27 aqueceri↑a: com meu ra↑io: doce: (.)
28 as criançinhas: que tive↑ssem frio: (0.3)
→ 29 se fosse: a brisa: que e↑rra: (.)
30 e sal↑ta: (.) cheiro↑sa: e pu↑ra: (.)
31 levari↑a: a correr: de terra: em terra: (.)
32 aro↑mas: e frescura: (0.3)
→ 33 se fosse: a flor↑ que cresce: (.)
34 com tão lin↑do: regato: (.)
35 gostari:↑a: que um crente: me colhesse: (.)
36 para me pôr no altar: (.) como um ornato: (0.3)
→ 37 se fosse: as↑tro: ou estre↑la: (.)
38 que bri:↑lha: no céu puro: (.)
39 daria: direção: à branca: vela: (.)
40 que vai incer↑ta: pelo mar escuro: (0.3)
41 se nu↑vem: fosse: fi- (.)
→ 42 se nu↑vem: fosse: (.) <I-RI:↑-A:> (.)
43 aos que têm se↑de: e má↑goas: (.)
44 dar a imensa: alegri↑a: (.)
45 das minhas: águas: (0.3)
46 tan↑to: desejo ce↑sse: (.)
47 que não po↑sso: sequer: (.)
48 pagar: a minha: mãe como merece: (.)
49 todo: infini:to: bem: que ela: me quer: (1.0)

No fragmento acima (11), Mara realiza a leitura oral da composição de Francisca Júlia e Júlio da Silva. Embora fosse interessante realizar aqui uma análise literária de “Aspirações”, não a fazemos, sobretudo, porque não era esse o enfoque que a professora pretendia que fosse dado a tal poema quando o entregou aos alunos. Na verdade, como atestaremos adiante, seu intuito era que estes depreendessem que o modo verbal subjuntivo, ao contrário do indicativo, expressa a ideia de condição, dúvida, hipótese, a qual pode ser verificada na expressão “se fosse”, presente repetidas vezes (linhas 25, 29, 33, 37 e 42) no texto em pauta. Diante disso, limitamo-nos a chamar a atenção para duas questões. Uma delas tange aos elementos da natureza, cuja presença é notável tanto em “Aspirações” (e.g. “sol↑”, “flor↑”, “estre↑la:”) quanto no “Verso da Manhã” (e.g. “sol”, “estrelas”, “plantas” – excerto 01) e nos Versos Individuais, (e.g. “laranjas:”, “abacatei↑ro:” – excerto 08). A outra questão refere-se ao caráter educativo emitido, por cada um desses textos, à criança num período em que, conforme relatado no Capítulo 1 deste estudo, estão sendo criadas as bases para o comportamento ético: o sentimento de fraternidade para com os semelhantes e de reverência em relação aos mistérios da vida e da natureza.

Isso posto, trataremos da leitura em voz alta feita unicamente por Mara. Quando recorreremos ao áudio da primeira aula da época de Português e escutamos com atenção o

trecho transcrito neste décimo primeiro excerto, reparamos que, durante a execução do ato de ler, a professora se preocupa não somente em respeitar os sinais de pontuação e pronunciar claramente as palavras, mas também em fazer uma leitura expressiva. Isso porque muitos estudantes, por estarem ainda um pouco presos à decifração da escrita ou por se sentirem inseguros/nervosos quando são eleitos para ler, em presença de outros, algo pelo qual não esperavam e/ou não tiveram contato suficiente antes; realizam, por vezes, uma leitura silabada, truncada por pausas, demasiadamente vagarosa, sem ritmo e entoação, enfim, sem expressão, a qual, em nada, auxilia no entendimento do que é lido. Mas, não é somente nisso que Mara enfoca ao ler em voz alta para os alunos. Propósitos didáticos, tais como, o estudo de tópicos gramaticais, como o modo subjuntivo citado no parágrafo anterior, bem como a ampliação de vocabulário podem ser apontados; sem falar, o aprendizado da capacidade de ouvir o outro, o desenvolvimento da imaginação, a apreciação de textos poéticos e os ensinamentos que estes geralmente trazem.

No tocante à estrutura de participação também existe algo a ser revelado. Mesmo estando Mara e sua turma engajados em um único piso conversacional, neste excerto 11, assim como ocorre nas aulas expositivas, estratégia de ensino que, quando não a única, é a mais usada em inúmeras instituições educacionais, cabe exclusivamente à professora o direito e o dever de fala. No entanto, aqui, a docente não é autora, responsável nem animadora da própria fala. Segundo Goffman (1998b), ela é animadora, mas da fala de outrem que, neste caso, concerne aos criadores de “Aspirações”, Francisca Júlia e Júlio da Silva. Por sua vez, os educandos constituem a plateia/audiência, ouvintes ratificados na interação, todavia não selecionados para ter direito à fala.

Após finalizar a leitura em voz alta do referido poema, sem demora, a docente instigou toda a classe a refletir sobre este, lançando-a o questionamento: “o que vocês sentem: ao escutar (.) esse: poema?,” (linhas 50 e 51, excerto 12). Note que aqui, como no excerto 06, o verbo “sentir” é de novo empregado por Mara. Só para lembrar, tal uso, embora pareça, não é esporádico; segundo algumas ideias abordadas no primeiro capítulo desta investigação, especulamos que ele esteja fundamentado na proposta educacional de Steiner para o segundo setênio, já que é nesta fase, ou seja, por volta dos 7 aos 14 anos de idade, que o sentir está sendo tecido. Diante disso, em sala de aula, pelo aprendizado se processar através do envolvimento emocional, o trabalho com os sentimentos é prioritário, o que explana a utilização do referido verbo não somente nesta indagação realizada pela professora, mas também nas duas anteriores (excerto 06).

Pergunta feita, Mara aguardou, por aproximadamente treze segundos, os alunos se autosseleccionarem para falar e externarem o que sentiram ao ouvir “Aspirações”. Como isso não aconteceu, ela própria escolheu pelo nome os educandos para a fala. No excerto 12 abaixo, temos o seu primeiro eleito, Paulo:

Excerto 12:

→ 50 Mara o que vocês sen↑tem: ao escutar↑ (.) °esse:
 → 51 poema?,°
 52 (13.0) ((Ouve-se uns murmurinhos. Resfriado, um
 53 aluno funga.)).
 → 54 Mara Paulo:
 → 55 Paulo é: (.) ele fala: (.) SE↑ ele fosse: (.)
 → 56 é:: (.) não tem: (.) certeza: (.)
 57 do que ele vai↑ ser: (.)
 58 do que ele foi: (.)
 59 do que seria↓ (.)
 → 60 se: (.) °é:: (.) não é:: (.) igual >(do jeito)
 61 que ele falou:<° (.)
 62 os verbos >que ocê< falou: era com certeza:,
 → 63 mesmo no fu[turo:]=
 → 01 Mara [uhum:]
 → 02 Paulo =aqui:, ele não tem certeza:,
 → 03 Mara ok: (.)

Na linha 54 desta sequência interacional (12), Mara, ao proferir “Paulo:”, seleciona tal estudante como participante endereçado. Com isso, ele toma o turno e é bastante assertivo ao falar que o “SE↑ ele fosse:” (linha 55, em que o “ele” se refere ao “eu” lírico), presente constantemente no poema dos irmãos Francisca Júlia e Júlio da Silva, não expressa uma certeza (linha 56). Mas, Paulo não para por aí. Indo além, nas linhas 60 a 63, ele ainda relaciona esta atividade de reflexão àquela que envolveu a dramatização do verbo (excerto 09), na qual se apurou que os tempos verbais do modo indicativo, mesmo o futuro do presente e o futuro do pretérito, expressam uma certeza. Em sinal de concordância, a professora diz um continuador: “[uhum:]” (linha 01), ocasionando um instante de fala sobreposta com o educando que, em seguida, conclui sua enunciação, enfatizando na linha 02: “=aqui:, ele não tem certeza:”, ou seja, apesar de não fazer qualquer menção ao modo subjuntivo e/ou a seus respectivos tempos, Paulo reconhece que, neste caso, um sentido de hipótese está sendo dado à ação verbal. Avaliando-o positivamente, a docente emite unicamente: “ok:” (linha 03), indicando estar satisfeita com a resposta dada pelo estudante.

Quanto ao décimo segundo fragmento, há algo interessante a ser mencionado em termos de estrutura de participação. Como nos excertos 08 e 10 anteriores, Mara não se

coloca o tempo todo só na posição de falante principal. Ao esperar a resposta de seu escolhido, Paulo, ela também assume a de ouvinte endereçado (alguém a quem a fala é dirigida especificamente); ao passo que dá espaço para que este aluno não permaneça na posição de plateia/audiência e se coloque enquanto autor responsável pela própria fala.

A partir de então, a educadora conduziu os educandos à atividade de reflexão do poema, nomeando, desta vez, Alexandre para a fala. Emitida a resposta, a professora tomou a palavra e, após reler a primeira estrofe de “Aspirações”, lançou uma questão à Anabela, como notamos no excerto 13 que se segue:

Excerto 13:

	36	Mara	se o <u>sol</u> ↑ de <u>inver</u> ↑ <u>no</u> : eu <u>fo</u> ↑ <u>sse</u> : (.)
	37		<u>amoro</u> :so e <u>macio</u> : (.)
	38		> <u>aqueceria</u> : com meu <u>raio</u> : <u>doce</u> :,
	39		as <u>criancin</u> has: que <u>tivessem</u> <u>frio</u> :< (.)
→	40		e se <u>ele</u> : não <u>fosse</u> :, <u>Anabela</u> ?,
→	41	Guilherme	<u>não</u> [faria:]
	42	Anabela	[não↑ <u>faria</u> : (.)
→	43		<u>é</u> <u>como</u> se <u>fosse</u> <u>mais</u> : um: (.) [futura: do::]=
→	44	Alfredo	[> <u>mas</u> <u>ele</u> : não
→	45		<u>é</u> ↑<]
→	46	Anabela	=>presen<- <u>é</u> :, do pret <u>é</u> ↑ <u>rito</u> :
→	47	Mara	<u>parece</u> :, <u>né</u> ?
	48	Anabela	<u>é</u> :(.) que <u>ele</u> : <u>seri</u> ↑ <u>a</u> : (.)
→	49		> <u>ele</u> : <u>seri</u> ↑ <u>a</u> :, <u>ele</u> : <u>iri</u> ↑ <u>a</u> :, <u>ele</u> : <u>fari</u> ↑ <u>a</u> :<
→	50	Mara	<u>é</u> uma <CONDI↑ÇÃO:>
→	51	Anabela	° <u>é</u> :°
→	52	Alfredo	>eu sei: que <u>é</u> ↑<
→	53	Mara	SE↑ (.) mas <u>ninguém</u> <u>sa</u> ↑ <u>be</u> : <u>se</u> ↑ (.) <se o <u>se</u> :>
→	54		<u>vai</u> ser↑, <u>certo</u> ? (0.5) <u>certo</u> ?
→	55	Alexandre	° <u>certo</u> :°
→	56	Alfredo	° <u>certo</u> :°

Neste segmento (13), Mara relê, em voz alta, a estrofe inicial da composição de Francisca Júlia e Júlio da Silva, a todo o 6º Ano, e, de imediato, escolhe a aluna Anabela como participante endereçada para responder um questionamento que faz (“e se ele: não fosse:, Anabela?,” – linha 40). Assumindo o papel de colaborador, Guilherme ligeiramente se autosseleciona para a fala e diz: “não [faria:]” (linha 41), resposta esta que é reproduzida, na sequência, por Anabela que, complementando seu turno, acresce a ele a informação: “é como se fosse mais: um: (.) [futura: do::]=” (linha 43). Apesar de nos depararmos aqui com um instante de fala sobreposta, já que Alfredo se autosseleciona para falar e profere: “[>mas ele: não é↑<]” (linhas 44 e 45); Anabela dá contiguidade à sua fala (“=>presen<- é:, do preté↑rito:” – linha 46), explicitando haver uma certa similaridade, que ela não expõe qual é, entre o

tempo verbal usado na primeira estrofe de “Aspirações” e o futuro do pretérito do indicativo, este também conhecido como condicional por exprimir, por exemplo, algo incerto, uma hipótese/suposição. Com isso, a professora toma a palavra e concorda com Anabela (“parece:, né?” – linha 47) que, por conseguinte, utiliza-se dos verbos “ser”, “ir” e “fazer” para continuar ressaltando tal semelhança, como apuramos em: “>ele: seri↑a:, ele: iri↑a:, ele: fari↑a:<” (linha 49). A partir daí, sem fazer qualquer alusão ao modo verbal subjuntivo e/ou a seus respectivos tempos, Mara finalmente revela: “é uma <CONDI↑ÇÃO:>” (linha 50). Diante disso, Anabela apenas emite: “oé: o” (linha 51), sendo sucedida por Alfredo, que, com convicção, pronuncia: “>eu sei: que é↑<” (linha 52). Em seguida, a docente toma o turno e chama a atenção dos alunos para a conjunção “SE↑”, ou melhor, para o sentido de condição que ela aqui estabelece, como apuramos em: “SE↑ (.) mas ninguém sa↑be: se↑ (.) <se o se:> vai ser↑” (linhas 53 e 54). Isso posto, Mara segue a falar, articulando, com o objetivo de testar o canal de comunicação, o item lexical “certo?” por duas vezes (linha 54), o qual é reproduzido, em baixo tom de voz, por Alexandre (linha 55) e Alfredo (linha 56).

Examinando os excertos 12 e 13 transcritos, defrontamo-nos, de novo, com algo valioso sob a ótica educacional: a construção conjunta de conhecimento. Ao invés de a docente simplesmente fornecer aos estudantes explicações, de forma pronta e acabada, acerca do modo subjuntivo ou, mais especificamente, sobre o seu pretérito imperfeito, valendo-se, por exemplo, de sequências IRA; Mara interroga os alunos, objetivando não avaliá-los, mas, sim, construir junto com eles a resposta para os questionamentos que faz, conforme verificamos em: “é uma <CONDI↑ÇÃO:>” (linha 50, excerto 13). Mesmo sendo esta uma prática árdua e custosa, a qual exige a manutenção de um foco de atenção conjunta e o constante gerenciamento dos turnos de fala (linha 54, excerto 12; linha 40, excerto 13), fica evidente não só nestes dois trechos conversacionais, mas também nos de números 06 e 09 anteriores, a maior participação do aluno como autor e protagonista de seu processo de aprendizagem, bem como do professor como um mediador, um guia.

Sobre o décimo terceiro fragmento especificamente, é importante destacar ainda que nele não há quaisquer sequências do tipo IRA [referimo-nos às tradicionais bem como às distintas das encontradas por Garcez (2006)]. Outra ênfase incide sobre a simetria que se estabelece entre professor e aluno(s) em relação ao conhecimento, o que contrasta com o ensino tradicional, no qual enquanto o docente é aquele que sabe, que tem a resposta, que corrige e que se posiciona, o estudante é “aquele que não tem o

saber e que está na escola para adquiri-lo (SILVA, 2002, p. 184). Embora esteja nítido, neste excerto 13, que Mara detém o conhecimento, tanto que o diz na linha 50 (“é uma <CONDI↑ÇÃO:>”); ao dizer à Anabela: “parece:, né?” (linha 47), a educadora abdica de seu papel de conhecedora e não assume explicitamente a postura de autoridade do saber. Em contrapartida, quando Alfredo profere, com certeza, “[>mas ele: não é↑<]” (linhas 44 e 45) e “>eu sei: que é↑<” (linha 52), o aluno figura-se como um detentor do conhecimento.

Posteriormente à reflexão explicitada no excerto 13 acima, a qual se realizou em torno dos quatro primeiros versos de “Aspirações”, a educadora continuou tal atividade, relendo, desta vez, a quinta estrofe do referido poema. Entretanto, diferentemente de tal trecho (13), Mara lançou, de imediato, uma pergunta à turma como um todo, o que fez com que muitos educandos se autosselecionassem ao mesmo tempo para falar, querendo participar. Após escutar algumas respostas pertinentes, dentre elas, a de Jorge: “<subjuntivo, professora:>” (linha 27, página 204), a docente, enfim, encerrou a atividade (“[por ho:je:↑ (.) °tá bom°]” – linha 31, página 204) e autorizou que os alunos pegassem seus cadernos de Português. Nesse instante, iniciou-se, então, uma conversa incessante entre eles, os quais participavam de vários pisos conversacionais, a tal ponto que Mara não só aguardou um longo período de tempo por silêncio, mas também assegurou que não atenderia as perguntas enquanto continuasse o falatório. A partir daí, a professora aproximou-se do quadro e, ao relatar aos estudantes o que seria nele inserido, autointerrompeu-se, pois percebeu que eles ainda conversavam. Sem demora, Mara, utilizando giz na cor laranja, redigiu no quadro-negro o seguinte comando/enunciado: “Conjugue os verbos amar, vender e partir em todos os tempos do modo indicativo”; até que, nervosa com toda a conversa, deu uma pausa e, além de determinar: “[°aqui: (.) chega:° (.) che↑ga?,]” (linha 24, página 205), definiu a situação como trabalho, como consta no turno inicial do excerto 14 a seguir:

Excerto 14:

- | | | | |
|---|----|---------|---|
| → | 28 | Mara | [ago:↑ra: é↑ (.) traba↑lho: (.) ok?] |
| | 29 | Alunos | [((Os alunos conversam uns com os outros e ao mesmo tempo.))] |
| | 30 | | |
| | 31 | | (2.0) |
| → | 32 | Mara | [seguinte: (0.5) olha: como eu QUE↑ro (.) que |
| → | 33 | | vocês conjuguem: esses três: ver↑bos:] |
| | 34 | Alunos | [((Alguns alunos conversam uns com os outros e ao mesmo tempo.))] |
| | 35 | | |
| → | 36 | Ludmila | [>ah não:, fessora↓<] |
| | 37 | Alunos | [((Alguns alunos conversam uns com os outros e |

Na sequência de fala-em-interação acima (14), a docente explana aos educandos: “[ago:↑ra: é↑ (.) traba↑lho: (.) ok?]” (linha 28), ocasionando um instante de fala sobreposta. Com essa assertiva, é possível perceber uma redução da conversa, a qual é aproveitada por Mara que torna a escrever no quadro por dois segundos aproximadamente. Passado este período de tempo, ela volta-se ao 6º Ano e, apontando na lousa os verbos “amar”, “vender” e “partir”, diz: “[seguinte: (0.5) olha: como eu QUE↑ro (.) que vocês conjuquem: esses três: ver↑bos:]” (linhas 32 e 33), gerando outro momento de sobreposição de fala. De imediato, Ludmila toma a palavra e, mostrando resistência à essa proposição feita pela educadora, articula: “[>ah não:, fessora↓<]” (linha 36), dispondo mais um instante de fala sobreposta.

A respeito deste décimo quarto excerto, duas esclarecimentos não podem ser omitidas. A primeira delas refere-se ao enquadramento pela docente das atividades de cópia do quadro e de confecção de exercícios no caderno como trabalho, a qual se contrapõe nitidamente à categorização por ela própria das atividades realizadas durante a parte rítmica desta aula como brincadeira (ver excerto 03). Já a segunda esclarecimento concerne à estrutura de participação. De acordo com Goffman (1998b), Mara desempenha três papéis comunicativos simultaneamente. A professora é classificada como autora (agente responsável pelo conteúdo e implicações da fala), responsável (pessoa que representa uma identidade social particular) e animadora (falante visto como uma espécie de “máquina de falar”) da própria fala. Já os estudantes constituem a plateia/audiência (ouvintes ratificados na interação, porém não selecionados para ter direito à fala), muito embora alguns deles (referimo-nos aos que faziam conluios e conversavam entre si, ignorando a educadora bem como o tópico discursivo ministrado por ela), por motivos quaisquer, deixem de exercer o referido papel, colocando-se na função de ouvintes não endereçados, isto é, aqueles para os quais a fala não é dirigida especificamente, mas que têm *status* participativo. Ludmila se comporta como ouvinte endereçada (alguém a quem a fala é dirigida especificamente) e se autosseleciona para falar, manifestando sua resistência à confecção do exercício de conjugação verbal.

Depois da enunciação de Ludmila exposta no final do excerto 14, a professora tomou o turno e, ignorando-a, revelou que “amar”, “vender” e “partir” deveriam ser conjugados pelos estudantes, em seus cadernos, nos seis tempos do modo indicativo, da seguinte forma: “separando: o radical↑ das desi<nências:>” (linha 39, página

205). A partir daí, após fazê-los recordar a definição desses dois termos, a educadora voltou a ofertar aos alunos explicações sobre como tal conjugação deveria ser realizada, valendo-se, para tanto, da lousa. No entanto, ela apenas iniciou essas explicações, visto que se autointerrompeu para chamar a atenção de toda a classe para a organização no caderno, como averiguamos no excerto 15 que se segue:

Excerto 15:

09 Mara °<agora, presta atenção:>° (.)
 → 10 eu não: vou determinar: aqui↑ (.) uma
 → 11 estrutu↑ra: (.)
 → 12 mas eu↑ quero or↑ganização: no cader↑no: (.)
 → 13 PORQUE se tiver↑ coi↑sa:
 → 14 que eu o↑lho: (.) e não entendo: (.)
 → 15 vai fazer de novo: (.)
 16 e: ou↑tra: (.)
 → 17 letra: miNÚS:↑cula que não dá para enxergar: (.)
 → 18 também >vai ter< que fazer de novo: (2.0)
 → 19 >todo mundo< ouviu: i↑sso:::?
 → 20 <esPA↑ço: (.) OR↑ganização: (.) CO↑res:> (1.0)

Neste fragmento 15, Mara faz algumas recomendações aos estudantes acerca de como a cópia do quadro e a confecção do exercício de conjugação verbal deveriam ser organizadas por eles em seus cadernos de Português. A princípio, ela pede a atenção dos mesmos, deixando claro, nas linhas 10 e 11: “eu não: vou determinar: aqui↑ (.) uma estrutu↑ra: (.)”, isto é, a docente não quer que todos executem a atividade de forma idêntica, mas não abre mão da organização no caderno, sendo incisiva e exigente, como notamos na linha 12: “mas eu↑ quero or↑ganização: no cader↑no: (.)”. Nos cinco turnos posteriores, Mara continua alertando os alunos só que, desta vez, tal aviso, além de incidir sobre as letras ininteligíveis, emboladas em curtos espaços e muito pequenas, vem acompanhado de uma punição: o fazer de novo. Nas palavras dela: “[...] se tiver↑ coi↑sa: (.) / que eu o↑lho: (.) e não entendo: (.) / vai fazer de novo: (.)” (linhas 13, 14 e 15) e “letra: miNÚS:↑cula que não dá para enxergar: (.) / também >vai ter< que fazer de novo: (2.0)” (linhas 17 e 18). Isso posto, a professora volta-se à toda a turma e, buscando somente testar o canal de comunicação, articula com entonação ascendente de pergunta: “>todo mundo< ouviu: i↑sso:::?” (linha 19). Sem perder tempo, Mara sintetiza, em três vocábulos, o que quer ver no caderno dos alunos: “<esPA↑ço: (.) OR↑ganização: (.) CO↑res:> (1.0)” (linha 20).

Quanto ao décimo quinto excerto, é essencial tecermos um comentário. Cremos que a exigência por parte de Mara em relação à organização do caderno dos alunos pode estar fundamentada na proposta educacional de Steiner para o segundo setênio, já que é a este que o 6º Ano vincula-se. Recordando alguns conceitos abordados no Capítulo 1 desta investigação, verificamos que, dos 7 aos 14 anos, período no qual o “sentir” está se consolidando, a criança deve poder vivenciar: “O mundo é belo.”. Ou seja, a virtude básica que ela precisa ver manifestada ao seu redor nessa fase é a beleza. Logo, esta se estenderá à educação de modo que a temática transversal a ser trabalhada pelo professor em sala de aula no referido ciclo seja aquilo que é belo, o qual é prezado por Mara, inclusive, quando a atividade é a cópia do quadro e a confecção de exercícios pelos estudantes em seus cadernos, conforme demonstrado no segmento 15.

Algo que não poderíamos deixar de relatar sobre o excerto em pauta (15) tange à estrutura de participação. Rememorando Goffman (1998b), os educandos constituem a plateia/audiência (ouvintes ratificados na interação, contudo não selecionados para ter direito à fala); ao passo que, como no fragmento 14 anterior, os formatos de produção da educadora são, ao mesmo tempo, de autora (agente responsável pelo conteúdo e implicações de sua fala), responsável (pessoa que representa uma identidade social particular) e animadora (falante visto como uma espécie de “máquina de falar”) da própria fala.

Tão logo Mara exigiu dos alunos espaço, organização e cores em seus cadernos, ela continuou a oferecê-los esclarecimentos acerca da execução do exercício de conjugação dos verbos “amar”, “vender” e “partir” em todos os tempos do modo indicativo. Nesse sentido, a professora enfocou no como diferenciar o radical das desinências, ilustrando esse procedimento no quadro, com giz colorido, da seguinte maneira: sem responder aos chamados e/ou aos questionamentos dos estudantes, Mara, após nomear o presente do indicativo e o redigir, na cor amarela, na lousa, listou nesta os pronomes pessoais do caso reto (“eu, tu, ele/ela, nós, vós, eles/elas”) em azul. A partir daí, ela conjugou o verbo “amar”, mas o fez somente parcialmente, pois destacou, com ênfase acentuada de volume e/ou alongamento de som, marcados, na devida ordem, pela maiúscula e pelos dois-pontos, única e exclusivamente, o seu radical, como consta na página 206: “EU↑ (2.5) AM:::↓=” (linha 44), “tu: (1.0) AM:::↓” (linha 48), “ele: (.) am:::↓” (linha 50), “nós: (.) Am:::↓ (.)/>vós:<, Am:::↓ (.)/>eles:, Am:::↓<” (linhas 53 a 55). “AM-” escrito no quadro em tom de rosa, a docente voltou-se ao 6º Ano e, referindo-se à desinência, indagou-o: “>tá faltando alguma coi↑sa:, num↑ tá?<”

(linha 56, página 206). Apesar de ter ouvido “não” por parte dos educandos no turno posterior, ela insistiu, o que levou Guilherme a dizer, por duas vezes, “[tá↑]” (linhas 60 e 62, página 206), e Amanda a emitir “[pode ser:], [pode ser:]” (linha 01, página 207), resposta esta que, apesar de ter sido reproduzida pela professora com entonação ascendente de pergunta, foi logo ignorada por ela, que preferiu reiterar aos alunos o que, de fato, desejava: “eu que:ro que vocês: diferenci↑em: [...] <os radicais (.) das desinências: >, tá [bom?]” (linhas 15-17, página 207).

Exigência refeita, a docente prosseguiu discorrendo sobre o referido exercício de conjugação verbal. Porém, deixou que os estudantes escolhessem que cor(es) nele usar, isto é, cabia a eles decidir onde seria utilizado cor e onde seria usado caneta, conforme conferimos nas linhas 21 a 24, página 207: “agora: (.) >se vai ser de uma cor x↑ ou de outra: (.) a↑ é com vocês: < (.) / >se vai ser isso: de cor< e: (.) caneta: o resto: (.) >cê que sabe: <, tá bom? (.)”. Ainda de posse do turno de fala, a educadora, depressa, conjugou oralmente o verbo “amar” no presente do indicativo, dando ênfase, desta vez, não mais ao radical deste, mas, sobretudo, às suas desinências (e.g. “[nós: amamos: ::::: ↓]” – linha 34, página 207). Após proferir tal conjugação na 2ª pessoa do plural (“vós”), Mara foi interrompida por Bianca, que se autosselecionou para falar e questionou se o comando/enunciado do exercício poderia ser escrito a caneta. Sem ao menos deixar que a estudante finalizasse sua pergunta, a docente, reforçando o que havia acabado de dizer, articulou, em baixo tom de voz, que tal decisão caberia a ela. Porém, à indagação feita, na sequência, por Milena, a qual, embora tenha sido sobre o mesmo assunto, foi escutada integralmente por Mara, esta respondeu positivamente.

Dúvidas solucionadas, a professora dirigiu-se pelo nome a David e entregou-lhe uma folha de papel A4 sem pauta, na qual ele efetuará a cópia do quadro e a confecção do exercício de conjugação verbal, já que havia esquecido seu caderno de Português em casa. Entretanto, ela alertou-o: “[...] depois:, você vai ter que co:piar↑ (.) no seu caderno:]” (linhas 59-60, página 207). Surpreso, David emitiu, em voz baixa, unicamente: “[o: no: ssa ↓ °]” (linha 63, página 207), resposta esta ignorada ou, talvez, não ouvida por Mara, a qual, sem demora, tomou a palavra e, diante da conversa simultânea entre os alunos, não só exigiu silêncio, como também avisou: “[...] >vamos aproveitar: < ao <MÁ↑xi:mo: > o tempo:] /=porque a tarefa: de casa↑ (.) é conjugar ma↑is: verbos: nesse caderno aqui:” (linhas 12-13 e 17-18, página 208). Sem se importar com a demonstração conjunta de resistência por parte dos educandos, os quais pronunciaram no turno posterior: “ah:: nã: o ↓” (linha

19, página 208) a professora findou o assunto, inferindo que quem terminasse ou, ao menos, adiantasse tal exercício em sala, teria menos tarefa para ser realizada em casa.

A partir daí, a fim de fazer com que o trabalho de conjugação verbal fosse, afinal, iniciado pelos estudantes, a educadora, de imediato, articulou: “[^o<agora: (.) bom (.) trabalho.>^o]” (linha 61, página 208). No entanto, como eles insistiam em conversar uns com os outros e ao mesmo tempo, participando de diversos pisos conversacionais, Mara pediu silêncio por mais duas vezes e, como já havia acabado de conjugar na lousa o verbo “amar” em todos os tempos do modo indicativo, separando por cores o radical de suas desinências, pôs-se a caminhar de carteira em carteira, olhando discretamente o caderno dos alunos. Quando avistava neste, por exemplo, embolações, desorganização e/ou indistinção do radical das desinências, a professora, prezando talvez pelo “belo”, aconselhava todo o 6º Ano.

O andar entre as carteiras continuou. Depois de a docente solicitar silêncio aos alunos por mais duas vezes, Carolina dirigiu-se a ela e informou que, no caderno, seu exercício não seguia a mesma ordem daquela apresentada no quadro-negro pelo tempos verbais do modo indicativo, ou seja, Presente, Pretérito perfeito, Pretérito imperfeito, Pretérito mais-que-perfeito, Futuro de presente e Futuro do pretérito. Em seguida, Anabela autosselecionou-se para falar e também revelou que seu exercício não estava nessa ordenação. Com isso, David pronunciou um “não” com entonação ascendente de pergunta, o que levou Mara a tomar o turno e dirigir-se pelo nome à essa última aluna, tranquilizando-a: “eu só: quero organizado, Ana:” (linha 12, página 210).

Aclaração feita, a cópia do quadro e a confecção do exercício de conjugação verbal seguiram até que Lucas, com dúvida quanto à diferenciação do radical das desinências, autosselecionou-se para a fala e perguntou à Mara: “fessora:, pode pintar: >por exemplo< o:: (1.0) am:↑ de:: (0.8) lápis: e o resto só de caneta pre:ta?” (linhas 17-19, página 210). Entendendo que por lápis o estudante se referia não ao de cor, mas ao constituído de grafite e, usualmente, apagado por borracha; Mara, sem responder sim ou não, recomendou-lhe o oposto, isto é, que o “AM-”, por ser difícil de errar, fosse redigido a caneta e suas desinências a lápis. Contrários a tal sugestão, uns educandos se autosselecionaram para falar e externaram, como foi o caso de Alfredo: “a caneta cê apaga: (.) o lápis: colorido não.” (linha 30, página 210). Mara concordou com o aluno e, desse modo, o equívoco causado por ela em torno do termo lápis foi desfeito, conforme apuramos em sua própria fala dirigida a Lucas: “[ah:::↑] (.) de lâpis: colori↑do:/entendi:, achei que era grafite: (.) tá bom↑” (linhas 34 e 36, página 210).

A atividade em pauta teve continuidade: enquanto os alunos realizavam a cópia da lousa e conjugavam, de modo tradicional, os verbos “amar”, “vender” e “partir” nos seis tempos do modo indicativo, separando, por cores, o radical das desinências; a docente andava pela sala, direcionando o olhar para o caderno deles, no qual exigia, sobretudo, organização e letra legível. Após Mara chamar à atenção de Guilherme e Alfredo bem como de Paulo e Alexandre, em virtude da conversa simultânea entre eles; uma funcionária da escola bateu à porta da sala e entregou a ela a tarefa de casa que os alunos receberiam no final desta parte (não-rítmica) da aula. Convém relatar que como eles avistaram, através da porta que ficou entreaberta, uma aluna de outra turma no corredor, o falatório aumentou consideravelmente. Diante disso, Mara dirigiu-se à classe como um todo, pediu silêncio e definiu, mais uma vez, a situação como trabalho.

De volta à execução da tarefa, após cerca de vinte e três segundos, Miguel se autosselecionou para falar e arguiu à docente: “fessora, no vender é: (.) >tem que ser< vend? (1.0) v-e-[n-d?]” (linhas 09 e 10, página 211). Apontando para o quadro, ela emitiu: “[tá: lá], óh” (linha 11, página 211). Prontamente, Marcelo, assumindo o papel de colaborador, ajudou o colega, confirmando-lhe: “ven:d:” (linha 17, página 211). Na sequência, Paulo dirigiu-se a um amigo e perguntou se ele já havia executado na íntegra o referido exercício de conjugação verbal. Embora a resposta não tenha sido possível de ser transcrita, tudo indica que ela foi positiva, pois, logo no turno posterior, José expressou surpresa, pronunciando: “ãH: ::?” (linha 24, página 211), com entonação ascendente de pergunta. É pertinente mencionar que, durante a realização da atividade, alguns educandos mostravam-se, por vezes, dispersos. Percebendo isso, Mara dirigia-se a eles pelo nome e pedia concentração, como constatamos em: “Alexandre: (.) °concentra:°” (linha 30, página 211). Outro atributo visível em uns alunos era a preguiça/apatia. Assim que notada, a docente elegia-os nominalmente e incentivava-os, conforme apuramos em: “dona Íris: ::?, (.) vamos?” (linha 36, página 211).

A partir daí, o verbo “vender” esteve novamente em evidência. Todavia, desta vez, foi Mara que, percebendo um engano cometido por David, tomou o turno e ofertou-lhe explicações acerca das formas “**Eu vendo**” e “**Eu parto**” expostas, uma sob a outra, por ela, na lousa. Nesta, como já dito, o “amar” estava devidamente conjugado nos seis tempos do modo indicativo da seguinte maneira: os tempos verbais apareciam na cor amarela; os pronomes pessoais do caso reto, em azul; o radical “AM-”, em rosa; e suas desinências, em verde. Mas, no tocante aos verbos “vender” e “partir”, cuja conjugação também seria efetuada pelos alunos no caderno com a utilização de cores, a docente,

sem fornecer qualquer explicação prévia, conjugou-os apenas na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo (e.g. “**Eu vendo**” e “**Eu parto**”), pois provavelmente inferiu que os estudantes entenderiam que essas formas serviriam como exemplos nos quais os radicais “VEND-” e “PART-” estariam diferenciados de suas desinências. Sem perceber isso por desatenção talvez, David as copiou no caderno exatamente como elas estavam explicitadas no quadro. Passando próxima à carteira dele, Mara viu o que o educando havia feito e, tentando alertá-lo, falou: “o verbo é ven↑der: (.) tá bom? (0.5)/o verbo no infinitivo:” (linhas 54 e 56, página 211). Insatisfeita, ela foi até à lousa e, temerosa de que outros alunos também estivessem cometendo tal equívoco, explicou a todos eles: “<eu coloquei i↑sso: aqui: só de exemplo, tá? (.) coloquei: a primeira pessoa: (.) o presente dos dois: (.) >só pro cês saberem: (0.5) o radical e a: (.) °desinência:°” (linhas 61-63, página 211; linha 01, página 212).

A atividade prosseguiu. Vigilante e atenta, a docente continuava não tirando os olhos, ainda que discretamente, do caderno dos educandos. Numa dessas olhadelas, ela verificou que Isabela escrevia utilizando predominantemente letra de forma. Enérgica, chamou à atenção da estudante para o emprego da letra cursiva, ameaçando dar-lhe um reforço de caligrafia. Depressa, Alfredo se autosselecionou para a fala e, curioso, questionou à professora o motivo de se empregar este tipo de letra (cursiva). Sem fazer rodeios, Mara respondeu: “o motivo é porque eu quero ver a mão correr↑” (linha 26, página 212) e, fingindo escrever, mostrou não só a ele, mas a todo o 6º Ano, como a mão devia estar posicionada/disposta para correr, isto é, como uma pinça. Concluindo o assunto, ela exigiu: “[<então:, faz favor de pegar no lápiz direi↑to:]” (linha 38, página 212), o que levou Jorge a se autosselecionar para a fala e, preocupado, revelar à Mara que não sabia pegar corretamente no referido objeto. É conveniente ressaltar que esse acontecimento nos mostra que não estamos diante de uma turma apática que aceita tudo o que a docente diz e/ou pede que seja feito. Como vemos, Alfredo é questionador e se interessa em saber o porquê das coisas como é o caso, por exemplo, do emprego da letra cursiva ao invés da de forma.

Decorrido mais algum tempo, no qual seguiu fiscalizando o trabalho dos alunos e observando-os, a docente, como conhecedora deles que é, percebeu que Miguel estava pensativo, como se estivesse com dificuldade/dúvida em algo. Diante disso, ela selecionou-o como participante endereçado e, procurando ajudá-lo, deslocou até a sua carteira, conforme registrado no excerto 16 abaixo:

Excerto 16:

12 Mara Miguel: (.) va↑mos: (.) Miguel: (1.5)
→ 13 tá com dú↑vida? (1.5)
→ 14 hein? (0.3) em qual?
15 (9.8) ((A professora vai até a carteira do aluno
16 e vê onde ele tem dúvida.)).
→ 17 <presen↑te:> (0.5)
→ 18 quem pode conjuar: (.) o verbo vender: (.) no
→ 19 presente: (.) para o Miguel?
20 Íris eu:
→ 21 Mara Íris:
22 Íris eu vendo (.) tu vendes é: (.) °ele vende, ele
23 vende↓°
→ 24 Mara >ah↑, nã↑o:< (.) <vamos lá:, gente (.)
→ 25 [com clareza: (.) quem po↑de (.) eu] não chamei:
26 Alfredo [°eu vendo, tu vendes:, ele vende↓°]
→ 27 Mara Alfredo (.) peraí: (0.3)
→ 28 Bianca:
→ 29 Bianca °>eu vendo, tu vendes, ele vende, nós vendemos,
→ 30 vós vendeis, eles vendem.<°
31 Mara <eu vendo (.) tu vendes: (.) ele vende:> (.) nós
32 vendemos (.) vós vendeis: (.) eles vendem:

No trecho conversacional acima (16), mais especificamente em seu turno inicial, a educadora pronuncia o nome do estudante por duas vezes, incentivando-o a fazer o exercício. Como ele não esboçou nenhuma reação, ela lança-lhe a indagação: “tá com dú↑vida? (1.5)” (linha 13). Sem obter qualquer resposta, a docente insiste: “hein? (0.3)” (linha 14) e, certa da existência de dúvida por parte de Miguel, direciona sua pergunta: “em qual? (9.8)” (linha 14). Por timidez ou, quiçá, medo de repreensão, o educando permaneceu calado, o que fez Mara se deslocar até à sua carteira e averiguar que o problema dele recaía sobre o tempo verbal “<presen↑te:>” (linha 17) do modo indicativo. Contudo, faltava ainda saber qual era o verbo. Este é revelado no turno seguinte quando, mantendo ainda o piso conversacional, a professora seleciona todos os alunos do 6º Ano como ouvintes endereçados da pergunta: “quem pode conjuar: (.) o verbo vender: (.) no presente: (.) para o Miguel?” (linhas 18-19). Imediatamente, Íris se autoseleciona para falar, mostrando disponibilidade para ajudar o colega. Mara, então, seleciona “Íris:” (linha 21) como participante ratificada e autoriza a aluna a iniciar a conjugação do referido verbo, a qual não é realizada por ela na íntegra nem, tampouco, com clareza, não se sabe o porquê. Desapontada, a educadora toma o turno e, ao mesmo tempo em que estimula a classe a participar, avalia negativamente a resposta da estudante: “>ah↑, nã↑o:< (.) <vamos lá:, gente (.)/[com clareza: (.) quem po↑de (.) eu] não chamei:” (linhas 24-25). Aqui, um instante de fala sobreposta é ocasionado entre Mara e Alfredo, o qual conjuga o

verbo “vender” nas três pessoas do singular (“eu, tu e ele/ela”), reproduzindo, em baixo tom de voz, a fala de Íris. Não permitindo que seu turno fosse assaltado pelo aluno, a docente chama-lhe à atenção e não o aceita como participante ratificado (“Alfredo (.) perai:” – linha 27), porém, ao proferir: “Bianca:” (linha 28), que, com uma das mãos levantadas, dispunha-se a ajudar Miguel, passa a ela o piso conversacional, selecionando-a como participante endereçada. Depressa e em voz baixa, Bianca conjuga “vender” no presente do indicativo: “eu vendo, tu vendes, ele vende, nós vendemos, vós vendeis, eles vendem.” (linhas 29-30), conjugação esta que é reiterada, sem pressa, por Mara nos turnos subsequentes, avaliando positivamente a resposta.

É relevante exprimir que, neste décimo sexto segmento, deparamo-nos com uma ocorrência não só interessante e valorosa do ponto de vista educacional, mas, sobretudo, curiosa e, certamente, atípica. Quando Mara vai até Miguel e identifica onde o educando tem dúvida, achamos, à princípio, que a própria docente a solucionaria, já que, por ser essa a atitude tomada com frequência pela maioria dos professores, ela é a esperada. Porém, para a nossa surpresa, não foi isso que aconteceu. Ao interrogar, nas linhas 18-19: “quem pode conjugar: (.) o verbo vender: (.) no presente: (.) para o Miguel?”, a educadora passa ao 6º Ano a responsabilidade de ajudar Miguel. Como vimos no parágrafo anterior, tal indagação gerou a participação e o envolvimento de duas alunas, Íris e Bianca, as quais, assumindo o papel de colaboradoras, autoselecionaram-se para falar e conjugaram, mesmo que parcialmente, no caso de Íris, o verbo “vender” no presente do indicativo para o amigo. Mas, não é só isso. Recordando algumas ideias abordadas no Capítulo 1 deste estudo, especulamos que, com tal comportamento, Mara intencionasse ainda despertar nos demais estudantes um sentimento de fraternidade para com Miguel, visto que é durante o 2º setênio, ou seja, dos 7 aos 14 anos, que as bases para o comportamento ético estão sendo criadas.

Dúvida de Miguel esclarecida, a professora distribuiu aos educandos a tarefa de casa, a qual deveria ser feita para o dia posterior no caderno de Português, avisando-lhes que quem tivesse terminado o exercício de conjugação verbal podia iniciá-la, pois ainda restavam cinco minutos. A partir daí, Mara ofertou à turma como um todo esclarecimentos acerca do como o dever deveria ser confeccionado. Por se tratar de cópia dos verbos irregulares “estar”, “ser” e “ir” já conjugados em todos os tempos do modo indicativo; a educadora enfocou na desnecessidade de se redigir no caderno o comando/enunciado do exercício: “Copie, com bastante capricho, as seguintes conjugações do modo indicativo

dos VERBOS IRREGULARES ESTAR, SER e IR no seu caderno de Português”. No lugar deste, antes de se copiar, por exemplo, a conjugação do “estar”, a docente pediu que fosse redigido: “verbo irregular da primeira conjugação”, expressão esta também fornecida na tarefa. Mesmo sendo clara e objetiva, os alunos pareciam não entender o que ela dizia. Talvez, isso tenha se dado em virtude do falatório entre eles, os quais participavam de diversos pisos conversacionais. O fato é que dessa incompreensão surgiram questionamentos do tipo: “[i↑sso é<] pra copiar?” (linha 58, página 215), os quais se repetiram a ponto de levar a docente a perder a paciência e não só asseverar a Carolina e Bianca: “[°<meu De:↑us do cé::↑u:, hein? (.) é pra copiar:>°]” (linhas 09-10, página 216), mas também reiterar à toda a classe tudo o que havia acabado de explicar sobre a execução da tarefa de casa. Ou seja, além de ressaltar aos estudantes que o dever deveria ser feito pontualmente para o dia subsequente, a professora enfatizou que a data e, mesmo, o comando/enunciado do exercício não precisariam ser copiados no caderno, sendo suficiente, portanto, somente a escrita de: “[...] verbo irregular: da >primeira conjugação:<=/=estar↑ [...]” – linhas 30-31 e 35, página 216), a qual seria procedida da conjugação de tal verbo nos seis tempos do indicativo. O mesmo deveria ser realizado com o “ser”, verbo de 2ª conjugação, e, depois, com o “ir”, de 3ª. Convém mencionar que, paralelamente à referida explicação, a fim de evitar que os educandos tivessem mais dúvidas concernentes à realização do dever, Mara ainda aconselhou que a estrutura deste fosse igual à empregada no exercício de conjugação verbal e banuiu a distinção por cores do radical das desinências.

Mesmo tendo a educadora acabado de explicar, pela segunda vez, ao 6º Ano como a tarefa de casa deveria ser executada, conforme notamos no parágrafo acima; Miguel se autosselecionou para falar e, desatento, arguiu: “[é pra copiar?]” (linha 40, página 216). Entendendo que o amigo se referia exclusivamente à conjugação dos verbos irregulares “estar”, “ser” e “ir”, Aline, assumindo um papel de colaboradora, respondeu que sim. Depressa, Levi se autosselecionou para a fala e, mostrando-se totalmente confuso ou, quem sabe, alheio a tudo o que havia sido explicado por Mara, interrogou no turno seguinte: “tudo?” (linha 42, página 216). Parecendo não crer nas indagações feitas por Miguel e Levi, as quais repercutiam como brincadeira, a professora tomou a palavra, dirigiu-se a ambos e, furiosa, perguntou, em tom de ameaça, se eles queriam mais exercícios (“eu↑ tenho mais: ali↑ (.) quer?” – linha 45, página 216). Como a resposta deles foi negativa, ela proferiu: “então↑,

pronto:” (linha 19, página 216), finalizando o assunto, o qual foi sustentado por Levi, que acrescentou: “>tá muito difícil:<” (linha 49, página 216). Da mesma opinião dele, Anabela também realçou a dificuldade do exercício de conjugação verbal, mas foi, logo, repreendida por Mara: “[°Anabela:] (.) chega↓°]” (linha 53, página 216).

Atividade retomada pelos estudantes, a docente, depois de chamar à atenção de Miguel, o qual conversava com Isabela, dirigiu-se à turma como um todo, acautelando-a: “[...] deixa a preguiça de lado >que a<- que a semana está che::↑ia, tá?” (linhas 05-06, página 217). Ao saber que dias repletos de trabalho estavam por vir, Levi se surpreendeu e articulou, em baixo tom de voz: “°nô:↓°” (linha 07, página 217). Ignorando-o, a educadora tomou o turno e, ironizando, adicionou: “a semana tá uma bele::↑za:” (linha 08, página 217). Sendo também irônica, Amanda se autosselecionou para falar e emitiu, em voz baixa, à Mara: “°ôh:, maravilha: (.) eu adoro quando cê fala isso: (.) eu fico tão: feliz:°” (linhas 09-10, página 217). Com esse dito, alguns educandos riram. No entanto, José, sem acreditar no que a aluna havia falado, resmungou: “°fala sério:°” (linha 13, página 217). Tentando dar prosseguimento à brincadeira, Alfredo, valendo-se ainda da ironia, trocou o adjetivo “feliz”, empregado por Amanda, por “animado” no seu diminutivo: “<tão:animadi::nho↓> (.)” (linha 14, página 217). Porém, não encontrou apoio nos colegas, já que, na sequência, Gustavo e Aline se autosselecionaram para a fala e, dirigindo-se à Mara, tiraram dúvidas a respeito do exercício em pauta.

Daí em diante, a professora lembrou toda a classe que faltavam só dois minutos para o término da atividade executada no caderno (cópia do quadro-negro e a confecção do exercício de conjugação verbal e, caso houvesse tempo, da tarefa de casa), devendo ser o restante desta feito pelos estudantes em casa. Demonstrando resistência à essa declaração, Marina se voluntariou para a fala e enunciou, em voz baixa: “[°nã:::o↓°]” (linha 40, página 217). Talvez por não ter sido ouvida, essa aluna foi ignorada por Mara, a qual se dirigiu pelo nome a José, a fim de alertá-lo acerca da legibilidade de sua letra. De imediato, ele a respondeu, assegurando: “[°nã:o↑ tá pequena:, >fessora↓<°]” (linha 49, página 217).

Ainda caminhando entre as carteiras dos educandos, a docente escutou Alfredo questionando a um amigo algo já relatado por ela. Nesse instante, Mara parou, voltou-se ao estudante e advertiu-lhe: “[°eu falei: isso já↑°]” (linha 55, página 217). Insatisfeito com a interferência dela, Alfredo a respondeu com grosseria bem como falta de respeito e educação: “[°>num tô falando com você:<°]” (linha 61, página 217).

Sem demora, a professora tomou o turno e, irritada, enfatizou ao aluno: “[>nem é pra falar:, né↑ (.) mas eu falei: (isso)↓< [...]]” (linhas 01-02, página 218). Após cinco décimos de segundo, ela seguiu sua fala e, incomodada com a maneira como Alfredo estava sentado na cadeira, corrigiu-o: “[...](0.5) senta direito. (.) põe esse pé no chão. (.) esse seu jeito de sentar: não tá bom.]” (linhas 02-03, página 218).

Terminado o período de tempo para a execução da atividade no caderno, Mara pediu aos estudantes para guardarem o referido objeto e fechou o quadro-negro. Como eles demoravam, a docente alertou: “<se querem sair: a tempo para o intervalo é bom [guardar: to↑do]=/=o materia↓: >” (linhas 06-07 e 09, página 219). Depois de esperar alguns segundos, nos quais os alunos conversavam uns com os outros e simultaneamente, participando de diversos pisos conversacionais; a educadora dirigiu-se à turma como um todo e indagou: “[pron↑to: ?]” (linha 24, página 219). Sem receber qualquer retorno, ela persistiu: “fechando: :↑ (1.5) guardando: ↑” (linha 31, página 219). Transcorrido mais algum tempo, Mara tomou a palavra e bradou a todo o 6º Ano: “[<MILON↑>]” (linha 63, página 220), nome do protagonista da história narrada por ela diariamente. Assim, a educadora anunciou o começo da contação do conto e finalizou a Fase Principal da Aula.

Embrenhemos, agora, no tópico 4.3., correspondente à última fase da aula.

4.3. Fase Final da Aula

Conforme a própria denominação desta seção sugere, aqui, descrevemos sobre o fim da aula analisada, na qual constatamos, num período de 20 minutos mais ou menos, além da recontagem, pelos alunos, da história do dia precedente, a narração de um capítulo inédito do conto pela professora. Isso posto, regressamos com a análise da aula.

Posteriormente à emissão do nome “Milon” aos estudantes, a docente os instigou a recordarem onde a história havia parado no dia anterior: “[quem: lembra: ?]” (linha 08, página 221). Em seguida, Levi se autosselecionou para falar, mas, ao invés de pronunciar algo relacionado à pergunta feita por Mara, dirigiu-se a ela, questionando se o dever de casa era para ser entregue. Após tocar um sino, o que ocasionou a redução do falatório entre os alunos, os quais participavam de diversos pisos conversacionais; a educadora, que, no início da aula, já havia comentado sobre o recolhimento da tarefa, repreendeu: “quem↑ não conversa: e presta atenção em mim: (.) sa:be (.) que eu vou: (.) recolher (.) a tarefa de casa (0.3) °(no comecinho↓)

<eu já disse isso↓>° (0.5) pe:lo me↑nos, umas: três vezes:↓” (linhas 18-21, página 221). Ignorando o apoio recebido de Lucas e, por conseguinte, de Aline, Mara tomou a palavra e dirigiu-se a todos os educandos como “senho:↑ras e senhores::↓” (linha 27, página 221), pronomes estes empregados no tratamento formal ou cerimonioso. Na sequência, Bianca bem como Amanda articularam “oi” (item lexical que, embora possa ser usado em saudações e solicitações de repetições, está aqui a serviço de uma resposta de ambas as alunas ao chamado de Mara, permitindo que esta fale o que deseje), mas foram desprezadas pela docente, a qual persistiu em focalizar a recontagem da história, instigando o 6º Ano a relembrar algo sobre Milon como, por exemplo, o seu paradeiro, conforme apuramos no excerto 17 a seguir:

Excerto 17:

→ 30 Mara Milon↑ (.) <por on↑de anda: > (.)=
 31 ((Um aluno tosse.)).
 → 32 Mara =°Milon:°
 → 33 Fernando M. EU↑
 → 34 Mara Fernando Mendes:
 → 35 Fernando M. é:::↑ (0.5) o mercador: disse que °ele não ia
 → 36 >(viver) a história () e i:a ficar lá todo
 → 37 tempo ()<°=
 → 38 João [ãh::?]
 → 39 Fernando M. =[passou] (.) mui↑to tempo: (.) vários anos: (.)
 → 40 aí: o mercador >acabou<-acabou ficando ri↑co.
 → 41 Marcelo não↑ (.) >deixa eu falar depois dele:< (.)
 → 42 °>deixa eu falar (depois dele)↓<°
 → 43 Fernando M. e aí: ele:: (.) decidiu: que ia se aposentar e
 → 44 foi morar em Alexandria: (.) e contratou: um
 → 45 capataz↑ (.) pra fazer o trabalho dele no barco:
 → 46 Mara tá bom:
 → 47 Marcelo °>deixa eu, [deixa eu<°]
 → 48 Mara [quem: polde:↑ (.) contribuir com
 → 49 [deta]lhes:↑=
 → 50 Marcelo [>eu<]
 → 51 Mara =e andar pra frente: (.)
 → 52 Isabela:

No segmento 17 supraexplicitado, Mara dirige-se aos estudantes como um todo e, procurando fazê-los rememorar informações significativas referentes à trajetória de Milon na história, questiona, com tranquilidade: “Milon↑ (.) <por on↑de anda: > (.)= / °Milon:°” (linhas 30 e 32). Depressa, Fernando Mendes se autoseleciona como participante endereçado e, ao mesmo tempo em que diz: “EU↑” (linha 33), ergue uma das mãos, pedindo permissão para falar. Nesse instante, a professora toma o turno e, ao proferir seu nome (“Fernando Mendes:” – linha 34), passa o piso conversacional a ele, autorizando-o a começar a recontagem da história, a qual aparece nas linhas 35-37; 39-

40; 43-45 subsequentes. Note que, concomitantemente a esse aluno, outro se autosseleciona para falar, ocasionando um breve momento de fala sobreposta. Trata-se de João que, em virtude da aceleração da voz de Fernando Mendes logo no início de seu relato, articula: “[ãh: :?]” (linha 38), expressando incompreensão. Fernando Mendes avança sua fala, mas, após uma descida de entonação, é surpreendido por Marcelo, o qual se autosseleciona para falar e, almejando participar, dirige-se à Mara, solicitando: “nã_o↑ (.) >deixa eu falar depois dele: < (.) °>deixa eu falar (depois dele)↓<°” (linhas 41-42). Depois de ter visto o pedido do amigo ser ignorado pela docente, Fernando Mendes segue sua fala até que escuta uma avaliação positiva vinda de Mara: “tá bom:” (linha 46). Sem demora, Marcelo, sedento para participar, suplica, novamente: “°>deixa eu, [deixa eu<°]” (linha 47), entretanto, é, mais uma vez, desprezado pela educadora, a qual toma o piso conversacional e, sem se incomodar com a sobreposição de fala, pronuncia, simultaneamente, a ele: “[quem: po]de:↑ [...]” (linha 48). Após uma micropausa, Mara dá sequência à sua fala: “[...] (.) contribuir com [detalhes:↑=” (linhas 48-49), todavia, ao enunciar tal substantivo, Marcelo, de novo, se voluntaria para falar e, mostrando-se ainda ávido por participar, articula: “[>eu<]” (linha 50), originando mais um instante de fala sobreposta. Sem tardar, a professora completa sua fala: “=e andar pra frente: (.)” (linha 51) e, além de ignorar Marcelo outra vez, mesmo vendo-o tão disponível a participar, seleciona Isabela (linha 52) como participante endereçada para avançar a recontagem da história, pois, ao contrário do referido estudante, o qual se comporta como um participante intruso, ela estava com a mão levantada, solicitando autorização para falar.

Examinando mais a fundo o décimo sétimo excerto, duas observações se fazem oportunas. Uma delas concerne à grande participação e envolvimento dos alunos com a atividade de recontagem da história. Eles se autosselecionam para falar, valendo-se da voz, como ocorreu com Marcelo; de um gesto (e.g. mão elevada), conforme incidiu com Isabela; ou da junção de voz e gesto, como aconteceu com Fernando Mendes. No caso de Marcelo, em particular, a vontade de participar é tanta que ele parece não se importar de ser ignorado por Mara e, ao invés de erguer a mão e aguardar o consentimento dela para falar, como seus dois colegas fazem, pede, insistentemente: “nã_o↑ (.) >deixa eu falar depois dele: < (.) °>deixa eu falar (depois dele)↓<°” (linhas 41-42), “°>deixa eu, [deixa eu<°]” (linha 47) e “[>eu<]” (linha 50), contudo, sem sucesso. A outra observação diz respeito à assimetria na relação professor-aluno(s), ou melhor, ao exercício por Mara do poder inerente à sua função de escolher os estudantes

para a recontagem da história. Mesmo querendo Marcelo participar desta atividade, a docente não o elege. Como notamos, ignorando-o, ela não abdica de tal poder e, nominalmente, seleciona, entre os educandos que estão com a mão levantada, pedindo permissão para falar, aqueles que recontarão a história.

Ainda sobre o trecho 17, outro comentário deve vir à tona. Nas escolas Waldorf, a recontagem de histórias é um importante recurso pedagógico. Ela ocorre de segunda à sexta-feira, precedendo à narração de um capítulo inédito do conto por Mara. Para os alunos, seus benefícios são numerosos. Mas, enfatizamos o (1) exercício da expressão oral bem como o (2) desenvolvimento gradual da memória de acordo com a sequência lógica que é peculiar ao pensamento ordenado, já que estudantes na faixa etária de 11, 12 anos de idade, como é o caso do 6º Ano, não são afeitos a destacarem somente fragmentos do enredo que gostaram mais ou que gostaram menos, sem atentarem-se para a ordem sequencial do enredo, ou seja, o início, o meio e o fim. (LANZ, 2000).

Em seguimento à seleção de Isabela para falar, esta educanda tomou a palavra e recontou um fragmento da história. Logo, foi a vez de Milena e, depois, de Diego serem eleitos por Mara, a qual, incomodada ao ver Anabela conversando com dois amigos, dirigiu-se, sem demora, a ela, solicitando: “continua: da onde paramos, Anabela:” (linha 27, página 222). Após esperar por cerca de seis segundos e meio por um retorno, o qual não veio, a educadora tomou o turno e emitiu: “não↑ estamos no intervalo ainda:” (linha 31, página 222). Decorridos mais três segundos, Anabela se voluntariou para a fala e, tentando se justificar por desconhecer onde Diego havia parado, acusou Alexandre de cutucar Amanda e esta de a culpar pela cutucada (“o>fessora, é que o Alexandre fica cutucando a Amanda e ela fica a[chando que sou eu:<º” – linhas 34-35, página 222). Sem querer ouvir qualquer explicação por considerá-la irrelevante, a docente articulou, rispidamente: “[não↑ que:ro saber:>]” (linha 37, página 222), gerando um instante de fala sobreposta e, sem tardar, dirigiu-se, pelo nome, a Anabela, Alexandre e Amanda, informando-lhes que Diego havia acabado “[...] de falar ºum pedaci:nho da história↑º” (linha 39, página 222). De imediato, ao questionar: “o que ma↑is: (.) Alexandre?” (linha 40, página 222), ela passou a palavra a este aluno, autorizando-o a prosseguir com a recontagem do conto. Como ele também não sabia onde Diego havia parado e já era possível escutar alguns estudantes conversando uns com os outros, Mara solicitou silêncio e sondou à classe como um todo: “QUEM↑ sa↑be: onde o Diego <parou: (.) (ou) estava prestando atenção?>” (linhas 45-46, página 222). Depressa, uns educandos ergueram

a mão, sinalizando estarem acompanhando a recontagem da história feita por Diego. Identificados pela professora, esta os parabenizou e, sem perder tempo, sintetizou a fala de tal aluno à toda a turma: “[...] o Diego disse: (.) que (.) Milon estava >tris:te<- (.) >estava feliz:< porque ia até Roma (.) FI↑NALMENTE: (0.5) mas estava triste porque: (0.5) qua↑se nun:ca eles podi-pudiam sair do por↑to (.) ficavam só↑ (.) trabalhan:do: (.)” (linhas 50-55, página 222).

Ainda de posse do turno de fala, Mara deu sequência à atividade de recontagem do conto, escolhendo nominalmente José para responder a seguinte indagação: “[...] e eles: [Milon e seus companheiros] (.) é::: (.) transportavam o que:, José?” (linhas 55-56, página 222). Rapidamente, Ludmila se voluntariou para falar e emitiu que sabia a resposta. Já José, talvez por desconhecê-la, disse, de modo genérico e em baixo tom de voz: “o carga.o” (linha 59, página 222). Insatisfeita, a educadora quis saber dele: “que carga era e:ssa?” (linha 60, página 222), contudo, depois de esperar cerca de quatro segundos por um retorno, o qual não sobreveio, ela complementou: “ba↑sicamente?,” (linha 62, página 222). Com isso, João se autosselecionou para a fala e, imediatamente, pronunciou: “>grãos:<” (linha 63, página 222). A professora, então, arguiu ao 6º Ano onde cresciam esses grãos e, após ouvir de Jorge bem como de Levi que era no Egito, concordou com ambos. Em seguida, Mara realizou a recontagem da história até que, usando uma entonação ascendente de pergunta, estimulou os alunos a recordarem um ponto específico do conto, conforme certificamos em: “[...] <então: eles [Milon e seus companheiros] levavam: esses grãos pras vá:↑rias cidades: (.) >e quase todas as cidades que eles levavam:< já e↑ram de domínio?” (linhas 04-06, página 223). Enunciado o termo “Romano” primeiramente por David, na sequência, os educandos e a docente o reproduziram ao mesmo tempo, ocasionando um instante de sobreposição de fala. A partir daí, Mara bateu palma e, prosseguindo com o turno de fala, lembrou à turma que Milon e seus companheiros, finalmente, iriam para Roma. Avançando a história e ainda de posse da palavra, ela citou Vargos, afirmando que este outro personagem do conto havia tido uma ideia. Almejando ouvi-la de um estudante, a docente dirigiu-se, pelo nome, a Alexandre, questionando-o: “qual foi, Alexandre?” (linha 13, página 223). Como ele não se lembrava, declarou apenas: “<é: (.) eu acho que: é::↓” (linha 15, página 223). Ligeiramente, Alfredo se autosselecionou para falar e, assumindo um papel próprio da professora, interpelou o amigo, mostrando indignação: “[cê acha: que é:::]” (linha 18, página 223). Desaprovando essa atitude, a educadora repreendeu

Alfredo (“[>(cê vai parando com isso aí:<)]” – linha 21, página 223), que se fez de desentendido (“[quem: vai parar?]” – linha 25, página 223). Ignorando-o, Mara pediu silêncio à toda a classe e, sem tardar, ao locucionar: “[Isabela]” (linha 34, página 223), passou a palavra a ela, assentindo-a a falar sobre Vargas. Sem hesitar, a aluna tomou o turno e, mostrando-se insegura, relatou algo acerca deste personagem, o qual nos foi impossível de transcrever, devido a seu baixo tom de voz. Logo, a professora voltou a recontar o conto e, adiantando-o mais um pouco, mencionou outro personagem da história, o Calpúrnico, interrogando os educandos: “[...] lembram: do nome?” (linha 41, página 223). Após Lucas simplesmente repetir: “Calpúrnicô:” (linha 43, página 223), Mara rememorou que este havia ficado “[...] em Alexandria, descansando (.) <goZAN↑do> da sua riqueza: [...] e o capataz: <ia e vinha com a mercadoria:> e com o?=” (linhas 44-47, página 223). Tendo ouvido, no turno subsequente, o vocábulo “=dinheiro:” (linha 48, página 223) por parte dos estudantes, a docente articulou um: “ok.” (linha 49, página 223) e, como certificamos no excerto 18 que se segue, iniciou, sem demora, a narração de um capítulo inédito do conto, a qual acontece de segunda a sexta-feira, no final da aula principal.

Excerto 18:

49 Mara ok. (0.5) <lá↑ se fo:ram: entã:o↓>= (0.5)
→ 50 ((Sinalizando o horário do intervalo, o sino da
→ 51 escola bate.)).
52 Mara =<o capataz::↓ (.) que era o responsável: (.) um
53 guar↑da (.) e os três. (0.5) até: Porto Augusto
54 (.) levar: (.) ãh::↑ (.) mercadorias:>(1.0)
55 <quan↑do chegaram lá: (0.5)
56 pararam distan:↑te (.) da margem (.) né?> (.)
57 >ancoraram distante da margem:< (.)
58 e↑ (.) começaram a: (.) descarregar: (0.5)
59 >porque não dava pra chegar: até à margem,
60 então, colocavam num bote, o bote i:a, voltava
61 com-< (.) e i↑sso: (0.3) °sem parar:° (0.5)
62 quando chegou no final do di:a↑ (.)
63 >e eles já:<- Milon já tinha <vislumbra:do> (.)
→ 01 né? (.) de LON::↑GE (.) as luzes de Roma: (0.5)
02 quando chegou no final do dia: (.)=
→ 03 ((Novamente, o sino da escola bate, sinalizando
→ 04 o horário do intervalo.)).
05 Mara =eles estavam exa↑ustos: (.)
06 e então: o capataz anunciou: (0.3)
07 bom↑ (.) A↑MANHÃ: (0.5) é dia de folga: (2.0)
08 e vocês vão poder: (.) recuperar: as forças:
09 (0.3) MAS:↑ (0.5) °ninguém poderá deixar o
10 barco↓° (1.5)
11 ((69 linhas - Mara continua a narrar o capítulo
12 do conto.)).

Neste segmento interacional (18), a docente narra ao 6º Ano um capítulo inédito de uma história. Embora fosse esperado que aqui o transcrevêssemos na íntegra bem como discorrêssemos, linha a linha, sobre todo o seu teor, não o fazemos, porque, seguramente, a estenderíamos muito. Aos interessados, por favor, lê-lo no Anexo IV. Diante disso, limitamo-nos a focalizar três questões. A primeira delas tange à escolha de quais histórias contar ou não. No currículo Waldorf está determinado, de acordo com a maturidade das crianças, qual o tipo de narrativa lhes é apropriada. No caso do 6º Ano particularmente, os educadores valem-se dos mitos da criação do mundo, os quais são relacionados com a geografia e a história da sociedade, buscando, de maneira geral, proporcionar aos alunos a vivência interna da evolução da humanidade. Lembrando que Roma foi eleita o fio condutor do 6º Ano, a referência constante à esta cidade italiana no conto narrado por Mara (e.g. “[...] as luzes de Roma:” – linha 01) é plenamente compreensível e está, portanto, justificada. A segunda questão concerne ao trabalho que o professor tem previamente à contação da história. Como esta atividade, na prática pedagógica Waldorf, é decorada, ou seja, executada sem a leitura de livros em sala de aula; Mara lê a mesma narrativa inúmeras vezes até que consiga recontá-la com a leitura das imagens vivas que surgem num “livro interno”, ou melhor, na tela mental das representações individuais, as quais se originam a partir da força de sua fantasia. Já a terceira tange à grande transformação promovida pelas histórias para aqueles que as contam e as ouvem. Como o contador faz a obra se tornar viva e a situação vivenciada, há a mudança de olhares, de compreensão bem como de interpretação dos fatos. Nos ouvintes, comumente, crianças em formação, as histórias servem de exemplo de como agir e, também, de como não fazer. Estimula-se a interpretação de textos, a capacidade de ouvir, a concentração e a coordenação da noção de início, meio e fim, que certamente ajudará na hora de se expressar oralmente e/ou por escrito.

Ao focarmos o décimo oitavo excerto, duas esclarecimentos não podem ser omitidas. Uma delas tange ao soar do sino da escola, sinalizando a hora do intervalo. Nas duas vezes em que isso ocorre (linhas 50-51; 03-04), os estudantes permanecem sentados e em silêncio, compenetrados na narração do conto feita por Mara. É somente com a permissão desta que eles saem para o recreio, ou melhor, é a professora quem decide quando o intervalo inicia-se. A outra esclarecimento refere-se à estrutura de participação. Como se vê, igualmente ao constatado no fragmento 11, mesmo estando a educadora e sua classe engajados em um único piso conversacional, compete unicamente à Mara o direito e o dever de fala, assim como acontece nas aulas expositivas. Entretanto, aqui, de

acordo com Goffman (1998b), enquanto os estudantes constituem a plateia/audiência (ouvintes ratificados na interação, mas não selecionados para ter direito à fala); a professora dá vida a um conto de autoria desconhecida, o qual foi previamente lido por ela tantas vezes que a sua narração aos alunos é feita sem a leitura de um livro em sala de aula, como já relatado. Logo, Mara é categorizada como autora, já que é responsável pelo conteúdo e implicações de sua fala, e também como animadora, pois, sendo uma espécie de “máquina de falar”, é responsável pela atividade física (acústica) da fala.

Findada a contação do capítulo da história, a docente disse ao 6º Ano como um todo: “o <amanhã: eu conto mais um pouco↓.” (linha 17, página 225). Com isso, os estudantes, imediatamente, ficaram de pé, permanecendo em silêncio por cerca de seis segundos, até que um novo ritual começou. Vejamo-lo no excerto 19 abaixo:

Excerto 19:

→	20	Mara	senhor↑ (.)=
→	21	Alunos	=dai↑ o pão a quem: tem fome: (.)
→	22		e fome de justi↑ça a quem: (tem pão).

Na sequência conversacional acima (19), mais estritamente no seu turno inicial, a professora somente principia a declamação de uma pequena prece (“senhor↑ (.)=” – linha 20), a qual é, em seguida, executada exclusivamente pelos educandos até o seu fim (“=dai↑ o pão a quem: tem fome: (.)/e fome de justi↑ça a quem: (tem pão).” – linhas 21 e 22).

É relevante evidenciar que, em termos de estrutura de participação, este décimo nono fragmento apresenta uma similaridade em relação aos excertos 01 e 07 anteriores. Isso porque, ao longo da recitação de tal oração, os papéis comunicativos identificados por Goffman (1998b) no plano do falante modificam-se. Nesse sentido, ao pronunciar: “senhor↑ (.)=” (linha 20), a educadora não é autora da própria fala nem, muito menos, responsável por ela. Sendo uma espécie de “máquina de falar”, Mara é classificada como animadora, uma agente que somente vivifica a fala de outrem que, neste caso, concerne ao(s) criador(es) da prece supracitada; ao passo que os alunos constituem a plateia/audiência (ouvintes ratificados na interação, mas não selecionados para ter direito à fala). Já no trecho: “=dai↑ o pão a quem: tem fome: (.)/e fome de justi↑ça a quem: (tem pão).” (linhas 21 e 22), isso se inverte, visto que, por ter sido locucionado exclusivamente pelos estudantes, estes são animadores da fala do(s) autor(es) da referida oração, enquanto a docente constitui a plateia ou audiência.

Isso posto, foi com este ritual (prece), recitado diariamente, que a fase final da aula e, por conseguinte, toda esta aula de Português analisada terminou.

Abaixo, elaboramos a figura 12 a qual ilustra, sob a forma de esquema, as três fases que compõem a aula em questão e as atividades realizadas em cada uma delas, a fim de possibilitar uma melhor visualização do que foi examinado neste quarto capítulo:

Figura 12: As Fases e as Atividades da Aula



As Fases e as Atividades da Aula

Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora em 01/04/15

Neste capítulo 4, descrevemos a organização interacional da primeira aula da época de Língua Portuguesa obtida em uma turma do 6º Ano do Ensino Fundamental de uma escola Waldorf de MG, explicitando as três fases que a compõem. Seguindo esta divisão, simultaneamente, também apresentamos e analisamos segmentos de fala-em-interação representativos das estruturas de participação presentes nas interações observadas e registradas no cenário da pesquisa. Passamos, então, para as considerações finais, as quais incluem algumas contribuições e limitações deste estudo, assim como a explicitação de sugestões para futuras investigações.

CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como função integrar as partes arquitetadas no decorrer desta narrativa, construindo, assim, um retrospecto reflexivo sobre elas; neste capítulo, sumarizamos brevemente o presente trabalho e retomamos suas perguntas de pesquisa para tecermos, de modo geral, considerações a respeito delas. Ainda, apontamos quatro contribuições e três limitações deste estudo, bem como apresentamos algumas perspectivas para futuras investigações.

5.1. Breve Síntese das Proposições e Resultados dos Dados

Ao longo desta dissertação, tivemos o objetivo geral de investigar a organização interacional do evento aula de Língua Portuguesa em uma escola Waldorf, analisando as estruturas de participação em sala de aula, a fim de focalizar a participação e o envolvimento dos alunos. Com o desígnio de atingir tal intuito, embasamos em teorias propostas, principalmente, pela SI e pela ACE, pois elas têm auxiliado na explicação e interpretação das ações dos atores sociais em diferentes contextos. Como uma das principais técnicas de geração de dados, empregamos a observação participante, a qual se deu no oitavo mês de 2013, mais especificamente de 26 a 30 de agosto do referido ano, correspondendo à primeira semana da época de Português. Posteriormente, utilizamos a aplicação de conceitos oriundos nos referidos aparatos teóricos, tais como, “estruturas de participação” e “piso conversacional”, para a análise da interação em uma única aula de Língua Portuguesa, cuja duração é de 120 minutos, a qual foi gravada em áudio e transcrita segundo convenções desenvolvidas por Gail Jefferson, presentes em Sacks, Schegloff e Jefferson (2003).

Resgatamos, agora, as indagações que orientaram este estudo para que possamos redigir, de maneira geral, considerações sobre elas, a saber: quais atividades professor e estudantes desenvolvem em sala de aula de Língua Portuguesa; quais estruturas de participação aparecem neste contexto de fala; e, por fim, como é a participação e o envolvimento dos alunos.

A pesquisa vigente revelou que são várias as atividades desenvolvidas por Mara e sua turma durante toda a aula, a qual foi por nós segmentada em três fases. Na Inicial, eles declamam o “Verso da Manhã”, rezam o “Pai Nosso” (*Pater Noster*) em Latim e

cantam, neste mesmo idioma, o cântico “Aleluia”; tudo isso, oral e conjuntamente. Na Fase Principal, mais especificamente em sua Parte Rítmica, há a exibição de toques bem como a conjugação de verbos em tempos variados do modo indicativo intercalada por muito movimento, ritmo, percussão corporal e expressão de emoções; sem falar do “Momento da Retrospectiva” e da recitação, em coro, do “Verso da Geometria”. Já em sua Parte Não-rítmica, existe a entoação dos versos individuais, a reflexão em torno da “Dramatização do Verbo”, a leitura oral de “Aspirações” efetuada tanto por alguns educandos quanto pela professora, a reflexão sobre tal poema, a cópia do quadro-negro e a confecção de exercícios no caderno. Enfim, na Fase Final da aula, os estudantes recontam a história do dia precedente, ouvem a educadora narrar um capítulo inédito do conto e oram, junto com ela, uma pequena prece.

Também foi mostrado nesta investigação que, embora Lanz (1983, p. 71) afirme que instituições Waldorf seguem uma orientação educacional “totalmente diferente daquela adotada em outras escolas”; em termos de estrutura de participação, a aqui investigada assemelha-se, em alguns pontos, aos estabelecimentos convencionais de ensino. Isso porque, além de Mara e seus estudantes organizarem-se espacialmente em forma triangular na maior parte da aula (com exceção da Parte Rítmica desta); a relação de ambos, em geral, é marcada pela assimetria (e.g. excertos 03 e 04), já que à docente é garantido o poder para selecionar o conteúdo que será ministrado aos alunos, bem como o seu modo de transmiti-lo. O fato de ocupar uma posição privilegiada nesta relação, confere a ela ainda o direito, por exemplo, de (1) autorizar alguém a falar no momento em que julgar conveniente, (2) planejar as atividades de aprendizagem, (3) escolher os educandos para delas participar e, até mesmo, (4) iniciar, sustentar e/ou encerrar os turnos conversacionais. Mas, isso não significa que, no recinto pesquisado, o único indivíduo que fala é Mara e os alunos, por sua vez, apenas escutam-na, como nas aulas eminentemente expositivas. Ou seja, a estrutura de participação dos discentes não é exclusivamente de plateia/audiência e, tampouco, o formato de produção da educadora é somente de responsável. Vale frisar que, na aula em questão, não são raras as vezes em que tal hierarquia se rompe, visto que, ora os estudantes alinham-se como professor e, deste modo, disputam com Mara as atividades próprias de seu papel (e.g. excerto 02); ora ela própria democratiza com eles sua função de falante principal (e.g. excertos 06, 09, 12, 13, 16, 17). Logo, além de assumir, ao mesmo tempo, os papéis comunicativos de autora, responsável e animadora da própria fala (e.g. excertos 14, 15), é comum a docente vivificar a fala de outrem (e.g. excertos 01, 07, 11, 18, 19) e, inclusive, colocar-

se nas posições de ouvinte endereçada (e.g. excertos 08, 10, 12) e de plateia/audiência (e.g. excertos 01, 07, 19).

Arrolado ao assunto acima está a participação e o envolvimento dos alunos. A este respeito, o trabalho demonstrou que, particularmente na Parte Rítmica da aula, na qual se realiza, em sua maioria, um evento interacional menos assimétrico enquadrado por Mara como brincadeira, os educandos mostram-se muito participativos e envolvidos com as atividades que ela propõe (e.g. excertos 02 e princípio do 03), tanto que se autosselecionam para falar constantemente e, por exemplo, indicam estudantes para executar as performances, sugerem verbos para a conjugação, recomendam tempos do modo indicativo e ajudam os colegas com as respostas. Porém, não é unicamente nesse momento que os discentes participam e envolvem-se muito com algo. Isso acontece também, na Fase Final da aula, com a recontagem da história do dia anterior (e.g. excerto 17). Em suma, fica nítido que eles sentem-se à vontade para participar e há espaço garantido para isto. Já em situações de manutenção da hierarquia e assimetria na relação entre os dois principais agentes do discurso produzido em sala de aula, como é o caso, sobretudo, dos excertos 06, 09, 12 e 13, é notória uma redução expressiva (não extinção) da participação e do envolvimento dos alunos nas atividades, o que pode ser comprovado pelas longas pausas sem tomada de turno. Entretanto, averigua-se algo valioso sob a ótica educacional, visto que as práticas conversacionais ali construídas podem ser consideradas bem distintas do que normalmente se associa a uma sala de aula tradicional, onde predomina o modelo interacional IRA convencional, o qual consiste em fazer testagens do que os educandos sabem. Embora a professora use perguntas de respostas conhecidas, seu propósito, nos referidos cenários, não é avaliar os estudantes, mas, sim, coconstruir conhecimento – que é realizado a partir da maior participação dos alunos como autores e protagonistas do seu processo de aprendizagem e dela como um mediador/guia –, mesmo tendo, para isto, um trabalho adicional e custoso. Logo, assim como em Schulz (2007), fica evidente, nesta dissertação, a existência de uma intrínseca relação entre construção conjunta de conhecimento, participação e aprendizagem, uma vez que um processo só acontece a partir do outro, o que nos leva a reiterar a seguinte asseveração feita pela estudiosa: “Os sujeitos aqui envolvidos aprendem participando, e participam aprendendo” (p. 135).

Para findar, mesmo desviando um pouco dos objetivos propostos a esta pesquisa, não podemos deixar de externar características concernentes à conduta/comportamento tanto da docente quanto dos discentes na instituição Waldorf em pauta, as quais algumas

são, até pela experiência adquirida em Iniciação Científica, análogas às verificadas nas duas escolas públicas outrora investigadas. No tocante à Mara, notamos que ela executa a docência com empenho, dedicação e prazer, muito embora, durante todo o tempo da aula, despenda muito esforço na tarefa de repreender os educandos e tentar controlá-los. Tendo como suporte recursos, tais como, quadro-negro, giz colorido, variados materiais de papelaria, bola de meia, sino, dentre outros; a educadora não atua como uma mera transmissora de conteúdos. Pelo contrário, desenvolve nos estudantes o interesse pelo mundo/vida e demonstra comprometimento com a aprendizagem deles; além de ser pontual, seguir um planejamento para as aulas, preocupar-se com o tempo disponível para a resolução das atividades e exigir da classe que as tarefas sejam entregues na data estabelecida. Seu relacionamento com os alunos, após seis anos de convivência intensa, é íntimo e o melhor possível. Mara os conhece profundamente e tem carinho bem como respeito por esses seres humanos em desenvolvimento, os quais estão sob seus cuidados diariamente. Já acerca dos discentes, percebemos que, no decorrer de toda a aula (salvo nos rituais e na contação da história, os quais são respeitados e executados a risca), eles conversam muito uns com os outros. Porém, esse falatório não denota, necessariamente, que haja, por parte deles, desinteresse e/ou desmotivação. É claro que, numa turma composta por 30 estudantes, existe aqueles que fazem brincadeiras e gracejos, pedem emprestado aos amigos materiais escolares por não os possuírem ou esquecerem em casa, procuram saber se os colegas terminaram a cópia da lousa ou aonde eles estão, e formam conluios, ignorando a docente bem como o tópico discursivo abordado por ela. Todavia, a maioria participa e envolve-se muito com as atividades propostas nos 120 minutos de aula, tanto que, além de não se escutar pedidos para ir ao banheiro ou beber água, mesmo depois de soado o sino, sinalizando a hora do intervalo, eles permanecem sentados e em silêncio, compenetrados na narração do conto feita por Mara. O relacionamento dos alunos com a professora é íntimo e embasado na confiança e no respeito. Eles têm afeto por ela e reconhecem-na como uma pessoa muito importante em suas vidas.

Passamos, neste instante, às contribuições trazidas por este estudo.

5.2. Contribuições da Pesquisa

Confiamos que o desenvolvimento da presente dissertação tenha gerado, pelo menos, quatro contribuições. Uma delas com os estudos sociolinguísticos e com a área da ACE e, principalmente, da Linguística Aplicada ao ensino. Por nossa investigação

ser basicamente empírica, trabalhar com o contexto particular de ensino, investigar aspectos do processo ensino-aprendizagem a partir da sala de aula, utilizar dados concretos de fala-em-interação e, adotar uma perspectiva ética de análise; ela tem um novo olhar acerca da temática em questão.

Outra contribuição desta pesquisa diz respeito à produção do conhecimento em ACE com dados de interação em Língua Portuguesa, o que possibilita que estudantes e pesquisadores, os quais não dominem/sabem o Inglês, idioma estrangeiro em que ainda é produzida e divulgada a grande maioria do conhecimento nesta área (GARCEZ, 2008), acompanhem facilmente suas reflexões e análises.

Mais uma contribuição refere-se à divulgação da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf, as quais, no Brasil, continuam sendo desconhecidas para muitos estudiosos, docentes e discentes, inclusive os vinculados ao âmbito educacional.

A quarta e grande contribuição deste estudo concerne à possibilidade não apenas de os educadores conduzirem a interação de sala de aula por um método conversacional marcadamente distinto daquele engendrado pela sequência do tipo IRA tradicional, mas também de eles repensarem suas práticas pedagógicas, ou melhor, seus modos de organização da fala-em-interação em sala de aula, e, a partir disso, transformarem estes recintos, antes regidos provavelmente por tais sequências, em espaços democráticos para a construção conjunta de conhecimento.

5.3. Limitações da Pesquisa

Apesar de trazer todas as contribuições supraelencadas, este trabalho apresenta algumas limitações. Uma delas está atrelada ao fato de as aulas não terem sido filmadas por oposição/discordância da escola pesquisada. Se assim como a gravação em áudio, a em vídeo também tivesse sido autorizada, acreditamos que toda a nossa análise, em especial, as partes relativas aos rituais, aos exercícios corporais rítmicos e à contação da história, ficaria seguramente mais rica e interessante.

Outra limitação desta investigação encontra-se no curto período de tempo concedido pela instituição educacional pesquisada para a geração dos dados, ou seja, apenas cinco dias, o que nos “forçou”, desde o início, a gravarmos em áudio as aulas de Português simultaneamente à observação participante, tomando cuidado para deixar este período o menos invasivo possível, pois, como bem aponta Loder (2008, p. 127), “[...] o ideal é tornar a tarefa de observação minimamente invasiva [...]”.

Mais uma limitação deste estudo está relacionada ao fato de não se poder fazer generalizações a partir de seus resultados. Como foi observada a atuação de uma única professora (a de classe), em somente uma turma (a do 6º Ano do Ensino Fundamental), de uma escola Waldorf; nossa análise deve se restringir a tais participantes.

5.4. Sugestões para Futuras Investigações

Para futuras pesquisas, indicamos que a temática aqui enfocada (“A organização interacional do evento aula de Língua Portuguesa”) pudesse ser novamente pesquisada em um outro cenário que não seguisse os parâmetros tradicionais de Educação como é o caso, por exemplo, do Projeto Âncora (uma escola de Ensino Fundamental, localizada em Cotia/SP, com uma inovadora filosofia educacional inspirada na Escola da Ponte, de Portugal); tendo a finalidade de verificar se os resultados se alterariam muito ou não.

Outra sugestão concerne à execução de outros estudos em Instituições Waldorf de Ensino, nas quais se pode trabalhar, dependendo da escola, da Educação Infantil ao Ensino Médio e onde é interessante investigar não só temas pertencentes ao domínio educacional (como o focado por nós), mas também a arquitetura dos prédios das escolas Waldorf, a nutrição saudável das crianças, a inclusão social, dentre outros.

Mais uma recomendação tange à ampliação do nosso cenário de pesquisa (além da escola pesquisada, propomos que seja investigada mais uma turma de 6º Ano em outra instituição Waldorf) e a realização de um trabalho comparativo entre elas, com o intento de apontar suas similaridades e/ou possíveis diferenças.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, M. **Colegiado Escolar: espaço de participação da comunidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

Biografia de Rudolf Steiner. Disponível em:
<<http://www.sab.org.br/portal/antroposofia2/biografia-de-rudolf-steiner>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

Biografia de Ruth Salles. Disponível em:
<<http://www.artesocial.org.br/waldorf-pedagogia/82-ruth-salles>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação?**. 8ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAZDEN, C. B. **Classroom Discourse: the language of teaching and learning**. Portsmouth, NH: Heinemann, 2001. 209 p.

CELANI, M. A. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada**. Linguagem & Ensino, v. 8, n. 1, 2005, p. 101-122.

CLARK. H. H. O uso da linguagem. Tradução de Nelson de Oliveira Azevedo e Pedro de Moraes Garcez. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, RS, n. 9, 2000, p. 55-80.

CONCEIÇÃO, L. E. da. **Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre**. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008, 169 p.

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

Definição de Antropologia. Disponível em:
<<http://www.suapesquisa.com/religiosociais/antropologia.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

Definição de Eúritmia. Disponível em:
<<http://www.sab.org.br/portal/euritmia/91-euritmia>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

DEMO, P. **Participação é Conquista: noções de política social participativa**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006, p. 15-41.

DURANTI, A. **Antropologia lingüística**. Tradução de Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

Educação. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/portal/aforismos/47-educacao>>. Acesso em: 13 mai. 2014.

EDWARDS, J. A.; LAMPERT, M. (Eds.). **Talking Data: transcription and coding methods for language research**. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum, 1993.

EMANUEL, T. C. O. A Pedagogia Waldorf. Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida, 2002. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per14.htm>>. Acesso em: 5 mai. 2014.

ERICKSON, F. **Talk and Social Theory: ecologies of speaking and listening in everyday life**. Cambridge: Polity Press, 2004.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. **The Counselor as Gatekeeper: social interaction in interviews**. New York: Academic Press, 1982.

FEWB - Federação das Escolas Waldorf do Brasil. **Para a estruturação do ensino do 1º ao 8º ano nas Escolas Waldorf**. Tradução de Rudolf Lanz. São Paulo: FEWB, 1999.

FISCHER, N. B.; MOLL, J. (Org.). **Por uma Nova Esfera Pública: a experiência do orçamento participativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FONSECA, C. L. W. Antropologia, Educação e Cidadania. **Revista do GEEMPA**, Porto Alegre, RS, n. 3, p. 75-83, mar. 1994.

FRANK, I. **Constituição e Superação de Momentos Desconfortáveis em Sequências de Convites à Participação: a construção do engajamento na fala-em-interação de sala de aula**. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010, 131 p.

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

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

_____. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. D.; JUNG, N. M (org.) **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2008, p. 17-38.

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

GOLD, R. L. (1958). 'Roles in sociological field observations', *Social Forces*, 36: 217-23.

GOODWIN, M. H. **He-Said-She-Said: talk as social organization among black children**. Bloomington: Indiana University Press, 1990.

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

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

_____. **Frame analysis**. New York: Haper & Row, 1974, p. 586.

_____. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolingüística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre, RS: AGE, 1998b, p. 70-97.

GUMPERZ, J. J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982a. 225 p.

HAYASHI, R. **Cognition, empathy, and interaction: floor management of English and Japanese conversation**. (Advances in discourse processes, v. 54.) Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1996, p. 31-35.

HUTCHBY, I.; WOOFFITT, R. **Conversation analysis: principles, practices and applications**. Cambridge: Polity, 1998.

ILARI, R. **A Lingüística e o Ensino da Língua Portuguesa**. 4^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ILLICH, I. **Deschooling society**. 1971.

JOHNSTONE, B. **Qualitative methods in sociolinguistics**. New York: Oxford University Press, 2000.

JONES, R. e THORNBORROW J. **Floors, talk and the organization of classroom activities**. *Language in Society*, vol. 33, 2004, p. 399–423.

JUNG, N. M. **Identidades Sociais na Escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe**. Tese de doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Porto Alegre, RS, 2003.

KENDON, A. The role of visible behavior in the organization of social interaction. In: CRANACH, M.; VINE, I. (Eds.). **Social communication and movement**. London: Academic Press, 1973, p. 29-74.

LANZ, R. **Noções básicas de Antroposofia**. 1^a. ed. São Paulo: Antroposófica, 1983.

_____. **A Pedagogia Waldorf:** caminho para um ensino mais humano. 7ª. ed. São Paulo: Antroposófica, 2000.

LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L. D. & JUNG, N. M (Orgs.) **Fala-em-interação Social:** introdução à análise da conversa etnometodológica. Campinas, SP: Mercado das letras, 2008, p. 127-162.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Série Pesquisa, Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 1986.

MCLAREN, P. **Rituais na Escola:** em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991, p. 27-88.

MEDEIROS, I. L. P. de; LUCE, M. B. Gestão Democrática na e da Educação: concepções e vivências. In: MEDEIROS, I. L. P. de; LUCE, M. B. **Gestão Escolar Democrática:** concepções e vivências. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006. p. 15-25.

_____. (Org.). **Gestão Escolar Democrática:** concepções e vivências. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

MICHAELIS: dicionário escolar língua portuguesa. 7ª. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2006.

MIZOGUCHI, S. M. **Rudolf Steiner e a Pedagogia Waldorf.** Coleção Memória da Pedagogia – perspectivas para o novo milênio, Rio de Janeiro, RJ, n. 6, p. 66-77, 2006.

MUÑOZ, C. **Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã.** São Paulo: Cortez, 2004.

MUTARELLI, S. R. K. **Os quatro temperamentos na Antroposofia de Rudolf Steiner.** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. 152p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em História da Ciência, PUC-SP, São Paulo, 2006.

O que é a Pedagogia Waldorf. Disponível em:

<<http://www.espacobemviver.com.br/waldorf.php>>. Acesso em: 13 set. 2012.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

PAIVA, V. L. M. O. **Reflexões sobre ética na pesquisa.** Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, Belo Horizonte, MG, v. 5, n. 1, p. 43-61, 2005.

_____. Desenvolvendo a habilidade de leitura In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 129-147. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/leitura2.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

PHILIPS, S. U. Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In: CAZDEN, C. B.; JOHN, V. P.; HYMES, D.

(Eds.). **Functions of language in the classroom**. New York: Teachers College Press, 1972. p. 370-394.

PUIG, J. M. et al. **Democracia e Participação Escolar: propostas de atividades**. São Paulo: Moderna, 2000.

REDIN, M. **Entrando pela janela. O encantamento do aluno pela escola**. 1ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

ROBERTS, C.; SARANGI, S. (2005). Theme-oriented discourse analysis of medical encounters. **Medical Education**, 39: 632-640.

SACKS, H. Notes on methodology. In: ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. (Eds.). **Structures of Social Action: studies in conversation analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. **Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa**. Veredas – Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, MG, v. 7, n. 1 e n. 2, p. 9-73, jan./dez. 2003.

SANTOS, J. C. dos. **Processos participativos na construção do conhecimento em sala de aula**. Cáceres, MT: Ed. UNEMAT, 2003.

SCHULZ, L. **A Construção da Participação na Fala-em-interação de Sala de Aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre**. 2007. p. 169. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (Orgs.) **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª. ed. Porto Alegre, RS: Artmed Bookman, 2006, p. 193-218.

SHULTZ, J.; FLORIO, S.; ERICKSON, F. Who's got the Floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and at school. In: GILMORE, P.; GLATTHORN, A. (Ed.). **Ethnography and Education: children in and out of school**. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics, 1982, p. 88-123.

SILVA, L. A. Estruturas de participação e interação na sala de aula. In: PRETI, Dino (Org.). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002. p. 179-303.

STEINER, R. A educação da criança segundo a ciência espiritual. Tradução de Rudolf Lanz. 3ª. ed. São Paulo: Antroposófica, 1996. Disponível em: https://gepepidotnet3.files.wordpress.com/2011/02/steiner_a-educac3a7c3a30-da-crianc3a7a-segundo-a-cic3aancia-espiritual.pdf. Acesso em: 12 mai. 2014.

_____. A prática pedagógica. Tradução de Valdemar Waingort Setzer. São Paulo: Antroposófica, palestra de 20/04/1923, GA 306. Disponível em: <http://www.sab.org.br/portal/aforismos/47-educacao>. Acesso em: 13 mai. 2014.

_____. **O Mistério dos Temperamentos:** as bases anímicas do comportamento humano. Tradução de Andrea Hahn. 2ª. ed. São Paulo: Antroposófica, 1996b.

STIVERS, T.; MONDADA, L.; STEENSING, J. (Orgs.). **The morality of knowledge in conversation.** Cambridge, Cambridge University Press, 2011.

TE MOLDER, H.; POTTER, J. (Orgs.). **Conversation and cognition.** Cambridge, Cambridge University Press, 2005.

VAN DIJK, T. A. (Org.). 2006. **Discourse, interaction and cognition.** Discourse Studies, 8(1)(n. esp.):5-203.

ANEXOS

**ANEXO I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA MENORES DE IDADE**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título do projeto: A Organização Interacional em uma Escola Waldorf: uma análise das estruturas de participação em sala de aula de Língua Portuguesa

Pesquisadora responsável:

Nome: Danielle Roberta Dias
Departamento: Departamento de Letras/DLA
Tel.: (31)8894-1417
E-mail: danielle.dias@ufv.br

Você está sendo convidado(a) a 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 deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

IDENTIFICAÇÃO DO(A) ALUNO(A) E DOS RESPONSÁVEIS

Nome do(a) Aluno(a):

Endereço:
Data de nascimento:
Sexo:
Nacionalidade:
Telefone:

Responsáveis:

Nome:
Endereço:
Data de nascimento:
Sexo:
Nacionalidade:

Nome:
Endereço:
Data de nascimento:
Sexo:
Nacionalidade:
CPF:
RG:
Telefone:
E-mail:

1. Das justificativas e dos objetivos para a realização desta pesquisa

Esta pesquisa justifica-se por dois motivos:

1. Suporte teórico, o qual se insere na área de concentração dos Estudos Linguísticos, como integrante da linha de pesquisa “Linguística Aplicada: ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira”, que vem se consolidando como um importante campo de estudo para trabalhos envolvendo ensino de língua materna, construção e aquisição de conhecimentos na área de fala-em-interação, em contextos institucionais, bem como formação e capacitação de professores.
2. Estudo dos aspectos do processo ensino-aprendizagem a partir da sala de aula, onde ele acontece. Assim sendo, este trabalho é importante porque tem um novo olhar sobre a fala-em-interação na relação professor e alunos, através da análise das estruturas de participação em sala de aula: é um estudo basicamente empírico, tendo o intuito de descrever uma determinada realidade social, adotando a análise dos dados baseada nas ações dos próprios participantes da interação.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a organização interacional do evento aula de Língua Portuguesa em uma Escola Waldorf, a partir da análise das estruturas de participação em sala de aula, a fim de focalizar a participação e o envolvimento dos alunos. Já os objetivos específicos são:

- Identificar as várias atividades desenvolvidas por professor e alunos em sala de aula;
- Descrever as estruturas de participação em sala de aula;
- Examinar, além dos recursos didáticos empregados, a participação e o envolvimento dos educandos.

2. Dos procedimentos para a geração e análise dos dados

Os principais procedimentos de geração e análise dos dados que serão utilizados nesta investigação serão (1) a observação participante, (2) a gravação em áudio da fala e (3) a transcrição dela. Na observação participante, Danielle Roberta Dias assistirá às aulas de Língua Portuguesa, no 6º ano do Ensino Fundamental, em um Escola Waldorf, durante uma semana, em Agosto de 2013, objetivando criar proximidade e conhecer um pouco as atitudes dos alunos. É importante ressaltar que essas aulas serão gravadas em áudio para que possam ser posteriormente transcritas e analisadas, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

3. Da utilização, armazenamento e descarte dos dados

Os dados gerados serão utilizados na dissertação de mestrado de Danielle Roberta Dias e poderão ser usados também em artigos acadêmicos, seminários, apresentações e relatórios. Armazenados em CD-ROM, eles ficarão arquivados com a orientadora dela por um período de cinco anos e, depois desse período, serão descartados.

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

A pesquisa que utiliza observação participante e gravação de 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 e da escola pesquisada serão preservados a fim de proteger suas identidades. Dessa forma, a pesquisa aqui descrita não oferecerá riscos educacionais, morais ou físicos aos participantes.

5. Das despesas

A minha participação nesta pesquisa 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 Danielle Roberta Dias 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 geração de dados e em quaisquer artigos acadêmicos, seminários, apresentações e relatórios que venham a ser publicados sobre essa investigação. Por fim, caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, a Danielle assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

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

Tenho a garantia de recusar, desistir ou interromper a colaboração na pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de explicar o motivo, sem quaisquer prejuízos para mim, todavia, eu deverei escrever esse meu desejo.

Declaro que fui informado(a) dos objetivos do estudo “A Organização Interacional em uma Escola Waldorf: uma análise das estruturas de participação em sala de aula de Língua Portuguesa”, 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 quanto à autorização da minha participação, sob minha responsabilidade, se assim eu desejar ou caso eu assim manifeste.

Declaro que autorizo, de livre e espontânea vontade, a minha participação e a gravação de 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, tenho ciência de que 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:

Divisão de Saúde, campus da Universidade Federal de Viçosa-UFV
Telefone: (31) 3899-3783
E-mail: cep@ufv.br
Site: www.cep.ufv.br

Viçosa, 26 de Agosto de 2013.

Pesquisadora Responsável pelo Projeto

Aluno(a)

Responsável pelo Aluno(a)

Responsável pelo Aluno(a)

**ANEXO II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA MAIORES DE IDADE**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título do projeto: A Organização Interacional em uma Escola Waldorf: uma análise das estruturas de participação em sala de aula de Língua Portuguesa

Pesquisadora responsável:

Nome: Danielle Roberta Dias
Departamento: Departamento de Letras/DLA
Tel.: (31)8894-1417
E-mail: danielle.dias@ufv.br

Pesquisadora principal:

Nome: Wânia Terezinha Ladeira
Departamento: Departamento de Letras/DLA
Tel.: (31)3899-1573
E-mail: wania.ladeira@ufv.br

Você está sendo convidado(a) a 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(A) VOLUNTÁRIO(A)

Nome:
Data de nascimento:
Sexo:
Nacionalidade:
Estado Civil:
CPF:
RG:
Telefone:
E-mail:
Endereço:

1. Das justificativas e dos objetivos para a realização desta pesquisa

Esta pesquisa justifica-se por dois motivos:

1. Suporte teórico, o qual se insere na área de concentração dos Estudos Linguísticos, como integrante da linha de pesquisa “Linguística Aplicada: ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira”, que vem se consolidando como um importante campo de estudo para trabalhos envolvendo ensino de língua materna, construção e aquisição de conhecimentos na área de fala-em-interação, em contextos institucionais, bem como formação e capacitação de professores.
2. Estudo dos aspectos do processo ensino-aprendizagem a partir da sala de aula, onde ele acontece. Assim sendo, este trabalho é importante porque tem um novo olhar sobre a fala-em-interação na relação professor e alunos, através da análise das estruturas de participação em sala de aula: é um estudo basicamente empírico, tendo o intuito de descrever uma determinada realidade social, adotando a análise dos dados baseada nas ações dos próprios participantes da interação.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a organização interacional do evento aula de Língua Portuguesa em uma Escola Waldorf, a partir da análise das estruturas de participação em sala de aula, a fim de focalizar a participação e o envolvimento dos alunos. Como objetivos específicos desta investigação, destacamos:

- Identificar as várias atividades desenvolvidas por professor e alunos em sala de aula;
- Descrever as estruturas de participação em sala de aula;
- Examinar, além dos recursos didáticos empregados, a participação e o envolvimento dos educandos.

2. Dos procedimentos para a geração e análise dos dados

Os principais procedimentos de geração e análise dos dados que serão utilizados nesta investigação serão (1) a observação participante, (2) a gravação em áudio da fala e (3) a transcrição dela. Na observação participante, a pesquisadora responsável assistirá às aulas de Língua Portuguesa, no 6º ano do Ensino Fundamental, em uma Escola Waldorf, durante uma semana, em Agosto de 2013, objetivando criar proximidade e conhecer um pouco as atitudes dos pesquisados. É importante ressaltar que, como o objeto de análise deste estudo é a fala-em-interação, as aulas de Português serão gravadas em áudio para que possam ser posteriormente transcritas e analisadas, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

3. Da utilização, armazenamento e descarte dos dados

Os dados gerados serão utilizados na dissertação de mestrado da pesquisadora responsável que executará este projeto e poderão ser usados também em artigos acadêmicos, seminários, apresentações e relatórios. Armazenados em CD-ROM, eles ficarão arquivados com a pesquisadora principal desta pesquisa por um período de cinco anos e, depois desse período, serão descartados.

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

A pesquisa que utiliza observação participante e gravação de 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 e da escola pesquisada serão preservados a fim de proteger suas identidades. Dessa forma, a pesquisa aqui descrita não oferecerá riscos educacionais, morais ou 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 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 geração de dados e em quaisquer artigos acadêmicos, seminários, apresentações e relatórios que venham a ser publicados sobre esta 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

Tenho a garantia de recusar, desistir ou interromper a colaboração na pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de explicar o motivo, sem quaisquer prejuízos para mim, todavia, eu deverei formalizar, por escrito, esse meu desejo.

Declaro que fui informado(a) dos objetivos do estudo “A Organização Interacional em uma Escola Waldorf: uma análise das estruturas de participação em sala de aula de Língua Portuguesa”, 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:

Divisão de Saúde, campus da Universidade Federal de Viçosa-UFV
Telefone: (31) 3899-3783
E-mail: cep@ufv.br
Site: www.cep.ufv.br

Viçosa, 26 de Agosto de 2013.

Pesquisadora Responsável pelo Projeto

Voluntário(a)

**ANEXO III: DUAS PÁGINAS DO CADERNO DA ÉPOCA DE LÍNGUA
PORTUGUESA DE UMA ALUNA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Nova Lima, 25 de fevereiro de 2019.

Retrospectiva de Português

Verbos

• O que são verbos?

São palavras que indicam essencialmente um envolvimento de ação, estado ou fenômeno.

• Os verbos podem ser:

Regulares: são os que, durante a conjugação, não apresentam nenhuma alteração no radical, e suas derivações seguem as do verbo padrão.

Irregulares: são os que, durante a conjugação, apresentam alguma alteração no radical, ou suas derivações não seguem as do verbo padrão. Os tempos **Presente** e **Préterito Perfeito** mostram as irregularidades.

AUXILIARES - são verbos que auxiliam a conjugação de outros chamados principais. Os verbos auxiliares mais comuns são: *ser, estar, ter, haver*, cuja conjugação se encontra entre os verbos irregulares.

Anômalos - são os verbos *ser* e *ir*, que apresentam durante a conjugação, radicais diferentes: *ser* (*sou, és, foi*) e *ir* (*vou, ia, foi*).

Defectivos - são todos os verbos que não têm a conjugação completa. Os principais são: *chover, morrer, partir*, entre outros.

Os verbos se flexionam quanto ao:

• número - singular / plural

• a pessoa - Eu / Tu / Ele / Nós / Vós / Eles

- tempo - passado, presente, futuro

- modo - até agora nós aprendemos o modo indicativo, que indica que é real, verdadeiro.

* as formas nominais - até agora nós aprendemos o infinitivo: o verbo na sua estado normal.

Exemplos: fazer, cantar, pular

O modo indicativo indica um fato verdadeiro e possui os seguintes tempos verbais: • Presente • Futuro do Presente • Futuro do Pretérito • Pretérito Imperfeito • Pretérito Perfeito • Pretérito mais-que-perfeito

Aprendemos também as vozes verbais:

Voz Ativa - quando o sujeito age.

Voz Passiva - quando o sujeito recebe a ação.

Voz Reflexiva - quando o sujeito age e recebe a ação.

Também sabemos que os verbos podem se dividir em:

1ª conjugação - terminados em AR

2ª conjugação - terminados em ER - OR

3ª conjugação - terminados em IR

ANEXO IV: TRANSCRIÇÃO DE UMA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

01 Mara bom dia:, queridos alunos do sexto ano:

02 Alunos <bom dia:, querida professora Mara>

03 Mara nessa semana, a gente vai ter: (.)

04 a companhia da (.) <Isadora>

05 Isadora Isadora

06 Mara Isadora é estudante é:: de Viçosa,

07 tá fazendo mestrado:,

08 e veio assistir: as nossas aulas:,

09 conhecer (.) a escola. (.) né?

10 ((Dirigindo-se à observadora.)).

11 Isadora é isso: mesmo.

12 bom dia pra todos:

13 ((Um aluno espirra.)).

14 Alunos bom di:a!

15 (40.0) ((Os alunos concentram-se para recitarem

16 o verso da manhã.)).

17 Mara eu [contemplo o mundo (.)]

18 Alunos [contemplo o mundo (.)]

19 Alunos onde o sol reluz (.)

20 onde as estrelas brilham (.)

21 onde as pedras jazem (.)

22 onde as plantas vivem (.)

23 e vivendo crescem.

24 onde os bichos sentem (.)

25 e sentindo vivem.

26 onde já o homem (.)

27 tendo em si a alma (.)

28 abrigou o espírito.

29 eu contemplo a alma (.)

30 que reside em mim.

31 o divino espírito (.)

32 age dentro dela (.)

33 assim como atua (.)

34 sobre a luz do sol.

35 ele paira fora (.)

36 na amplidão do espaço (.)

37 e nas profundezas da alma também.

38 a ti (.) eu suplico (.)

39 ó divino espírito (.)

40 que bênçãos e forças (.)

41 para o aprender: (.)

42 para o trabalhar: (.)

43 cresçam dentro de mim.

44 (13.0) ((Mara e os alunos preparam-se para

45 rezar.)).

46 (41.0) ((Mara e os alunos rezam o "Pai Nosso" em

47 Latim.)).

48 (52.0) ((Em seguida, em coro, eles cantam

49 "Aleluia" neste mesmo idioma.)).

50 Mara bom↑ (.)

51 hoje, como estamos começando (.)

52 a época de português: (.)

53 vamos precisar >mais de um tempo< no ritmo hoje:

54 então, não vamos fazer a marcha (.) tá?

55 fica pra amanhã: (.)

56 tá bom?

57 então, Íris e- Írise::: Isabela aqui na frente:

58 Alfredo Írise::

59 Mara duplas:

60 (5.0) ((Os alunos formam as duplas. Eles

61 conversam uns com os outros. Há também barulho

62 de carteiras sendo arrastadas.)).

63 Mara [ci (.) ci (.) ci:]

01 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
02 uma contagem de tempo pelo número cinco, mas não
03 a prossegue.)).

04 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros. Há
05 também barulho de carteiras sendo arrastadas.))]
06 Mara [pegue quem tá mais próximo↑]

07 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros. Há
08 também barulho de carteiras sendo arrastadas.))]
09 Mara [cinco: (.) seis↑]

10 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
11 uma contagem de tempo pelo número cinco e vai
12 até ao seis.)).

13 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros. Há
14 também barulho de carteiras sendo arrastadas.))]
15 Mara [Miguel (.) quem fica com o Miguel↑]
16 ((Dirigindo-se à turma como um todo))

17 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros. Há
18 também barulho de carteiras sendo arrastadas.))]
19 Mara [Diego:]

20 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros. Há
21 também barulho de carteiras sendo arrastadas.))]
22 Gustavo [>Diego fica com ele<]

23 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros. Há
24 também barulho de carteiras sendo arrastadas.))]
25 Mara [cinco: (.) seis↑]

26 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
27 uma contagem de tempo pelo número cinco e vai
28 até ao seis.)).

29 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros. Há
30 também barulho de carteiras sendo arrastadas.))]
31 (7.0) ((A professora espera por silêncio.)).

32 Mara algumas duplas inventaram uns toques (.) tá
33 Isadora (.) °e eles ensinam pros outros:°
34 ((Dirigindo-se à observadora.)).
35 ((A conversa diminui)).

36 Mara cinco (.) seis (.) sete (.) oito
37 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
38 uma contagem de tempo pelo número cinco e vai
39 até ao oito.)).

40 (35.0) ((A dupla selecionada faz os toques e os
41 demais alunos tentam fazer igual. Durante tal
42 exibição, todos cantarolam e batem palmas.)).

43 Mara tô de olho em quem tá fazendo, hein↑
44 [ok. >próxima dupla, Isabel E (.) Carolina<]

45 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros. Há
46 também barulho de carteiras sendo arrastadas.))]
47 Mara [pode manter os pares::]

48 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros. Há
49 também barulho de carteiras sendo arrastadas.))]
50 Mara [arreda um pouquinho↑]
51 ((Dirigindo-se a uma aluna.)).

52 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros. Há
53 também barulho de carteiras sendo arrastadas.))]
54 (13.0) ((A professora aguarda por silêncio.)).

55 Mara [duas vezes (.)
56 uma vez, um pouco (.) mais devagar °e depois°]

57 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros. Há
58 também barulho de carteiras sendo arrastadas.))]
59 (7.0)((A professora aguarda por silêncio.)).

60 Mara [cinco↑]
61 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
62 uma contagem de tempo pelo número cinco, mas não
63 a prossegue.)).

01 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros. Há
02 também barulho de carteiras sendo arrastadas.))]
03 (4.5)((A professora aguarda por silêncio.)).
04 Mara [cinco↑ (.) seis:::]]
05 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
06 uma contagem de tempo pelo número cinco e vai
07 até ao seis.)).
08 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros. Há
09 também barulho de carteiras sendo arrastadas.))]
10 (9.0)((A professora aguarda por silêncio.)).
11 Mara [seis (.) sete (.) oito↑]
12 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
13 uma contagem de tempo pelo número seis e vai até
14 ao oito.)).
15 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros. Há
16 também barulho de carteiras sendo arrastadas.))]
17 Henrique tá↑
18 Paulo tã.
19 Henrique tá.
20 Mara junto com as duas:
21 Alfredo tã:
22 (4.1) ((A dupla selecionada inicia a exibição
23 dos toques. Os demais alunos tentam fazer
24 igual.)).
25 Mara [sem correr:]
26 [((Toques.))]
27 (5.5) ((A exibição dos toques continua. Porém,
28 ao mesmo tempo em que os fazem, os alunos
29 conversam uns com os outros.)).
30 Mara [Paulo↑ (.) fazendo.]
31 ((Chamando à atenção do aluno.)).
32 [((Toques.))]
33 Paulo [uai↑(.) eu tô fazendo.]
34 Alunos [((Toques.))]
35 (4.5) ((A exibição dos toques finaliza.)).
36 Mara [pá, pá (.) pin, pin (.) pláf, pláf, pláf,
37 °meio° (.) rodou (.) girou:: (.) desceu (.)
38 °dois° (.) três:::]]
39 ((A exibição dos toques inicia-se novamente. No
40 entanto, agora, a professora auxilia os alunos
41 na execução dos mesmos, fazendo as marcações.)).
42 Alunos [((Ao mesmo tempo em que fazem os toques, os
43 alunos conversam uns com os outros.))]
44 Mara [faltou essa parte]
45 Alunos [((Ao mesmo tempo em que fazem os toques, os
46 alunos conversam uns com os outros.))]
47 Mara [ok. de novo↑]
48 [((Os alunos conversam ao mesmo tempo.))]
49 Mara [cinco (.) seis (.) sete (.)
50 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
51 uma contagem de tempo pelo número cinco e vai
52 até ao sete.)).
53 Alexandre e Paulo.]
54 ((Chamando à atenção dos alunos.)).
55 Alunos [((Os alunos conversam ao mesmo tempo.))]
56 Paulo [eu?]
57 Alunos [((Os alunos conversam ao mesmo tempo.))]
58 Mara [fiquem com a boca fechada↑]
59 ((Dirigindo-se a Alexandre e a Paulo.)).
60 Alunos [((Os alunos conversam ao mesmo tempo.))]
61 Mara [cinco (.) seis (.) sete (.) oito:]
62 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
63 uma contagem de tempo pelo número cinco e vai

01 até ao oito.)).

02 Alunos [(Alguns alunos brincam e riem.)]

03 Mara já começou:

04 Bianca >peraí:<

05 (4.0) ((A conversa diminui.)).

06 Mara [cinco (.) seis (.) sete (.) oito]

07 ((Esperando por silêncio, a professora inicia

08 uma contagem de tempo pelo número cinco e vai

09 até ao oito.)).

10 (6.0) ((Novamente, a dupla selecionada inicia a

11 exibição dos toques. Os demais alunos tentam

12 fazer igual.)).

13 Mara [sem correr: (.) junto↑]

14 [(Toques.)]

15 (4.0) ((A exibição continua.)).

16 Mara um (.) [dois (.) três. um (.) dois (.) três.]

17 Alunos [dois (.) três. um (.) dois (.) três.]

18 ((Com o auxílio da professora, os alunos

19 finalizam os toques.)).

20 Mara pegou? (.)

21 ((Dirigindo-se aos alunos.)).

22 pegou?

23 ((Dirigindo-se aos alunos.)).

24 Alfredo >pegou, pegou,[pegou, pegou<]

25 Alunos [(Os alunos conversam uns com os

26 outros e ao mesmo tempo.)]

27 Mara [(plá, plá, plá, pin () (.) >rodou (.)

28 pegou (.) girou< (.) () (.) dois (.) três

29 (.) () (.) plá, plá, girou (.) ()

30 (.)dois (.) três)]

31 ((A exibição dos toques inicia-se mais uma vez.

32 Novamente, a professora auxilia os alunos na

33 execução dos mesmos, fazendo as marcações.)).

34 Alunos [(Há muita conversa e barulho.)]

35 Mara [ok (.) vamos aprender↑ o do Paulo e do João]

36 Alunos [(Há muita conversa e barulho.)]

37 (17.0) ((A professora aguarda por silêncio.)).

38 Mara [vamo abrir a sala↑ (.) >porque tá complicado<

39 (.) ABRE AÍ]

40 Alunos [(Há muita conversa e barulho.)]

41 (23.0) ((Enquanto formam um círculo, os alunos

42 conversam uns com os outros e arrastam as

43 carteiras, causando muito barulho.)).

44 Mara [duplas:::↑]

45 Alunos [(Há muita conversa e barulho.)]

46 (4.0) ((Enquanto formam um círculo, os alunos

47 conversam uns com os outros e arrastam as

48 carteiras, causando muito barulho.)).

49 Mara [duplas:::↑]

50 Alunos [(Há muita conversa e barulho.)]

51 (3.0) ((Enquanto formam um círculo, os alunos

52 conversam uns com os outros e arrastam as

53 carteiras, causando muito barulho.)).

54 Mara [a Isadora ficou presa aí↑]

55 Alunos [(Há muita conversa e barulho.)]

56 Isadora [ãh: (.) não]

57 Alunos [(Há muita conversa e barulho.)]

58 (1.0) ((Enquanto formam um círculo, os alunos

59 conversam uns com os outros e arrastam as

60 carteiras, causando muito barulho.)).

61 Amanda [>as mesmas<?]

62 [(Há muita conversa e barulho.)]

63 Mara [as mesmas: (.) vão bora↑]

01 ((A professora bate palmas, apressando os
02 alunos.)).

03 Alunos [((Há muita conversa e barulho.))]
04 Bianca [ôh gente, abre °o círculo°]
05 ((Dirigindo-se a alguns colegas.)).

06 Alunos [((Há muita conversa e barulho.))]
07 (4.0) ((Enquanto formam um círculo, os alunos
08 conversam uns com os outros e arrastam as
09 carteiras, causando muito barulho.)).

10 Mara [agora, a gente vai assistir↑- (.) Marina]
11 ((Chamando à atenção da aluna.)).

12 Alunos [((Há conversa e barulho de carteiras sendo
13 arrastadas.))]
14 Mara [psiu:::]

15 Alunos [((Há muita conversa e barulho.))]
16 Alexandre [a fessora mandou ficar no círculo.]
17 Alunos [((Há muita conversa e barulho.))]
18 (4.0) ((Há conversa e barulho de carteiras sendo
19 arrastadas.)).

20 Mara [eles vão fazer uma vez: (.) <lentamente> (.)
21 Bianca↑]
22 ((Chamando à atenção da aluna.)).

23 Alunos [((Há muita conversa e barulho.))]
24 Alexandre [foi girando]
25 ((Dirigindo-se a um colega.)).

26 Alunos [((Há muita conversa e barulho.))]
27 Mara [>olhando pra cá<
28 ((Dirigindo-se a Alexandre.)).

29 Alunos [((Há muita conversa e barulho.))]
30 Mara [Miguel]
31 ((Chamando à atenção do aluno.)).

32 Alunos [((Há muita conversa e barulho.))]
33 (9.0)((Embora a professora solicite silêncio, os
34 alunos não param de conversar uns com os outros
35 e ao mesmo tempo.)).

36 Mara [>eles vão fazer lentamente< uma vez assim, e
37 uma vez assim, °e pá°-]
38 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros.))]
39 Aline [eu nã:o]
40 ((Dirigindo-se a um colega.)).

41 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
42 mesmo tempo.))].

43 Mara [°chega mais pra lá°]
44 ((Dirigindo-se a Henrique.)).

45 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
46 mesmo tempo.))]
47 Henrique [ãh:]

48 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
49 mesmo tempo.))]
50 Gustavo [>que conteceu?<]
51 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
52 mesmo tempo.))]
53 Alexandre [()]
54 Jorge [não]
55 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
56 mesmo tempo.))]
57 José [é um círculo:]
58 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
59 mesmo tempo.))]
60 Mara [>°assim tá semicírculo°<]
61 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
62 mesmo tempo.))]
63 Mara [psiu:::]

01 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
02 mesmo tempo.))]
03 Mara [cinco (.) seis:::: (.) sete]
04 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
05 uma contagem de tempo pelo número cinco e vai
06 até ao sete.)).
07 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
08 mesmo tempo.))].
09 Carolina [nossa (senhora:)]
10 ((Dirigindo-se a um colega.)).
11 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
12 mesmo tempo.))]
13 Marcelo [para Paulo, véi:]
14 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
15 mesmo tempo.))]
16 Mara Ok (.) estou esperando↑
17 Alfredo >num consigo ver aqui não<
18 ((Dirigindo-se a um colega.)).
19 ((A conversa diminui.)).
20 Alexandre regime fazia
21 José °ah, fazia°
22 Levi >(°porque cê num faz regime?°)<
23 Alexandre >°porque (isso) a gente não vê também não° (.)
24 nem eu vejo:<
25 ((Alguns alunos riem.)).
26 Mara cês são irmãos?
27 Anabela [°ãham<°.]
28 Mara [>porque] tá parecendo briga de irmão<
29 Alexandre num pareço não.
30 >cê nunca viu a briga dele com o irmão<
31 Mara nem [quero °ver°.]
32 Bianca [i::]
33 Raquel [é, nem: ()]
34 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
35 mesmo tempo.))]
36 Alexandre [é tipo sou ()]
37 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
38 mesmo tempo.))]
39 Mara [estou <ESPERANDO> (.)
40 Miguel, em pé↑]
41 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
42 mesmo tempo.))]
43 (3.0) ((Embora a professora solicite silêncio, a
44 maioria dos alunos não para de conversar.)).
45 Mara <devagar> (.) >(pra) gente vai entender<
46 a <lógica> do movimento. (.)
47 cinco (.) seis (.) sete (.) oito.
48 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
49 uma contagem de tempo pelo número cinco e vai
50 até ao oito.)).
51 (8.0) ((A dupla selecionada exhibe seus toques
52 aos demais que, por sua vez, tentam fazer
53 igual.)).
54 ((Os alunos riem, pois a dupla selecionada erra
55 o toque.)).
56 Fernando N. nem eles sabem fessora:
57 ((Referindo-se ao erro cometido pela dupla.)).
58 (15.0) ((A exibição dos toques continua. Os
59 alunos conversam enquanto tentam fazê-los.)).
60 Mara <silêncio↑>
61 Alunos ai↓
62 ((Os alunos expressam cansaço. A execução dos
63 toques termina.))

01 Mara [cabou?] (.)

02 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
03 mesmo tempo.))]

04 Mara [de novo, mas devagar, com as palmas, >pra gente
05 entender (comé que é)<]

06 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
07 mesmo tempo.))]

08 Mara [cinco (.)]

09 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
10 uma contagem de tempo pelo número cinco, mas não
11 a prossegue.)).

12 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
13 mesmo tempo.))]

14 Mara [espera aí que o <público> tem que se acalmar↑]
15 ((Dirigindo-se à dupla selecionada.)).

16 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
17 mesmo tempo.))]

18 (6.0) ((Embora a professora solicite silêncio, a
19 maioria dos alunos não para de conversar.)).

20 Mara [eu vou pedir silêncio↑]

21 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
22 mesmo tempo.))]

23 Mara pra Isabela e pra Íris↑

24 ((A conversa diminui.)).

25 Mara <pro Fernando↓>

26 <pro José↓>

27 Alexandre >peraí que (nós vamos ver:)<
28 ((Dirigindo-se a um colega.)).

29 (6.0) ((Embora a professora solicite silêncio,
30 ainda há alunos conversando.)).

31 Mara cinco (.)

32 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
33 uma contagem de tempo pelo número cinco, mas não
34 a prossegue.)).

35 >ah↑ é<, pode fazer ele mais (°uma vez°)

36 cinco (.) seis (.) sete (.) oito (.) e:

37 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
38 uma contagem de tempo pelo número cinco e vai
39 até o oito.)).

40 ((Os alunos pulam.)).

41 Mara pá (.) pá, pá, pá, pá, pá, pá, pá, pá, pá::: (.)
42 pá, pá (.) >mesma coisa<, °vai° (.) pá (.) duas
43 vezes (4.0) girou↑ (.) pá (.) >mesma coisa< (.)
44 uma vez↑ (.) chutinho (.)

45 Isabela e Alexandre

46 ((Chamando à atenção dos alunos.)).

47 pá (.) mesma coisa: (.) uma vez↑

48 ((A dupla selecionada exhibe seus toques mais uma
49 vez. Os demais alunos apenas os observam
50 enquanto a professora faz as marcações.)).

51 Alunos ai↓

52 ((Com o término da execução dos toques, os
53 alunos expressam cansaço.)).

54 [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
55 mesmo tempo.))]

56 Mara [agora↑, as duplas vão fazer juntas, tá?]

57 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
58 mesmo tempo.))]

59 (1.5) ((A professora aguarda por silêncio.)).

60 Mara [duplas↑]

61 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
62 mesmo tempo.))]

63 (4.0) ((A professora aguarda por silêncio.)).

01 Mara [cinco↑ (.) seis↑ (.) sete↑ (.) quarenta e nove↑
02 (.) cinquenta e três:↑ (.) noventa e cinco↑ (.)
03 >olha o tanto que eu tô esperando:<]
04 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
05 uma contagem de tempo pelo número cinco e vai
06 até o sete. Depois, pula para o 49, 53 e, enfim,
07 para no 95.)).

08 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
09 mesmo tempo.))]
10 (2.5) ((A conversa diminui.)).

11 Mara cinco (.) seis: (.) sete (.) oito (.) e:
12 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
13 uma contagem de tempo pelo número cinco e vai
14 até o oito.)).
15 (30.0) ((A dupla selecionada exhibe os toques
16 mais uma vez. Todavia, agora, com as marcações
17 feitas pela professora, os alunos tentam fazer
18 igual.)).).
19 (12.0) ((Após a execução dos toques, os alunos
20 conversam uns com os outros e ao mesmo tempo.)).

21 Mara [CINCO (.) SEIS:::]
22 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
23 uma contagem de tempo pelo número cinco e vai
24 até o seis.)).

25 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
26 mesmo tempo.))]
27 (3.0)((A professora aguarda por silêncio.)).

28 Mara [CINCO (.) SEIS: (.) SETE]
29 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
30 uma contagem de tempo pelo número cinco e vai
31 até o sete.)).

32 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
33 mesmo tempo.))]
34 (19.0)((A professora aguarda por silêncio.)).

35 Mara [a ISABELA e a ÍRIS: (.)
36 como elas já nasceram fazendo isso↑
37 elas↑ (.) pesquisaram e descobriram uma
38 informação >que talvez< possa ser importante.]

39 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
40 ao mesmo tempo.))]
41 ((Os alunos silenciam-se para ouvir a colega.)).

42 Isabela se você não- se você segura:
43 é >mais fácil<
44 e num (.) >faz assim óh↑<
45 ((A aluna pula erroneamente.)).
46 >(faz isso aqui óh:)<

47 João ah:↑
48 >isso aí já tá copiando demais, °(Isabela)°<
49 °eu >(também)< já vou fazer isso.°

50 Mara a <profe[ssora]>
51 Isabela [QUE:??]
52 >como assim [você (vai fazer isso):<]

53 Alunos [((Os alunos conversam uns com os
54 outros e ao mesmo tempo.))]
55 Íris [a gente nem tava sabendo.]

56 Mara [<a professora está dizendo↑>]=

57 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
58 mesmo tempo.))]
59 Mara [psi:::u↑ (.)
60 =que quem quiser↑, pode usar <essa tática> (.)
61 <tá bom?>]

62 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
63 mesmo tempo.))]

01 Guilherme [vou sair voando, então:]
02 ((Dirigindo-se a um colega.)).

03 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
04 mesmo tempo.))]
05 (2.0) ((A professora aguarda por silêncio)).

06 Mara [cinco↑ (.) seis::↑ (.) sete↑ (.) oito, e↑]
07 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
08 uma contagem de tempo pelo número cinco e vai
09 até o oito.)).

10 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
11 mesmo tempo.))]
12 (3.5) ((Em virtude da conversa, como apenas
13 alguns alunos fazem o toque, a professora inicia
14 a contagem novamente.)).

15 Mara [cinco↑ (.) seis::↑ (.) sete↑ (.) oito, e↑]
16 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
17 uma contagem de tempo pelo número cinco e vai
18 até o oito.)).

19 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
20 mesmo tempo.))]
21 (30.0) ((A dupla selecionada faz os toques
22 novamente. Com as marcações feitas pela
23 professora, os alunos tentam fazer igual.)).
24 (14.0) ((Finalizado os toques, os alunos
25 conversam uns com os outros e ao mesmo tempo.)).

26 Mara [U::::::::::::::::::]

27 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
28 mesmo tempo.))]

29 Mara [U::::::::::::::::::]

30 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
31 mesmo tempo.))]
32 (1.5) ((A conversa diminui.)).

33 Mara [a gente va::i↑ (.) <combinando>,
34 a gente faz: uns hoje, outros amanhã (.)
35 >°tá bom°< (.)
36 então, Raquel e Marina ficam pra amanhã,
37 Jorge e José, pra amanhã
38 e:↑ Fernando e Lucas, amanhã: (.)
39 tá bom?]

40 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
41 mesmo tempo.))]
42 (1.5) ((A professora aguarda por silêncio.)).

43 Mara [psi:::u↓]

44 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
45 mesmo tempo.))]
46 (1.0) ((A professora aguarda por silêncio.)).

47 Mara [igual hoje.]

48 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
49 mesmo tempo.))]
50 (3.0) ((A professora aguarda por silêncio.)).

51 Mara QUEM me dá um verbo.
52 ((Dirigindo-se aos alunos.)).

53 Alfredo eu:
54 ((Autosseleccionando-se para a fala.)).

55 João eu↑
56 ((Autosseleccionando-se para a fala.)).

57 Henrique qualquer verbo?

58 David EU, fessora: (.)
59 [EU, fessora:]
60 ((Autosseleccionando-se para a fala.)).

61 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
62 mesmo tempo.))]

63 Mara [psi:::u, gente:↑ (.)

01 quem me dá um verbo (.)

02 >aí é assim< (.)

03 silêncio, pensa no verbo, e levanta a mão.]

04 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

05 mesmo tempo.))]

06 Mara [pode ser você:, quem sabe↑ (.) o escolhido.]

07 ((Dirigindo-se a um aluno.)).

08 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

09 mesmo tempo.))]

10 (8.0)((Embora a professora solicite silêncio,

11 grande parte dos alunos não para de

12 conversar.)).

13 Mara [psi::::u↓]

14 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

15 mesmo tempo.))]

16 (2.5)((Embora a professora solicite silêncio,

17 vários alunos não param de conversar.)).

18 Mara [Ê::↑, seGUNda-FEIRA:]

19 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

20 mesmo tempo.))]

21 (3.0)((Embora a professora solicite silêncio,

22 alguns alunos não param de conversar.)).

23 Mara [cês ficam mudos nos finais de semana?]

24 ((Dirigindo à turma como um todo.)).

25 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

26 mesmo tempo.))]

27 Mara [aquela >(situação)< que ninguém conversa em

28 casa↑]

29 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

30 mesmo tempo.))]

31 Mara [porque não é possível (.) que é tanta palavra

32 assim pra segunda-feira.]

33 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

34 mesmo tempo.))]

35 (1.0) ((A professora aguarda por silêncio.)).

36 Mara psi::::u↓

37 ((A conversa diminui.)).

38 Diego () que palavra:

39 ((Dirigindo-se a um colega.)).

40 Bianca gente:, ninguém tem um verbo?

41 ((Um aluno parece espreguiçar.)).

42 Mara eu não sei [() eu estou esperando silêncio.]

43 Alunos [((Os alunos conversam uns com os

44 outros e ao mesmo tempo.))]

45 (4.0)((Embora a professora solicite silêncio,

46 alguns alunos não param de conversar.)).

47 Milena que i:sso, °(véi)°

48 ((Dirigindo-se a uma colega.)).

49 ((Um aluno tosse.)).

50 (7.5)((Embora a professora solicite silêncio,

51 alguns alunos não param de conversar.)).

52 Mara [ôh, Miguel:]

53 ((Chamando à atenção do aluno.)).

54 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

55 mesmo tempo.))]

56 Miguel [só perguntei: >que que é (verbo).]

57 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

58 mesmo tempo.))]

59 Mara [Paulo (.) Marina (.) e Milena]

60 ((Chamando à atenção dos alunos.)).

61 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

62 mesmo tempo.))]

63 Mara [<eu não começo nada: com (.)conversa:>]

01 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
02 mesmo tempo.))]
03 Mara [estou: esperando.]
04 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
05 mesmo tempo.))]
06 (2.0) ((A professora aguarda por silêncio.)).
07 Mara um verbo: (.) °um verbo qualquer° (.)
08 Íris↑
09 ((Selecionando a aluna para a fala.)).
10 Íris °conversar:°
11 Mara conversar: (.)
12 ago:ra:↑ (.) >vamos pegar esse verbo< (.)
13 conversar:=
14 (3.0) ((Ouve-se alguns murmurinhos.)).
15 Mara =>e conjugá-lo< (.)
16 só que <cada um> (.)
17 eu vou mandar a bola (.)
18 aí:, vamos seguir (.) a ordem das (.) pessoas:
19 eu, tu, ele (.) ela, nós, vós, eles (.) elas (.)
20 cada um vai ficar com uma pessoa.
21 então, pegou a bola: (.)
22 <vai andar em direção a alguém> (.)
23 e vai dizer↑, olhando nos olhos: (.)
24 Levi >°eu converso°<
25 Mara EU (.) CONVERSO.
26 (3.0) ((Os alunos riem. Em seguida, conversam
27 uns com os outros e ao mesmo tempo.)).
28 Mara OK?
29 ((Dirigindo à turma como um todo.)).
30 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
31 mesmo tempo.))]
32 Mara [>não fui eu que escolhi: e:sse verbo< (.)
33 foi a Íris (.) só lembrando.]
34 Aline mas, professora [é:]
35 Mara [só]
36 Aline [qual ()]
37 David [evitando escolher] verbos irregulares
38 Mara AGORA, >o jei-<
39 (3.5) ((Os alunos conversam uns com os outros e
40 ao mesmo tempo.)).
41 Mara [EU (.) ESPERO]
42 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
43 mesmo tempo.))]
44 (4.0) ((A professora aguarda por silêncio.)).
45 Mara [e se eu, professora, espero: (.)
46 tu↑ esperas (.) eles↑ esperam (.) nós↑
47 esperamos]
48 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
49 mesmo tempo.))]
50 (4.0) ((A professora aguarda por silêncio.)).
51 Mara o JEITO que vai falar↑
52 aí:, fica a critério de cada um↓ (.)
53 ok?
54 Aline professora (.) qual °o tempo°?
55 Mara oi?
56 Aline o tem:po.
57 Mara como assim?
58 Aline [presente]
59 Alunos [presente] (.) passado
60 Aline °futuro°
61 Mara ah:↑ (.) sim. (.)
62 presente, por enquanto.
63 Jorge °ê:~::~°

01 ((O aluno comemora o tempo verbal escolhido pela
02 professora.)).
03 (3.0) ((Os alunos riem.)).
04 Mara [presente do MO:DO↑]
05 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
06 mesmo tempo.))]
07 indicati:vo
08 Mara OK.
09 (3.0) ((Alguns alunos conversam uns com os
10 outros e ao mesmo tempo.)).
11 Mara silÊNCio (.) agora.
12 Anabela eu converso.
13 ((A professora entrega a bola a uma aluna.)).
14 Paulo nu:::
15 ((Dirigindo-se a um colega.)).
16 Mara >rápido<.
17 ((Apressando a Anabela.))
18 Guilherme °tu conversas.°
19 ((Guilherme prossegue a conjugação sem ser
20 escolhido por nenhum aluno.))
21 Raquel tu conver:::sas:::
22 ((Os alunos riem.))
23 Mara pode brincar: com o jeito tá↑
24 Gustavo ele conversa.
25 ((Alguns alunos riem.)).
26 Paulo tem que perguntar: pra Carolina.
27 ((Dirigindo-se ao Gustavo.)).
28 Fernando M. NÓS (.) >conversa:mos.<
29 Alexandre vós↑
30 (1.5) ((Alguns alunos conversam uns com os
31 outros e ao mesmo tempo.)).
32 Mara silêncio: (.) psi:::u↓
33 Milena vós conversais.
34 ((Ouve-se alguns murmurinhos.)).
35 ((Resfriado, um aluno funga.)).
36 Raquel °eles conversam°.°
37 (3.0) ((Raquel fala muito baixo, impedindo que
38 alguns alunos a ouçam.)).
39 Ludmila já cabou↑
40 Diego [cabo:::u↓]
41 Alfredo [A:::]::]
42 Mara [deixa e:::la↑]
43 Alfredo [>°tá bom, tá bom°<]
44 Mara [ÔH:, meu Deus↑]
45 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
46 ao mesmo tempo.))]
47 Mara [pretérito perfeito.]
48 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
49 ao mesmo tempo.))]
50 Mara [psi:::u↓ (.) pretérito perfeito.]
51 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
52 mesmo tempo.))]
53 Jorge [°eu conversei°]
54 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
55 mesmo tempo.))]
56 Alexandre [que?]
57 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
58 mesmo tempo.))]
59 Mara [alto↑]
60 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
61 mesmo tempo.))]
62 João [conversasse]
63 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

01 mesmo tempo.))]

02 Mara [tu (.) conver<sas:te↑>]

03 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

04 mesmo tempo.))]

05 Mara [psi::u↓]

06 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

07 mesmo tempo.))]

08 ((A conversa diminui.)).

09 Amanda >aí, a gente liga:<

10 ((Dirigindo-se a Raquel.)).

11 Miguel °ele conversou↓°

12 Raquel não ()

13 ((Dirigindo-se a Amanda.)).

14 Mara ah↑ não. (.)

15 (dá:) um jeiti:nho aí, Isabel

16 Isabel nós (.) conversamos.

17 ((Alguns alunos riem.)).

18 Alexandre é:: (0.3)

19 >vai lá na Ana<

20 ((Dirigindo-se a Isabel.)).

21 David [>eu, eu, eu, eu<]

22 Alfredo [vós (.) vós (.) vós] (.) [vós

23 Bianca [vós conversa<°is:°>

24 Alunos conversá↑sseis:

25 Bianca <converS↑sseis↑>

26 ((Os alunos riem.))

27 Milena °eles conversam°.

28 ((Milena fala muito baixo, impedindo que vários

29 alunos a ouçam.)).

30 Alunos ela falou?

31 Levi falou?

32 Raquel >eu também não escutei [não↑<]

33 Mara [pois é↑] (.)

34 [o negócio é que tem que OUVIR.

35 pra ouvir↑, todo mundo em silêncio (.) em pé (.)

36 participando na roda (.) >por favor↑<]

37 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

38 mesmo tempo.))]

39 Mara [>ôh, grupinho<]

40 ((Dirigindo-se a alguns alunos.)).

41 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

42 mesmo tempo.))]

43 Mara [>chega mais:, chega mais:<]

44 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

45 mesmo tempo.))]

46 Mara [(deixa) eu espalhar: vocês (aí)]

47 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

48 mesmo tempo.))]

49 Mara [outro verbo:]

50 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

51 mesmo tempo.))]

52 (8.5) ((A professora aguarda por silêncio.)).

53 Mara Amanda (.) um verbo.

54 ((Selecionando a aluna para a fala.)).

55 Amanda °correr↓°

56 Mara correr↑ (.)

57 correr: (.) no pretérito mais↑ que perfeito.

58 [ôh↑ o jeiti:nho de falar com a pessoa, >olhando

59 olho no olho< (.) e TODOS precisamos escutar↑

60 (.) tá bom?]

61 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

62 mesmo tempo.))]

63 Jorge [Je:sus↑ do céu↓]

01 ((Dirigindo-se a um colega.)).

02 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
03 mesmo tempo.))]

04 Mara [vai↑, Carolina.]

05 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
06 mesmo tempo.))]

07 Fernando N. [>°Carolina::°<]

08 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
09 mesmo tempo.))]

10 Carolina [>°qual que é o verbo?°<]

11 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
12 mesmo tempo.))]

13 Mara correr↑ (.) verbo correr:

14 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
15 mesmo tempo.))]

16 Mara [pretérito mais que perfe:i↑to]

17 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
18 mesmo tempo.))]

19 Mara [psi:::u↓]

20 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
21 mesmo tempo.))]

22 Aline fala alto.

23 Carolina eu correra.

24 João o [que?]

25 Alfredo [eu] corrara?

26 Carolina eu correra.

27 ((Os alunos riem.))

28 Bianca ãh↑

29 ((Ouve-se uma palma.))

30 Guilherme °eu correra:°

31 Milena é eu↑ correra.

32 Mara no↑ssa senho↑ra, gente (.) va↑mos ()

33 tu↑ coRRERas↑

34 David ele correra.

35 Diego nós corrêra[mos]

36 ((O aluno corre.))

37 Alexandre [ele correra?]

38 ((Um aluno coça a garganta.))

39 José ele correu?

40 Isabel o que?

41 Ludmila vós <corre:°ies°↓>

42 Alfredo no↑ssa:

43 ((Zoando a colega.))

44 ((Os alunos riem))

45 Mara alguém pode ajudar?

46 Diego >vós correies<

47 Mara Marina:

48 ((Selecionando a aluna para a fala.)).

49 Marina °vós correires↓°

50 ((Ouve-se alguns murmurinhos.)).

51 Mara falou mas sem muita segurança, né↑

52 ((Dirigindo-se à Marina.))

53 ((Ouve-se alguns murmurinhos.)).

54 Mara eles?

55 Levi °correram.°

56 Mara ãham↑

57 É:::↑ Jorge:

58 ((Selecionando o aluno para a fala.)).

59 O verbo correr↑ (.) no pretérito im↑perfeito.

60 (3.0)

61 >cês têm que pensar↑ (.) cês tão falando uma

62 coisa importante:<

63 Jorge eu corri:a.

01 Mara eu corri↑a:
02 fala assim com um:-
03 (7.0) ((Ouve-se alguns murmurinhos.)).
04 Marina °ele corria°.
05 (2.0) ((Ouve-se alguns murmurinhos.)).
06 Mara an↑da?,
07 ((Como não ouviu a conjugação feita por Marina,
08 a professora dirige-se à ela.)).
09 Marina °corria:°.
10 Mara ele corri↑a: (.)
11 vai↑
12 (2.0) ((Alguns alunos conversam uns com os
13 outros e ao mesmo tempo.)).
14 Gustavo nós?,
15 ((Gustavo profere "nós" sem ser escolhido por
16 nenhum aluno.)).
17 Guilherme °nó[s:°]
18 ((Guilherme profere "nós" sem ser escolhido por
19 nenhum aluno.)).
20 Henrique [°<co]rriamos↓>°
21 Aline ôh, gente:
22 ((Chamando à atenção de Gustavo e Guilherme que
23 atrapalhavam a atividade.)).
24 Alexandre tu?,
25 João ãh?
26 José que?
27 Alunos tu[:?]
28 Ludmila [é] nós:↑
29 Carolina nós↑
30 Mara a interpretação foi ó:tima↑ (.)
31 só >que é< NÓS↑
32 Ludmila é nós:
33 David é ele?,
34 Paulo ele↑
35 Lucas [ele:]
36 Alexandre [°>tu], tu<°
37 Alfredo né tu não, véi:
38 ((Dirigindo-se a Alexandre.)).
39 (4.0) ((Professora e alunos falam juntos e ao
40 mesmo tempo. Há muito barulho, o que
41 impossibilita compreender o que foi falado.)).
42 Mara [é NÓS (.) ago↑ra.
43 é nós, não (.) SOMOS nós↑]
44 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
45 mesmo tempo.))]
46 Fernando M. [°>é nós<°]
47 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
48 mesmo tempo.))]
49 Guilherme [°>é nós<°]
50 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
51 mesmo tempo.))]
52 Henrique [°>é nós<°]
53 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
54 mesmo tempo.))]
55 Mara [psi::u:]
56 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
57 mesmo tempo.))]
58 Mara Íris e Isabela:
59 ((Chamando à atenção das alunas.)).
60 ((A conversa diminui, mas persiste.)).
61 ((Resfriado, um aluno funga.)).
62 Mara não ouvi↑
63 Levi [nós: corrí↑amos.]

01 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
02 ao mesmo tempo.))]
03 Mara [ôh: gente, silêncio↑]
04 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
05 ao mesmo tempo.))]
06 ((A conversa diminui.)).
07 Carolina °vós corríeis°.
08 Aline [°eles corriam.°]
09 Raquel [mais um↑]
10 Mara OK.
11 [é::::]
12 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
13 mesmo tempo.))]
14 Mara [NÚMERO UM↑ (.) <se não tiver absolu↑to silêncio
15 a partir de ago:ra (.) a gente volta pro lugar,
16 senta=]
17 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
18 mesmo tempo.))]
19 Mara [= (.) e vamos=]
20 [((Um aluno tosse.)).]
21 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
22 mesmo tempo.))]
23 Mara [=pra (frente.)]
24 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
25 mesmo tempo.))]
26 Milena <professora>
27 Alfredo >psi::u<
28 ((Chamando à atenção da Milena.)).
29 Milena <eu tô tendo uma ide:ia↓>
30 (3.0) ((A professora aguarda por silêncio.)).
31 Alfredo °<professo:ra, "ela é (cheia das) ide:ias↓">°
32 ((Remedando a colega, fazendo voz feminina.)).
33 ((A conversa diminui.)).
34 Mara em todas: as vezes, eu não consegui↑ escutar
35 por- (0.3)
36 Íris e Isabela (.) conversam >o tempo inteiro↓<
37 >Anabela↓<
38 ((Resfriado, um aluno funga.)).
39 Mara aqui, até que parou um pouqui:nho↓
40 ((Indicando um grupinho de alunos.)).
41 Alexandre no↑ssa.
42 Mara OK.
43 [che:ga (.) tá bom?]
44 Alunos [((Alguns alunos riem.))]
45 Milena [<professo:ra>]
46 Mara [eu que:ro::↑]
47 [ãh::::↑]
48 Milena [°>posso dar um] (palpite)?,<°
49 °é:° (.) se a gente for fazer i:sso (.) seria
50 legal °>por exemplo<° que a pessoa andasse
51 interpretan:do o verbo↓
52 Mara mas é i:sso que eu tô pedin:do,
53 [mas cês tão assim-
54 Alunos [((Alguns alunos riem.))]
55 [((Em seguida, eles conversam uns com os outros
56 e ao mesmo tempo.))]
57 Alfredo [como se fala conjugar:]
58 ((Dirigindo-se a um colega.)).
59 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
60 ao mesmo tempo.))]
61 Mara [foi i:sso >que eu< pedi↑ (.) falar↑ do JEItó↓
62 (.) Isabel?,]
63 ((Chamando à atenção da aluna.)).

01 (3.0)((Os alunos conversam uns com os outros e
02 ao mesmo tempo.)).

03 Aline [psi:::u↓]

04 ((Chamando à atenção de alguns colegas.))

05 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
06 ao mesmo tempo.))]

07 ((A conversa diminui.)).

08 Aline [psi:::u↓]

09 ((Chamando à atenção de alguns colegas.)).

10 Alunos [((Ouve-se alguns murmurinhos.))]

11 Mara °<falar do jeito (.) que quiser (.) significa
12 i:sso>° (.) a Isabela fez isso (.) só que ela
13 errou o tempo,=
14 ((Alguns alunos riem.)).

15 Mara =>porque estava conver:sando (.) e não estava
16 acompanhando< (.) CERTO? (.)
17 então: (.)=
18 ((Um aluno tosse.)).

19 Mara =agora é o seguinte (.) eu que:ro: (.) ãh:::
20 Anabela:
21 ((Selecionando a aluna para a atividade.)).

22 ((Os alunos voltam a conversar uns com os outros
23 e ao mesmo tempo.)).

24 Mara [e:↑]

25 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
26 ao mesmo tempo.))]

27 Bianca [Paulo.]

28 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
29 ao mesmo tempo.))]

30 Mara [e:↑ (.) Carolina.]
31 ((Selecionando a aluna para a atividade.)).

32 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
33 ao mesmo tempo.))]

34 ((Um aluno coça a garganta.)).

35 Mara agora é assim↑= (.)
36 ((Os alunos prestam atenção na professora.)).

37 Mara =i:magi:na (.) >que< (.) AO (.) conjugar o
38 verbo↓ (.) em um tempo x (.) é >como uma<
39 conversa.
40 então↑ (.) eu conver↑so (.) >cê fala<, tu
41 conver↑sas (.) >aí cê fala<, ele conver↑sa (.)
42 >nós conver-<
43 entendeu?
44 [como se fosse uma conver↑sa:
45 olhan↑do no o↑lho:]

46 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
47 mesmo tempo.))]

48 (3.0) ((A conversa diminui.)).

49 Mara <é pra todo mundo prestar:> atenção↑ (.)
50 <porque depois eu vou fazer <uma pergun↑ta> (.)
51 °>e quem não tiver prestado atenção↓ (.) não vai
52 saber responder↓<°
53 (1.5) ((Ouve-se alguns murmurinhos.)).
54 ((Resfriado, um aluno funga.))

55 Mara cês podem: girar↑ (.)
56 °<é: (.) pra todos verem a cara de vocês (.) tá
57 bom?>°
58 um↑ ver↑bo, por favor↑, Mari↑na:
59 ((Selecionando a aluna para a fala.)).

60 Marina °ir↓°

61 Mara IR?

62 Gustavo >ah<

63 Alexandre [nu:::]

01 Amanda [ah↑ nã:o↑], Ma[ri:::na:]
02 Mara [pode:mos] pegar um mais fá↑cil:
03 Guilherme °>ah, se[rá:<°]
04 Alexandre [É:↑] Mari:::na:
05 ((Os alunos reclamam do verbo escolhido por
06 Marina.)).
07 Lucas [°fazer°]
08 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
09 mesmo tempo.))]
10 Raquel [eu]
11 ((Dirigindo-se a um colega.))
12 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
13 mesmo tempo.))]
14 Mara [fa:zer↑]
15 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
16 mesmo tempo.))]
17 (5.0)((A professora aguarda por silêncio)).
18 Mara [eu acho que sem a-]
19 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
20 mesmo tempo.))]
21 Mara verbo fazer↑
22 Fernando M. °verbo fazer é:°
23 ((Dirigindo-se a um colega.)).
24 Jorge °>presente↓<°
25 Mara tem:po[::::~:]
26 Jorge [>presente↓<]
27 Anabela [fessora:, >cê] pode ir, (tipo assim)<
28 Mara futu:↑ro do presen↑te:
29 Anabela fessora, depois: pode: (.)
30 [(formar >uma<)]=
31 Mara [silÊNCio↑]
32 Anabela =frase com i:sso?
33 Mara silÊNCio↑
34 cês num tão conseguin↑do fazer↑ NEM Isso:
35 (1.0) ((Alguns alunos conversam uns com os
36 outros e ao mesmo tempo.)).
37 Mara CALMA.
38 ((Dirigindo-se à turma como um todo.)).
39 (2.0) ((Alguns alunos conversam uns com os
40 outros e ao mesmo tempo.)).
41 Mara AQUI:
42 ((Chamando à atenção de alguns alunos que
43 conversavam.)).
44 (7.0) ((A professora aguarda por silêncio.)).
45 ((Resfriado, um aluno funga. Outro coça a
46 garganta.)).
47 Mara pra gente ir um pouco mais além: (.)
48 <a cada fa:la↑> (.)
49 °>cês vão encostar a mão no ombro da pessoa como
50 se estivesse falando<° (.) "oi↑, tudo bom?"
51 Alexandre °ai, meu Deus↓°
52 ((Alexandre parece não ter gostado da atividade
53 proposta.)).
54 Mara pode ser (.) né:
55 ((Dirigindo-se a uma aluna.)).
56 tem (.) oi, tudo bom:
57 Alfredo tem, ô:↑u
58 ((Um aluno coça a garganta.)).
59 Mara tem-
60 (2.0) ((Alguns alunos conversam uns com os
61 outros e ao mesmo tempo.)).
62 Mara cinco: (.) seis: (.) sete↑ (.)
63 ((Esperando por silêncio, a professora inicia

01 uma contagem de tempo pelo número cinco e vai
02 até o sete.)).
03 verbo fazer↑ (.) futuro do presente↑
04 Milena eu farei↑
05 ((Um aluno gargalha.))
06 Mara silêncio:
07 Alexandre >ah:, tá certo.<
08 Mara tu↑
09 Jorge °>farás: (.) ele fará:<°
10 ((Jorge conjuga o verbo sem ser escolhido por
11 nenhum aluno.)).
12 David ele: fará↑
13 ((David também conjuga o verbo sem ser escolhido
14 por nenhum aluno.)).
15 Mara °tadi:nho↓°
16 ((Dirigindo-se a David.)).
17 deixa a Isadora assistir:
18 Marina nós (.) °faremos↓°
19 Milena VÓS (.) fareis:
20 Marina eles (.) farão:
21 ((Os alunos riem.)).
22 Mara ÓTIMO↑ (.)
23 [LU:cas:↑] (.)
24 ((Selecionando o aluno para a atividade.)).
25 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
26 mesmo tempo.))]
27 Lucas [>eu<]
28 ((Autosseleccionando-se para a atividade.)).
29 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
30 mesmo tempo.))]
31 Mara =[e Fernan↑do Men↑des.]
32 ((Selecionando o aluno para a atividade.)).
33 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
34 mesmo tempo.))]
35 Mara [verbo:↑ (.)]
36 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
37 mesmo tempo.))]
38 Mara [verbo::↑]
39 José [°>eu, eu, eu, eu], eu↓<°
40 ((O aluno quer escolher o verbo.)).
41 Mara Isabel↑ (.)
42 ãh:[::
43 José [ah:, E::la >fessora↓<
44 Mara OK. (.)
45 VERBO MATAR↑ (.) no:↑
46 Ludmila [>presente:>]
47 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
48 mesmo tempo.))]
49 Mara [presente↑]
50 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
51 mesmo tempo.))]
52 Ludmila [ê::]:
53 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
54 mesmo tempo.))]
55 Mara agora, espera: (.)
56 silêncio↑
57 (17.0) ((A professora aguarda por silêncio. Um
58 aluno coça a garganta.)).
59 Mara cinco (.) seis (.)
60 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
61 uma contagem de tempo pelo número cinco e vai
62 até o seis.)).
63 se puder andar, tá? (.)

01 >pra todo mundo< ver tudo:
02 cinco, seis, sete, oito:
03 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
04 uma contagem de tempo pelo número cinco e vai
05 até o oito.)).
06 Lucas eu °mato↓°
07 ((Os alunos riem.))
08 Fernando M. tu: matas↑
09 Lucas ele mata?,
10 Fernando M. nós mata↑mos:
11 Lucas vós matais:
12 ((Os alunos riem.)).
13 Fernando M. eles: (.) matam↑
14 ((O aluno faz um barulho de tiro como se tivesse
15 matado o colega.)).
16 ((Os alunos riem.)).
17 Lucas [°eu que matei↓°]
18 Alunos [[(Os alunos conversam uns com os outros e ao
19 mesmo tempo.)]]
20 Mara [OK. (.) Diego↑]
21 ((Selecionando o aluno para a atividade.)).
22 Alunos [[(Os alunos conversam uns com os outros e ao
23 mesmo tempo.)]]
24 Jorge [eu↑, fessora:]
25 ((Autosselecionando-se para a atividade.)).
26 Alunos [[(Os alunos conversam uns com os outros e ao
27 mesmo tempo.)]]
28 Mara [E: José↑]
29 ((Selecionando o aluno para a atividade.)).
30 [[(Os alunos conversam uns com os outros e ao
31 mesmo tempo.)]]
32 Mara [verbo::↑]
33 [[(Os alunos conversam uns com os outros e ao
34 mesmo tempo.)]]
35 Alfredo [>°eu sei, eu sei, eu sei, eu sei, eu sei↓°<]
36 ((O aluno quer escolher o verbo.)).
37 Alunos [[(Os alunos conversam uns com os outros e ao
38 mesmo tempo.)]]
39 Mara [verbo::↑]
40 Alunos [[(Os alunos conversam uns com os outros e ao
41 mesmo tempo.)]]
42 Aline [°comer↓°]
43 Alunos [[(Os alunos conversam uns com os outros e ao
44 mesmo tempo.)]]
45 Mara [°>psiu↓<°]
46 Alunos [[(Os alunos conversam uns com os outros e ao
47 mesmo tempo.)]]
48 ((Alguns alunos ainda conversam.)).
49 Mara dor↑mir:
50 Milena PENSA::R é melhor↑
51 ((Um aluno tosse.)).
52 Mara [futu-]
53 Alunos [[(Os alunos conversam uns com os outros e ao
54 mesmo tempo.)]]
55 Mara [futu:ro do pretérito: (.) ()]
56 Alunos [[(Alguns alunos conversam uns com os outros e
57 ao mesmo tempo.)]]
58 Diego qual que é o verbo:, fessora?
59 Alunos [[(Alguns alunos conversam uns com os outros e
60 ao mesmo tempo.)]]
61 Mara [°verbo dormir (.) futuro do pretérito.°]
62 Alunos [[(Os alunos ainda conversam uns com os outros e
63 ao mesmo tempo.)]]

01 Mara [estamos esperando:]
02 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
03 ao mesmo tempo.))]
04 (1.8) ((A professora aguarda por silêncio.)).
05 Alfredo <A-LE-XAN-DRE:↓>
06 ((Dirigindo-se ao colega.)).
07 (2.5) ((Ouve-se alguns murmurinhos.)).
08 Diego eu dormiria:
09 José tu (.) dormirias:
10 Diego ele dormiria?
11 José nós dormiríamos.
12 Diego vós dormiríeis?
13 José E↑LES DORMIRIAM↑
14 ((Os alunos riem.)).
15 Mara OK. (.)
16 Anabela: e Milena: Campos↑
17 Marina [>(tem que ser)< a Isabela, fessora:]
18 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
19 ao mesmo tempo.))]
20 Gustavo [verbo sambar↑]
21 Alunos [((Enquanto uns alunos riem, os demais conversam
22 uns com os outros e ao mesmo tempo.))]
23 Mara [ver:bo sambar?, (.) °(gostei↓)°]
24 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
25 mesmo tempo. Um deles bate palmas.))]
26 Mara [e o samba é sempre muito bom no presente: (.)
27 certo?]
28 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
29 mesmo tempo.))]
30 Mara cinco:
31 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
32 uma contagem de tempo pelo número cinco, mas não
33 a prossegue.)).
34 (4.0) ((Os alunos conversam uns com os outros e
35 ao mesmo tempo.)).
36 Mara seis:↑
37 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
38 uma contagem de tempo pelo número seis, mas não
39 a prossegue.)).
40 (3.0) ((A conversa diminui.)).
41 Mara sete↑
42 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
43 uma contagem de tempo pelo número sete, mas não
44 a prossegue.)).
45 (2.5) ((Um aluno coça a garganta.)).
46 Mara oito:
47 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
48 uma contagem de tempo pelo número oito, mas não
49 a prossegue.)).
50 (5.5) ((Outro aluno coça a garganta.)).
51 Anabela eu sam:bo:
52 Gustavo °ai, meu Deus↓°
53 Ludmila >é girando fazendo aquele passinho↓<
54 Milena tu↑ sambas?
55 Anabela ele [samba.]
56 Gustavo [°que pecado↓°]
57 Milena nós sambamos.
58 Anabela vós sambais:
59 Alfredo sambai[ais:]
60 Milena [eles sambam.]
61 ((Alguns alunos riem.)).
62 Mara ok↑
63 Carolina [uhu:::] (.)

01 ((A aluna bate palmas.)).

02 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
03 mesmo tempo.))]

04 Carolina [ficou ó↑tímo:]

05 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
06 mesmo tempo.))]

07 Mara agora:, eu quero gestos também: (.) que
08 signifiquem: ou que sejam [coerentes:]=
09 Guilherme [°ah:::↓°]

10 ((Guilherme parece não ter gostado da atividade
11 proposta.)).

12 Mara =com o verbo:

13 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
14 mesmo tempo.))]

15 Mara [o ver↑bo ago↑ra: é <DESFIAR↑>]

16 Alexandre [>ridí↑culo (.) ridí↑culo<]

17 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
18 mesmo tempo.))]

19 Anabela [eu des:fi↑o:]

20 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
21 mesmo tempo.))]

22 Carolina [eu °des:fi::o:°]

23 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
24 mesmo tempo.))]

25 Mara DESFI[AR↑]

26 Guilherme [ah:], fessora pode ()

27 Mara [NÃO. (.) por enquanto, NÃO:]

28 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
29 mesmo tempo.))]

30 Mara [Íris↑ e Isabela:]
31 ((Selecionando as alunas para a atividade.)).

32 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
33 mesmo tempo.))]

34 Guilherme [eu desfi:o (.) detes↑to desfiar:]

35 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
36 mesmo tempo.))]

37 ((A conversa diminui.)).

38 Mara preté↑rito. (.) im↑perfeito.

39 Milena eu desfiava:

40 Raquel °eu desfiava:°

41 Amanda eu desfieí↑

42 Íris não. (.) eu desfia:va↑

43 Mara DESFIEI↑ é <perfei:to:>

44 Amanda É. (.) eu desfiava:

45 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
46 ao mesmo tempo.))]

47 Mara [cinco: (.) seis: (.) sete: (.) oito:]
48 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
49 uma contagem de tempo pelo número cinco e vai
50 até o oito.)).

51 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
52 ao mesmo tempo.))]

53 Mara [cinco: (.) seis: (.) sete: (.) oi↑to:]
53 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
55 uma contagem de tempo pelo número cinco e vai
56 até o oito.)).

57 ((Um aluno tosse.)).

58 Íris <eu↑ (.) desfiava↓>

59 Isabela <tu↑ (.) desfia:vas?,>

60 Íris ele: (.) desfiava.

61 Isabela °>nós<°=

62 ((A aluna ri.)).

63 ((Os alunos riem.)).

01 Isabela =NÓS desfiá↑vamos?
02 Íris e:les: (.) desfia↑vam.
03 Alfredo tem certeza?
04 Raquel >desviavam.<
05 Íris desfia:::↑[°vam↓°]
06 João [vós↑]
07 Alfredo vós↑
08 Íris vós: desfia↑vam:
09 Anabela [desfiÁ:veis↑]
10 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
11 mesmo tempo.))]
12 Mara VÓS, O QUE?
13 Alunos desfiá↑veis:
14 Mara ãh↑
15 ((Resfriado, um aluno funga.)).
16 Mara e nós?
17 Marina °eles↓°
18 Isabela nós
19 Alunos ELES↑ (.) ELES↑
20 Mara e↑les?
21 Isabela <desfiavam:>
22 (6.0) ((Os alunos riem. Resfriado, um deles
23 funga.))
24 Alfredo >nós desfiá:::[vamos↓<]
25 ((Dirigindo-se a um colega.)).
26 Mara [Marcelo:]
27 Henrique °cantar:°
28 Bianca e Ludmi:la↑
29 Mara e::
30 David [°>Ludmila↓<°]
31 Mara [Alexan:]dre:
32 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
33 mesmo tempo.))]
34 (1.0)((A professora aguarda por silêncio.)).
35 Mara [o ver↑bo é (.) <ME:XER↑>]
36 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
37 mesmo tempo.))]
38 (6.0)((A professora aguarda por silêncio.)).
39 Mara [tempo:↑]
40 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
41 mesmo tempo.))]
42 (7.0)((A professora aguarda por silêncio.)).
43 Mara [preté↑rito (.) perfeito:]
44 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
45 mesmo tempo.))]
46 (1.5)((A professora aguarda por silêncio.)).
47 Mara [cinco:]
48 (4.0) ((A conversa diminui. Resfriado, um aluno
49 funga.)).
50 Mara [clima: (.) suspense:]
51 Alunos [((Ouve-se alguns murmurinhos.))]
52 Alfredo [óh↑, agora tem i:↑sso?]
53 Alunos [((Ouve-se alguns murmurinhos.))]
54 Isabela [ah:↑ fessora:, >porque que cê (num pôs no
55 nosso:)<]
56 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
57 mesmo tempo.))]
58 Mara [>agora: tem isso: na brincadei↑ra:<]
59 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
60 ao mesmo tempo.))]
61 Mara <tempo: (.) preté↑rito: perfei↑to:> (.)
62 verbo: mexer↑ (.)
63 Levi [°atmosfera↓°]

01 Mara [clima:] (.) suspense:
02 Gustavo clima:
03 ((Corrigindo o Levi.)).
04 Mara [OU atmosfera: de suspense: (.) cinco:]
05 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
06 uma contagem de tempo pelo número cinco, mas não
07 a prossegue.)).
08 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
09 mesmo tempo.))]
10 (3.0)((A professora aguarda por silêncio.)).
11 Mara [seis:]
12 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
13 uma contagem de tempo pelo número seis, mas não
14 a prossegue.)).
15 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
16 ao mesmo tempo.))]
17 (5.0)((A professora aguarda por silêncio.)).
18 Mara [sete:]
19 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
20 uma contagem de tempo pelo número sete, mas não
21 a prossegue.)).
22 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
23 ao mesmo tempo.))]
24 (6.0) ((A professora aguarda por silêncio.)).
25 Mara oito:
26 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
27 uma contagem de tempo pelo número oito, mas não
28 a prossegue.)).
29 Marcelo <EU MEXO:>
30 Alfredo mexi:[:::]
31 Mara [eu mexi↑]
32 Marcelo >óh, óh, óh< (.) eu mexi
33 ((Os alunos riem.))
34 Mara [psi::::u↓]
35 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
36 mesmo tempo.))]
37 Mara [cinco:]
38 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
39 uma contagem de tempo pelo número cinco, mas não
40 a prossegue.)).
41 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
42 mesmo tempo.))]
43 (5.0) ((A professora aguarda por silêncio.)).
44 Mara >seis, sete, oito.<
45 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
46 uma contagem de tempo pelo número seis e vai até
47 o oito.)).
48 Marcelo EU mexi↑
49 Alexandre <tu?, mexes↑te?>
50 Carolina >cadê: o suspense?,<
51 Marcelo eles: meXERam↑
52 Alunos [ele↑]
53 Mara [ele] mexeu↑
54 ((Os alunos riem.))
55 Carolina [gente, suspense:]
56 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
57 mesmo tempo.))]
58 Mara [psi::::u↓]
59 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
60 mesmo tempo.))]
61 Alexandre °nós mexe:mos↓°
62 ((Um aluno arrota.)).
63 Marcelo VÓS >mexes°te°<, mexes--

01 Mara TES.
02 Marcelo =°tes↓°
03 Alexandre eles: mexeram?,
04 (8.0)((Os alunos conversam uns com os outros e
05 ao mesmo tempo.)).
06 Mara [ãh:::::↑] (5.0)
07 ((Pensando quem serão os integrantes da próxima
08 dupla.)).
09 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
10 ao mesmo tempo.))]
11 Mara [Milena:]
12 ((Selecionando a aluna para a atividade.)).
13 [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
14 mesmo tempo.))]
15 Alfredo [°e José:°]
16 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
17 mesmo tempo.))]
18 Mara [e José↑]
19 ((Selecionando o aluno para a atividade.)).
20 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
21 mesmo tempo.))]
22 ((Os alunos riem porque o José foi escolhido
23 pela professora.)).
24 (11.0) ((A professora aguarda por silêncio.)).
25 Mara [ver↑bo:]
26 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
27 mesmo tempo.))]
28 (2.5) ((A professora aguarda por silêncio.)).
29 Marcelo [ver↑bo::: (.) rir↑]
30 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
31 mesmo tempo.))]
32 Mara [o verbo:, sou eu que vou falar↑ e eu estou:
33 esperan↑do.]
34 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
35 mesmo tempo.))]
36 Marcelo [°tá:°]
37 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
38 ao mesmo tempo.))]
39 (1.0) ((A professora aguarda por silêncio.)).
40 Mara verbo: cho:rar↑
41 ((Alguns alunos riem.)).
42 Mara NO (.) presen↑te:
43 Jorge °clima de sus[pense:↓°]
44 Mara [a↑tmos]fera de:
45 David >tris[teza.<]
46 Mara [gar↑ga]LHA:da:
47 Alunos ãh:::::
48 ((Os alunos expressam estranhamento e novamente
49 conversam uns com os outros e ao mesmo tempo.)).
50 Amanda [a CAROLI:NA chega pra gente e () (ela acha
51 horrí↑vel.)]
52 ((Dirigindo-se a um colega.)).
53 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
54 mesmo tempo.))]
55 Lucas [eu↑, fessora:]
56 ((Autosselecionando-se para a atividade.)).
57 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
58 mesmo tempo.))]
59 Levi [fessora (.) é a Caroli↑na e o José.]
60 ((Revelando algo.)).
61 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
62 mesmo tempo.))]
63 Mara [é o mais: difí↑cil (.) e pra fazer: bem fei↑to

01 mesmo tempo.))]

02 Bianca [eu↑ estré:lo↑]

03 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

04 mesmo tempo.))]

05 Alexandre [°tu: estré:las↓°]

06 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

07 mesmo tempo.))]

08 Diego [ele: já foi↑]

09 ((Dirigindo-se a um colega.))

10 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

11 mesmo tempo.))]

12 Jorge [ah↑]

13 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

14 mesmo tempo.))]

15 Levi [Fernando: e Fernando:]

16 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e

17 ao mesmo tempo.))]

18 Alfredo [°>Fernando. e Fernando.<°]

19 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e

20 ao mesmo tempo.))]

21 Mara [<FERNAN:do (.) FERNAN:do> (.) tá bom:]

22 ((Selecionando os alunos para a atividade.))

23 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

24 mesmo tempo.))]

25 Mara [chorar↑]

26 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

27 mesmo tempo.))]

28 Levi [>vai?,<]

29 ((Dirigindo-se ao Fernando Mendes.))

30 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

31 mesmo tempo.))]

32 Fernando M. [eu?]

33 ((Dirigindo-se a Levi.))

34 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

35 mesmo tempo.))]

36 Mara [tempo:↑]

37 Alunos ((Os alunos conversam uns com os outros e ao

38 mesmo tempo.))]

39 Aline [°deixa eu mais: ela?°]

40 ((Dirigindo-se à professora.))

41 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

42 mesmo tempo.))]

43 Mara [preté:rito: perfei:to:]

44 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e

45 ao mesmo tempo.))]

46 (5.0) ((A professora aguarda por silêncio.))

47 Fernando M. [pode: começar?]

48 ((Dirigindo-se à professora.))

49 ((Ouve-se murmurinhos.))

50 Fernando M. eu: chora↑va:

51 Gustavo °é perfeito:°

52 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

53 mesmo tempo.))]

54 Mara [(>não é< im:perfeito:) (.) é perfei:to:]

55 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

56 mesmo tempo. Outros riem e até gargalham.))]

57 Mara [pode: garga:lhhar:]

58 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

59 mesmo tempo.))]

60 Bianca [<não precisa ficar: falando: al:to pessoas: (.)

61 >não precisa<]

62 ((A aluna parece incomodada com a conversa

63 alta.))].

01 Fernando M. [eu: chorei↑°]
02 ((Ao invés de gargalhar, o aluno simula que está
03 chorando.))
04 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
05 mesmo tempo.))]
06 Mara NÃO (.) po↑de chorar:, então (.) >vai↑<
07 ((Ouve-se murmurinhos.))
08 Fernando M. eu chorei↑
09 ((Alguns alunos riem.))
10 Alfredo [ele tá chorando↑do:]
11 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
12 mesmo tempo.))]
13 Mara [psi::u]
14 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
15 mesmo tempo.))]
16 ((A conversa diminui.))
17 Mara <CHORAN:DO↑> (.) >acabei↑ de mudar↑<
18 ((Ouve-se murmurinhos.))
19 Mara quem conversa: não escuta↑
20 Alfredo Diego↑ ()
21 ((Dirigindo-se a um colega.))
22 Mara chorar↑ (.) TU?
23 Amanda chora[vas:]
24 David [°tu] choravas.°
25 Alexandre °chorastes:°
26 Marina choraste↑
27 ((Corrigindo Alexandre.))
28 Mara [gente: (.) preté↑rito: perfei↑to:]
29 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
30 ao mesmo tempo.))]
31 Mara eu: (.) [chorei↑]
32 Alunos [choreis↑]
33 Mara tu↑
34 Alunos choraste:
35 ((Alguns alunos conversam uns com os outros e ao
36 mesmo tempo.))
37 Henrique ele chorava:
38 Paulo ele: chora↑va:
39 Mara ele: CHOROU:↑
40 Fernando M. chorou:
41 Gustavo [cho:]ra:
42 Fernando N. [vós:] (.) chorastes↑
43 Alunos vós?
44 ((Os alunos riem do equívoco cometido por
45 Fernando Novaes.))
46 Levi [°nós choramos↑°]
47 Alunos [((Uns alunos riem e os demais conversam uns com
48 os outros e ao mesmo tempo.))]
49 Lucas [chora↑mos:]
50 Alunos [((Uns alunos riem e os demais conversam uns com
51 os outros e ao mesmo tempo.))]
52 Bianca [chora↑rem:]
53 Alunos [((Uns alunos riem e os demais conversam uns com
54 os outros e ao mesmo tempo.))]
55 Carolina [cho:ra↑]
56 Alunos [((Uns alunos riem e os demais conversam uns com
57 os outros e ao mesmo tempo.))]
58 Mara [<concen↑tra:>]
59 Alunos [((Uns alunos riem e os demais conversam uns com
60 os outros e ao mesmo tempo.))]
61 Fernando N. [<nós: chora:↑mos:↑>]
62 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
63 mesmo tempo.))]

01 Mara [DE NOVO::↑]
02 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
03 mesmo tempo.))]
04 Mara [CINCO: (.) SEIS::↑ (.) SEte: (.) Oito:]
05 ((Esperando por silêncio, a professora inicia
06 uma contagem de tempo pelo número cinco e vai
07 até o oito.)).
08 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
09 mesmo tempo.))]
10 (7.0)((A professora aguarda por silêncio.)).
11 Mara [<PRE-TÉ↑-RI-TO:> °perfeito°]
12 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
13 mesmo tempo.))]
14 Mara [eu chorei↑, Fernando:]
15 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
16 mesmo tempo.))]
17 ((Ouve-se murmurinhos.)).
18 Fernando M. eu chorei:
19 Fernando N. tu choraste↑
20 Fernando M. ele chorou:
21 Fernando N. nós chora↑mos:
22 Fernando M. vós chora↑is:
23 Ludmila AH:[:::↑]
24 Mara [choras:]tes↑
25 ((Os alunos riem.))
26 Alfredo [eu vou chorar↑ de rir:, (°meu°)]
27 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
28 mesmo tempo.))]
29 Lucas [°eles:°]
30 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
31 mesmo tempo.))]
32 Jorge [nós chora↑mos:]
33 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
34 mesmo tempo.))]
35 Gustavo [<e:les↑>]
36 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
37 mesmo tempo.))]
38 Mara [ELES?]
39 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
40 mesmo tempo.))]
41 Fernando N. eles: (.) chora↑ram:
42 Mara i↑sso:
43 (4.0) ((Os alunos conversam uns com os outros e
44 ao mesmo tempo.)).
45 Mara [ago↑ra: é o seguinte↑]
46 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
47 mesmo tempo.))]
48 (7.0) ((A professora aguarda por silêncio.)).
49 Mara [psi::: u↓]
50 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
51 ao mesmo tempo.))]
52 David pode: sentar?
53 Mara NÃO↑ (.)
54 pode ficar: em pé↑ todo mundo: (.)°na roda↑°
55 Alfredo pode sentar: >que< tá todo mun↑do senta↑do:
56 (2.0)((Há conversa e barulho de carteiras sendo
57 arrastadas.)).
58 Mara [JOSÉ↑ (.) desencos↑ta:]
59 ((Pedindo que o aluno desencoste da carteira.)).
60 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
61 ao mesmo tempo.))]
62 Mara EU (.) CHORO↑
63 Alfredo °e co:mo.°

01 Mara [>ago↑ra:, eu quero: ver↑<]

02 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
03 mesmo tempo.))]

04 Mara e↑les:: (.) grita↑ram: (.)
05 >você↑ ouviu?< (.)
06 ((Dirigindo-se a um aluno.)).
07 °eles: gritaram:°

08 Lucas ((O aluno grita.)).

09 Mara Lu↑cas:
10 ((Repreendendo o aluno que estava gritando no
11 momento errado.)).
12 (6.0) ((Ouve-se murmurinhos.)).

13 Miguel eles: gritarão↑, fe[ssora:]
14 Mara [ãh:::]::↑
15 abai↑xa: (0.3) levan↑ta:
16 David °i:::°

17 Mara e↑la: abaixou↑
18 e↑la: abaixa↑
19 ((A aluna abaixa-se. Com isso, alguns alunos
20 riem.))

21 Mara e e↑la?, (.) <abaixa:rá↑>
22 °um, dois e: já?,°
23 ((A aluna abaixa-se. Com isso, alguns alunos
24 riem.))

25 Miguel ôh↑, fessora:-

26 Mara ago↑ra: me respondam↑
27 (1.0)((Ouve-se murmurinhos.)).

28 Mara tu↑do: i↑sso: (.) pra (.) vocês: perceberem: uma
29 coi↑sa: (.) >vamos: ver?,<
30 o que↑ vocês: <SEN-TI:↑-RAM: de tu↑do: i↑sso?>
31 (.)
32 ((A professora bate três palmas.)).
33 o que: aconte↑ce? (.)
34 >quais: são as observações: que fize↑ram?< (.)
35 (2.0) ((Ouve-se murmurinhos.)).

36 Mara pensando no ver↑bo: e no no↑me: (.)
37 que está: sendo di:to tu↑do: i↑sso aqui.
38 (0.5) ((Ouve-se murmurinhos.)).

39 Mara °psi:::u↓°
40 (4.5) ((Ouve-se murmurinhos.)).

41 Mara o que: vocês: senti:↑ram: (.)
42 Die↑go:

43 Diego ele: tá sem↑pre mostran↑do: uma coi↑sa?,
44 Milena °tá sempre indicando°
45 Mara mostrando: uma coi↑sa?, (.) o que?
46 Alunos uma: ação↑
47 Diego <indicando: [°uma ação:°]>
48 Mara >[uma: ação↑], tá bom:<
49 Die↑go: di↑sse:
50 então: (.) >tudo i↑sso que foi feito aqui:<
51 mos:tra: (.) uma: ação: (.) tá bom:

52 Milena [(ela) tá indicando (.) (apontando o verbo)]
53 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
54 ao mesmo tempo.))]

55 Mara [>psi:::u<]

56 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
57 ao mesmo tempo.))]

58 Alfredo [tá: indi↑<°can::do↓°>]
59 ((Remedando a colega.)).
60 ((Ouve-se murmurinhos.)).

61 Mara [que ma↑is?] (.)
62 >não chega:mos< no pon↑to ain↑da:
63 Alexandre que: é:::↑

01 Mara levanta a mão: (.) pe:ça↑
02 (4.5) ((Um aluno coça a garganta. Ouve-se
03 murmurinhos.)).
04 Mara o que eu fiz↑ por úl↑timo: aqui?,
05 ((A professora continua fazendo com que os
06 alunos reflitam sobre a atividade.)).
07 David [ãh:↓]
08 Mara [o que] eu fiz: por úl↑timo: aqui?
09 David pediu pra: [()]
10 Levi [perguntou↑]
11 Mara que que vocês↑ (.)
12 que que vocês↑ (.) perceberam: do que eu fiz:
13 por úl↑timo: aqui↑
14 Henrique que indica:
15 Bianca que indicou↑
16 Mara indica:, o que?
17 Carolina o ver↑bo.
18 João [a a↑ção:]
19 Raquel [o ver↑bo.]
20 Aline [°as ações↓°]
21 João [(pra uma: pelsso: [a])]
22 Mara [a:] a↑ção?
23 João >°(pra uma pessoa)°<
24 Mara (pra uma pessoa:), A↑na?
25 Ana ou: ()
26 ((Ouve-se murmurinhos.)).
27 Jorge não. (.) indica:
28 Mara sim.
29 ((Ouve-se murmurinhos.)).
30 Mara que ma↑is?
31 Guilherme >ãh<, [perai↑] fessora:
32 Anabela [°prevê:°]
33 Mara [prevê?]
34 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
35 ao mesmo tempo.))]
36 (1.0) ((Ouve-se murmurinhos.)).
37 Mara [perai↑]
38 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
39 ao mesmo tempo.))]
40 (2.0) ((Ouve-se murmurinhos.)).
41 Mara [como assim:, prevê? (.) psi:u↓]
42 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
43 ao mesmo tempo.))]
44 Anabela [>defi:ne<]
45 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
46 ao mesmo tempo.))]
47 Carolina [é::]
48 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
49 ao mesmo tempo.))]
50 Mara silên↑cio: (.)
51 como assim:, prevê?
52 Anabela é como se (.) você (.) tivesse °contado° uma
53 histó:↑ria: e: você-
54 é:: como >de que< você sa↑be: (.) o que: (.)
55 e↑la: faz. você (.) defi↑ne.
56 Mara o que quer di↑zer: com você sa↑be. você defi↑ne.
57 >o que que ela: tá< querendo dizer?
58 (3.0) ((A professora aguarda a resposta.)).
59 bo:ra↑ (.) segunda-feira: (.)
60 >vão por< (.) aí: (.) a caixo↑la: pra funcionar↑
61 você sa↑be. você defi↑ne. e↑la disse:
62 (1.0) ((A professora aguarda a resposta.)).
63 como assim? (.)

01 <o que ela: está querendo dizer? (.)
02 >que, na verdade, é o que eu queiro:<
03 (5.0) ((Enquanto a professora aguarda a
04 resposta, ouve-se murmurinhos.)).
05 Mara [(já: pensou?)]
06 ((Dirigindo-se a Levi.)).
07 Diego [ah::↑ professo]ra:
08 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
09 ao mesmo tempo.))]
10 Levi [não]
11 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
12 ao mesmo tempo.))]
13 Mara [Die↑go:] (.) [psi::↑]::u↓
14 ((Selecionando o aluno para a fala.)).
15 Diego [sim:↑]
16 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com
17 os outros e ao mesmo tempo.))]
18 Mara [espe↑ra: aí↑]
19 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
20 ao mesmo tempo.))]
21 (2.5) ((A professora aguarda por silêncio.)).
22 Diego que:↑ (.) (°>só um minuto<°)
23 ou aconteceu↑, ou acontece↑ce, ou acontece↑rá: (.)
24 [°(ou seja)°]
25 Mara [OU SE-JA?]
26 Alunos ()
27 Mara OU SE-JA:
28 Alunos ()
29 Mara não res↑tam?
30 Alunos dú↑vidas:
31 Mara <dú↑vidas:>
32 Guilherme [ãh::↑]
33 Mara [não te]mos dú↑vidas:, certo? (1.0)
34 ((Dirigindo-se à turma como um todo.)).
35 CERTO? (2.0)
36 ((Dirigindo-se à turma como um todo.)).
37 OK? (.)
38 ((Dirigindo-se à turma como um todo.)).
39 e↑la está: senta↑da: (.)
40 tem dú↑vida?
41 ((Dirigindo-se a Paulo.)).
42 Paulo >não:<
43 Mara e↑la está: senta↑da:
44 ((Ouve-se murmurinhos.)).
45 Mara e↑la: está: (0.3) <desobedeceu↑>-
46 e↑la: desobedeceu as re↑gras: (.)
47 tem dú↑vida?
48 Alunos [não]
49 Mara [não] (.)
50 >era pra ficar em pé e< ela: sentou?, (.)
51 desobedeceu↑ (.) ok↑
52 ((Os alunos começam a conversar uns com os
53 outros e ao mesmo tempo.)).
54 Mara ELES↑ (.) conVER↑sam MUIto: (.)
55 ((Indicando alguns alunos.)).
56 tem dú↑vida?
57 Alunos não
58 Mara [ninguém↑ tem dú↑vida:]
59 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
60 ao mesmo tempo.))]
61 Mara [ELES↑] (.)
62 ((Indicando a Íris e outros alunos.)).
63 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e

01 ao mesmo tempo.))]

02 Mara [ELES↑ (.) tam:bém↑ conversam mui↑to:]

03 ((Indicando a Íris e outros alunos.)).

04 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e

05 ao mesmo tempo.))]

06 Mara tem dú↑vida?

07 Íris [eu↑] °tenho dúvida:°

08 Alfredo [não]

09 Íris [eu °tenho dúvida:° (.) mui↑tas:, °mui↑tas:°]

10 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e

11 ao mesmo tempo.))]

12 Mara [e↑le:]

13 ((Indicando mais um aluno.)).

14 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e

15 ao mesmo tempo.))]

16 Mara [não?]

17 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e

18 ao mesmo tempo.))]

19 Mara não.

20 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e

21 ao mesmo tempo.))]

22 Lucas [conversa sim:]

23 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e

24 ao mesmo tempo.))]

25 Alfredo [e↑le: num fa↑la:]

26 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e

27 ao mesmo tempo.))]

28 Mara [e↑le:] (.)

29 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e

30 ao mesmo tempo.))]

31 Raquel [°ele é mudo:°]

32 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e

33 ao mesmo tempo.))]

34 Mara [e↑le: (.) fa↑la:] (.)

35 Alexandre pou:co.

36 Mara às vezes: (.)

37 tem dú↑vida?

38 ((Alguns alunos riem.)).

39 Alexandre não.

40 Alunos não↓

41 Alfredo [cê num conhece ele: em casa?,]

42 ((Dirigindo-se a Alexandre.)).

43 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e

44 ao mesmo tempo.))]

45 Mara [>ago↑ra: (.) se é às vezes: (.) se é muito: ou

46 pouco: (.) i↑sso já é outra coisa↑< (.) mas que

47 ele: fa↑la:, ele: fa↑la.]

48 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e

49 ao mesmo tempo.))]

50 Mara [ok↑ (.) podem voltar↑ °pro lugar:°]

51 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e

52 ao mesmo tempo.))]

53 (1.13.50) ((Os alunos voltam para seus lugares.

54 Eles conversam uns com os outros e ao mesmo

55 tempo. Há também barulho de carteiras sendo

56 arrastadas.)).

57 Mara na sequên↑cia:, vamos apresentar: na alvorada:

58 (.) o ver↑so da geometria:↑ (.) depois: as

59 marchas↑ romanas: (.)

60 porque já vamos ter (.) que >daqui: a pou↑co<

61 pegar↑= (.)

62 Milena °a festa junina:°

63 Mara =a festa juni:na↑ (.)

01 então:, >eu não vou [poder↑< ()-]

02 Alice [>que que a gen]te: vai

03 fa[zer↑, fesso↑ra:<]

04 Paulo [mas: já::?]

05 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

06 mesmo tempo.))]

07 Mara [de pon↑to: a pon↑to:,]

08 Alunos se traça: a re↑ta:,

09 de forma: firme e cer↑ta: (.)

10 e ao rodeá↑-la se abre o ar↑co:

11 na justa: volta exa↑ta: (.)

12 a ní↑tida: e cla↑ra: precisão:,

13 agra↑da: o coração:,

14 pois sem↑pre: uma o↑bra: ale↑gra a al↑ma: (.)

15 se, em tri↑lha: re↑ta: e cal↑ma:,

16 a e↑la:, fiel: te dedica↑res:,

17 nos seus mí↑nimos: deta↑lhes:,

18 e assim↑, como põe o teu empe↑nho:,

19 em re↑tas:, cír↑culos: e ar↑cos:,

20 firmes se tornam o seu pensamen↑to:,

21 em estrutu↑ra: bem exa↑ta: (.)

22 se tu soube↑res: aten↑to estar↑,

23 seguindo: a re↑ta: tri↑lha: eter↑na:,

24 há de surgir: no teu pensar↑,

25 a forma: cla↑ra: e be↑la:

26 (10.0) ((Após a recitação do verso da geometria,

27 os alunos sentam em suas carteiras. Eles

28 conversam uns com os outros e ao mesmo tempo. Há

29 também barulho de carteiras sendo arrastadas.)).

30 Mara ho↑je: é di:a?

31 ((Dirigindo-se à turma como um todo, a

32 professora, que acaba de abrir o quadro-negro,

33 escreve a data neste.)).

34 Alunos <vin↑te: e se↑is: de agosto↑ de dois mil e

35 treze: (.) segun↑da:-fei↑ra:>

36 Mara [falar↑ normal↑ os versos, tá?,]

37 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

38 mesmo tempo.))]

39 Henrique fesso↑ra:

40 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

41 mesmo tempo.))]

42 Mara [em al↑to: e bom som:]

43 ((A professora prepara-se para escolher alguns

44 alunos, que se posicionarão na frente do quadro-

45 negro, para recitar seu verso individual aos

46 demais.)).

47 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

48 mesmo tempo.))]

49 Mara [Alexandre:↑]

50 ((Selecionando o aluno para recitar seu

51 verso.)).

52 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

53 mesmo tempo.))]

54 Mara [Isabel↑]

55 ((Selecionando a aluna para recitar seu

56 verso.)).

57 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

58 mesmo tempo.))]

59 Mara [Bianca:↑]

60 ((Selecionando a aluna para recitar seu

61 verso.)).

62 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

63 mesmo tempo.))]

01 Mara [Amanda:]
02 ((Selecioneando a aluna para recitar seu
03 verso.)).
04 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
05 mesmo tempo.))]
06 Mara [José↑]
07 ((Selecioneando o aluno para recitar seu
08 verso.)).
09 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
10 mesmo tempo.))]
11 Mara [Anabela:]
12 ((Selecioneando a aluna para recitar seu
13 verso.)).
14 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
15 mesmo tempo.))]
16 Mara [psi:::u↓]
17 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
18 mesmo tempo.))]
19 ((A conversa diminui, mas ainda há alunos
20 conversando.)).
21 Mara Lucas↑
22 ((Chamando à atenção do aluno.)).
23 ((A conversa diminui, mas ainda há alunos
24 conversando.)).
25 Mara Fernandos:::
26 ((Chamando à atenção dos dois alunos.)).
27 ((A conversa diminui. Um aluno tosse.)).
28 Mara tirando: as mãos do bol↑so: (.)
29 descruzando: os bra↑ços:
30 (4.0) ((A professora aguarda por silêncio.)).
31 Mara Alexandre↑
32 ((Autorizando o aluno a recitar seu verso.)).
33 Alexandre alinhã:do os [meus: ges↑tos:],
34 [((Um aluno tosse.))]
35 Alexandre o om↑bro: e a cintu↑ra:,
36 ganho espaço para usar↑
37 o meu corpo:, (minha estrutu↑ra:)(.)
38 como o marcenei↑ro: ali↑nha a plai↑na:,
39 como o maru↑jo: ali↑nha as ve↑las:,
40 como a costurei↑ra: ali↑nha o pa↑no:,
41 para lançar: a li↑nha:
42 em cur↑vas: e re↑tas: (.)
43 tudo se tra↑ta: de compreen↑der:,
44 a medi↑da: cer↑ta:,
45 e empregar↑,
46 em qualquer↑ ho↑ra:,
47 qualquer↑ lugar↑ (.)
48 assim↑ sin↑to: minha for↑ça:,
49 alinhã↑da: com o tem↑po:,
50 ele sabe: o que colo↑ca:,
51 se não (fizer↑) o movimen↑to.
52 Mara muito bem:↑
53 ((Parabenizando o Alexandre.)).
54 Isabel↑
55 ((Autorizando a aluna a recitar seu verso.)).
56 Isabel o que importa: mais↑ do que o amor↑ entre: os
57 ho↑mens?
58 o que importa: mais↑ do que doar↑ e não esperar↑
59 nada: em tro↑ca?
60 o que importa: mais↑ do que falar↑ sem
61 varieda↑de?
62 para tan↑to: dar ao mun↑do:
63 e alegri↑as: receber↑,

01 bas↑ta: ser gran:↑de: como o sol↑,
02 que faz: o di↑a: acontecer↑ (.)
03 seguir: com sincerida↑de:,
04 traz calma: aos sentimentos:
05 e clareza: aos pensamentos. (.)
06 o que importa: mais?,
07 Mara Bianca:↑
08 Bianca quantas: histó↑rias: percorremos: ao lon↑go: do
09 cami↑nho?
10 observan↑do: a nature↑za:,
11 cada vez: mais: um pouqui↑nho. (.)
12 em to↑das: as direções↑,
13 temos mui↑to: a aprender↑ (.)
14 >mas, o ho↑mem: deve saber↑< (.)
15 o que plantar↑, irá: colher↑ (.)
16 se plantar↑ um abacatei↑ro:,
17 laranjas: não colherão↑ (.)
18 somente be↑los: abaca↑tes:,
19 se clamor↑ De↑us: ()
20 ((Resfriado, um aluno funga.))
21 Bianca a nature↑za: em no↑ssa: vol↑ta: (.)
22 é um li↑vro: de sabedori:↑a: (.)
23 se eu plantar↑ alegri:↑a: e bonda↑de:,
24 o que ma↑is: tar↑de: colheri:↑a?
25 Mara Amanda:
26 ((Autorizando a aluna a recitar seu verso.)).
27 Amanda for↑ça:, for↑ça:, for↑ça:,
28 on↑de: podemos: encontrar?,
29 >em mui↑tos: luga↑res: está:
30 bas↑ta: querer enxergar↑<
31 >ve↑jam?,
32 quanta: for↑ça: está conti↑da: na semen↑te?,<
33 ou: em nós?,
34 quando so↑mos: um pedaci↑nho: de gen↑te: (.)
35 e no sol?,
36 ve↑jam:, vocês↑
37 quanta: for↑ça: está presen↑te?,
38 (me) ilumi↑na: e aque↑ce:,
39 sempre: morosamen↑te: (.)
40 devemos: também saber?,
41 que quando o (mes:mo) irá: chegar:
42 quanta: for↑ça: vamos: ter↑
43 para que ele: vol↑te: ao seu lugar.
44 Mara José↑
45 ((Autorizando o aluno a recitar seu verso.)).
46 José aon↑de: anda o ho↑mem:,
47 com () e direção?,
48 °com grandes: desafi↑os:,
49 que fortale↑cem seu coração.° (.)
50 °aon↑de: anda o ho↑mem:,
51 com for↑ça: e cora↑gem?,
52 não há na↑da: que o impe↑ça:,
53 de seguir↑ sua via↑gem.° (.)
54 °aon↑de: anda o ho↑mem:,
55 (com bonda↑de:) e amor?,
56 () e alegri↑a:,
57 na mais profun↑da: dor.° (.)
58 °mas, sem↑pre: no cami↑nho:
59 () na direção, ()°.°
60 Mara Anabela:
61 ((Autorizando a aluna a recitar seu verso.)).
62 Anabela todo tem↑po:, toda ho↑ra: (.)
63 todo tem↑po: é ago↑ra: (.)

01 se aten↑to: esti↑ver:,
02 >para: todos sem memó↑ria.< (.)
03 >atenção:, muita atenção.<
04 para: o tem↑po: não perder↑,
05 concentra↑do: no que de↑ve:,
06 o traba↑lho: irá: render. (.)
07 de tu↑do: tem seu tem↑po:,
08 i↑sso: exi↑ge muito: cuida↑do:,
09 afinan↑do: o instrumen↑to:,
10 dará: con↑ta: do reca↑do. (.)
11 e o tem↑po: no presen↑te:,
12 escorrega: pelas mãos: (.)
13 se aten↑to: esti↑ver:,
14 não perderá↑ a direção.
15 Mara ó↑timo: (.)
16 po↑dem: sentar↑
17 ((Dirigindo-se aos alunos que recitaram seus
18 versos.)).
19 (13.0) ((Os alunos conversam uns com os outros e
20 ao mesmo tempo.)).
21 Mara [^onum vai dá pra fazer: a (marcha romana)hoje°,
22 porque: a gente↑ já se estendeu↑ demais:↑]
23 ((Dirigindo-se a um aluno.)).
24 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
25 mesmo tempo.))]
26 Alunos [ah:::↓]
27 ((Os alunos reclamam.)).
28 Mara [A-TEN-ÇÃO:]
29 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
30 mesmo tempo.))]
31 Mara [AH:::↓]
32 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
33 mesmo tempo.))]
34 Mara [sabe aqueles momentos em que você conversou:
35 (.) muito: (.)
36 então, se a gente: tivesse economiza↑do (.)
37 nesses momentos:, talvez↑- (.) né? (.) quem:
38 sabe?]
39 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
40 ao mesmo tempo.))]
41 Mara [amanhã↑ (.) por favor (.) menos conver↑sa:]
42 ((Alguns alunos ainda conversam.))
43 ((A professora bate um sino por três vezes.)).
44 Mara [de AGO::RA↑, de aGO:ra↑]
45 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
46 ao mesmo tempo.))]
47 Mara [psi:::u:]
48 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
49 ao mesmo tempo.))]
50 Mara [vamos deixar: a matemática: (.) a matemática:,
51 >a gente vai fazer↑< a retrospecti↑va: na ho↑ra:
52 da au↑la: de matemática: (.) aqui: ago:ra é (.)
53 (>exercício:<), tá bom? (.) me falem↑]-
54 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
55 ao mesmo tempo.))]
56 (3.5) ((A professora aguarda por silêncio.
57 Resfriado, um aluno funga.))
58 Mara me falem: aGO:ra↑ (.)
59 então:, o que ficou↑ do que acabamos de fazer:
60 com os ver↑bos:
61 (2.0)((A professora insiste que os alunos
62 reflitam sobre a atividade.)).
63 já falamos:, mas: repi↑tam: (.)

01 então:, o que ficou? (1.0)
02 o que: vocês perceberam?,
03 quem sabe senta:↑do: (.) >quem não conseguiu:
04 pensar: em pé↑< (.) agora: senta:↑do: consegue
05 pensar melhor:
06 ((Novamente, a professora faz os alunos
07 refletirem sobre a atividade.)).
08 ((Ouve-se alguns murmurinhos.)).
09 Mara °>(quem: sabe?,)<° (.)
10 sossegô: o cor:↑po: (4.0)
11 Isabel↑, o que ficou?
12 Isabel °é::: (.) nós é:::: (.) acabamos de treinar:° os
13 verbos↑ (.)=
14 Mara ãham.
15 Isabel =°<e ocê perguntô: pra gente é:::: (.) o que que
16 nós percebemos: (.)
17 e eu percebi: que (é possível) prevê↑ se o
18 verbo: - (.) que não há: dú↑vida: (.)
19 que quando ocê () um verbo: ()>°
20 Mara tá↑ (.)
21 nesse caso: (1.0) não há: dúvida: (4.5)
22 Jorge porque a gente tá [°(no:)°]-
23 Mara [no ca↑lso:, o seu prever↑ >tá
24 mais:<- está mais: relacionado: a que?
25 Levi >futuro:<
26 Mara >porque?< (.)
27 ele: pega: (1.5) o ó↑culos: (.)
28 >num tô prevendo nada:<, certo? (1.0)
29 ele já está pegan:do no óculos: (0.5)
30 >o prever: dela está relaciona:do: a que?<
31 Gustavo >futuro<
32 Mara ao: futuro (.) AO: futuro que fizemos, né?
33 mas:, mesmo sendo futu:ro: (.)
34 vocês: viram: que não res:ta?
35 Alunos dú:↑vi[da:]
36 Mara [dú]vida:< (.) tá bom. (.)
37 Diego:
38 ((Selecionando o aluno para a fala.)).
39 Diego é: (.) e que (.) que não tem dúvida: (.)
40 <nenhu:↑ma:> e: (0.5)
41 °é (.) [>que o (nome já fala) ()<°]
42 Alunos [((Ouve-se murmurinhos.))]
43 (5.5) ((A professora aguarda por silêncio.)).
44 Mara ok. (1.0)
45 ago:ra: (.) <eu vô: dar: (.) um tex↑to:> pra
46 cada du:↑as: (.)- pra cada do:↑is:, tá bom? (.)
47 e vô: pedir: tá >rapidamente:<
48 pra cada um ler: uma: estro↑fe: (.)°pra mim:°
49 ((De carteira em carteira, a professora entrega
50 o texto aos alunos.)).
51 Carolina um↑ (.) ou cada dois?
52 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
53 ao mesmo tempo.))]
54 Mara [<não é: (.) pra (.) ler (.) por enquanto:>]
55 ((De carteira em carteira, a professora entrega
56 o texto aos alunos.)).
57 (30.0) ((De carteira em carteira, a professora
58 entrega o texto aos alunos. Enquanto isso, eles
59 conversam uns com os outros e ao mesmo tempo.)).
60 Mara [>depois: a gente vê isso:, Amanda:<]
61 ((Dirigindo-se a uma aluna.)).
62 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
63 mesmo tempo.))]

01 Mara [ok: (.) psi::u↓]
02 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
03 mesmo tempo.))]
04 Mara [um↑, do↑is:, e?,]
05 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
06 mesmo tempo.))]
07 (10.0) ((A professora aguarda por silêncio.)).
08 Mara tá vendo:, Alexandre: (0.5)
09 ((Dirigindo-se a um aluno.)).
10 >eu acabei: de falar: pra não fazer: o que<
11 <TO:-DOS> estão fazendo: (.)
12 então, isso: a gente perde: tempo: (.)
13 >eu falei:< (.) não leiam↑ ago↑ra:
14 <aí:, eu tô aqui: esperando: °to↑do mundo ler:°
15 ((Ouve-se murmurinhos.)).
16 Mara Íris: (.) a primei↑ra estro:fe:
17 Íris se o sol: de inverno eu fosse: (.)
18 amoroso e macio: (.)
19 aqueceria: com meu (.) ra:io de- (.) com meu
20 ra:io doce: (.)
21 °as criancinhas: que tivessem frio:°
22 Mara Anabela: (.) a primei↑ra estro:fe:
23 Anabela se o sol: de inverno eu fosse: (.)
24 amoroso e macio: (.)
25 aqueceria: com meu (.) ra-io (.) doce: (.)
26 as criancinhas: que tivessem frio:
27 Mara ain↑da: a primei↑ra estro:fe:, Paulo:
28 ((Selecionando o aluno para a leitura.)).
29 Paulo se o sol: de inverno eu fosse: (.)
30 amoroso e macio: (.)
31 aqueceria: com meu raio doce: (.)
32 as criancinhas: que tivessem frio:
33 Mara Aline: (.) ain↑da: a primei↑ra estro:fe:
34 ((Selecionando a aluna para a leitura.)).
35 Aline se o sol: de inverno eu fosse: (.)
36 amoro:so e macio: (.)
37 aqueceria: com meu raio doce: (.)
38 as criancinhas: que tivessem frio:
39 Mara segun↑da: estro:fe: (.) Fernando: Novaes:
40 ((Selecionando o aluno para a leitura.)).
41 Fernando N. se fosse: a bri↑sa: que erra: (.)
42 e salta: (.) chei:rosa: e pura: (.)
43 levaria: a correr: (.)
44 de terra: em terra: (.)
45 a-aromas: e frescura:
46 Mara segun↑da: (.) Alexandre:
47 ((Selecionando o aluno para a leitura.)).
48 Alexandre >ãh:<
49 se fosse: a bri↑sa: que erra: (.)
50 e salta: (.) cheirosa: e pura: (.)
51 levaria: a correr:,
52 >de terra: em terra:< (.)
53 aromas: e fres[cura:]
54 Mara [Lucas:] (.) ain↑da:
55 ((Selecionando o aluno para a leitura.)).
56 Lucas se fosse: a bri↑sa: que erra: (.)
57 e salta: (.) cheirosa: e pura: (.)
58 levaria: a correr: (.)
59 de terra: em terra: (.)
60 ((Um aluno espirra.)).
61 Lucas aromas: e frescura:
62 Mara José↑ (.) pró↑xima:
63 ((Selecionando o aluno para a leitura.)).

01 José se fosse: a flor: que cresce: (.)
02 com tão lindo: regar: (.)
03 gostaria: que um crente: me (.) <co-lhesse:> (.)
04 para me por: no altar: (.)
05 ((Resfriado, um aluno funga.)).

06 José como um (.) ornado:
07 Mara Bianca: (.) ain↑da:
08 ((Selecionando a aluna para a leitura.)).

09 Bianca se fosse: (.) a flor: (.) que cresce: (.)
10 <com tão↑ lin↑do: regato:> (.)
11 gostaria: que um crente: me (.) colhesse: (.)
12 para (.) me pôr: (.) no altar: (.)
13 como um (.) °ornato:°

14 Mara David:
15 ((Selecionando o aluno para a leitura.)).

16 David se fosse: a flor: que cresce: (.)
17 com tão↑ lin:do: regato: (.)
18 gostaria: que um crente: me colhesse: (.)
19 para me pôr: (.) no altar: (.)
20 como um ornato:

21 Mara Carolina: (.) pró↑ximo:
22 ((Selecionando a aluna para a leitura.)).

23 Carolina se fosse: as↑tro: ou estre↑la: (.)
24 que brilha: no céu puro: (.)
25 daria: direção: à (.) branca: vela: (.)
26 que vai: incerta: pelo mar escuro:
27 Mara Marina: (.) a mesma:
28 ((Selecionando a aluna para a leitura.)).

29 Marina se fosse:-
30 ((A aluna coça a garganta.)).
31 se fosse: as↑tro: ou estre↑la: (.)
32 que brilha: no céu puro: (.)
33 daria: direção: à (0.3) branca: vela: (.)
34 que vai: (0.3) incerta?=
35 Milena °é:°
36 Marina =incerta: pelo mar escuro:
37 Mara Íris: (.) ain↑da:
38 ((Selecionando a aluna para a leitura.)).

39 Íris se fosse: as-
40 ((A aluna coça a garganta.)).
41 se fosse: as↑tro: ou estre↑la: (.)
42 que bri↑lha: no céu puro: (.)
43 daria: direção: à branca: vela: (.)
44 que vai: incerta: pelo mar escuro:

45 Mara Isabela: (.) a próxima:
46 ((Selecionando a aluna para a leitura.)).

47 Isabela se nuvem: fosse: i-iria: (.)
48 aos que têm (.) sede: e (.) mágoas: (.)
49 dar ima-dar a imensa: alegria: (.)
50 das duas: minha:- (.)
51 [não. (.) das minhas: águas:]
52 Alfredo [não. (.) das minha: (.) não.]
53 ((Corrigindo a Isabela.)).

54 Mara Jorge: (.) a mesma:
55 ((Selecionando o aluno para a leitura.)).

56 Jorge é::
57 se nuvem: fosse: iria: (.)
58 aos que têm sede: e mágoas: (.)
59 dar a imensa: alegria: (.)
60 das minhas: águas:
61 Mara úl↑ti[ma:: (.) Ludmi]lla:
62 ((Selecionando a aluna para a leitura.)).

63 Alfredo [eu:, fessora:]

01 ((Autosseleccionando-se para a leitura.)).
02 Ludmila tanto: desejo cesse: (.)
03 que não posso sequer: (.)
04 pagar: a minha: mãe como merece: (.)
05 todo infinito: bem (.) que ela: me quer:
06 Mara João:
07 ((Selecionando o aluno para a leitura.)).
08 João >tanto: desejo cresce: (.)
09 [que não]<
10 Mara [ce↑sse:]
11 João >não< (.) é, cesse: (.)
12 que não posso sequer: (.)
13 pagar: a minha: mãe como merece: (.)
14 Mara [Ali:ne:]
15 ((Selecionando a aluna para a leitura.)).
16 João [todo infi]nito: (.) bem que ela: me quer:
17 Mara desculpa: (.) João:
18 Aline:
19 ((Selecionando a aluna para a leitura.)).
20 Aline tanto: desejo cesse: (.)
21 que não posso sequer: (.)
22 pagar: a mãe (.) como merece: (.)
23 todo infinito: bem >que ela: merece:<- (.)
24 b-bem que ela: (.) me quer: (.)
25 Mara se o sol↑ de inverno: eu fosse: (.)
26 amoro:so e macio: (.)
27 aqueceri↑a: com meu ra↑io: doce: (.)
28 as criancinhas: que tive↑ssem frio: (0.3)
29 se fosse: a brisa: que e↑rra: (.)
30 e sal↑ta: (.) cheiro↑sa: e pu↑ra: (.)
31 levari↑a: a correr: de terra: em terra: (.)
32 aro↑mas: e frescura: (0.3)
33 se fosse: a flor↑ que cresce: (.)
34 com tão lin↑do: regato: (.)
35 gostari↑a: que um crente: me colhesse: (.)
36 para me pôr no altar: (.) como um ornato: (0.3)
37 se fosse: as↑tro: ou estre↑la: (.)
38 que bri:↑lha: no céu puro: (.)
39 daria: direção: à branca: vela: (.)
40 que vai incer↑ta: pelo mar escuro: (0.3)
41 se nu↑vem: fosse: fi- (.)
42 se nu↑vem: fosse: (.) <I-RI:↑-A:> (.)
43 aos que têm se↑de: e má↑goas: (.)
44 dar a imensa: alegri↑a: (.)
45 das minhas: águas: (0.3)
46 tan↑to: desejo ce↑sse: (.)
47 que não po↑sso: sequer: (.)
48 pagar: a minha: mãe como merece: (.)
49 todo: infini:to: bem: que ela: me quer: (1.0)
50 o que vocês sen↑tem: ao escutar↑ (.) °esse:
51 poema?, °
52 (13.0) ((Ouve-se uns murmurinhos. Resfriado, um
53 aluno funga.)).
54 Mara Paulo:
55 Paulo é: (.) ele fala: (.) SE↑ ele fosse: (.)
56 é:: (.) não tem: (.) certeza: (.)
57 do que ele vai↑ ser: (.)
58 do que ele foi: (.)
59 do que seria↓ (.)
60 se: (.) °é::: (.) não é::: (.) igual >(do jeito)
61 que ele falou:<° (.)
62 os verbos >que ocê< falou: era com certeza:,
63 mesmo no fu[turo:] =

01 Mara [uhum:]
02 Paulo =aqui:, ele não tem certeza:
03 Mara ok: (.)
04 >dó, ré, mi, fá, sol, lá, si:< (.) SI:::↑ (.)
05 >quem, quem, quem, quem, quem, quem::?,< (.)
06 >comé: que é?< (.)
07 Gustavo ãh?
08 Mara SI:::↑
09 ((Um aluno tenta cantarolar.)).
10 Mara [qual: >que é< a frase?]
11 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
12 ao mesmo tempo.))]
13 Mara [si:::↑]
14 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
15 ao mesmo tempo. Outros cantarolam.))]
16 Alfredo [°advinha:°]
17 ((Dirigindo-se a um colega.)).
18 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
19 ao mesmo tempo. Outros cantarolam.))]
20 Milena [si↑ e quem:]
21 ((Dirigindo-se a um colega.)).
22 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
23 mesmo tempo.))]
24 ((Um aluno coça a garganta.)).
25 Mara [psi:::u↓ (0.3) silênçio: (.) a Íris: tá
26 lembrando:]]
27 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
28 mesmo tempo.))]
29 Íris [sinceramente: e amorosamente?,]
30 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
31 mesmo tempo.))]
32 Mara [não. essa: é ou↑tra: <mú↑sica:>]
33 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
34 mesmo tempo.))]
35 Raquel [fessora:, cê lembra: ()]
36 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
37 mesmo tempo.))]
38 ((Um aluno coça a garganta.)).
39 Mara [essa: é da:::↑ (.) comé >que ela:< chama?]
40 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
41 mesmo tempo.))]
42 ((Um aluno tosse.)).
43 Mara [novi↑ça: rebelde:]
44 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
45 mesmo tempo.))]
46 Íris [>AH↑<]
47 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
48 mesmo tempo.))]
49 Raquel [tem gente: cantando: ()]
50 ((Dirigindo-se à professora.)).
51 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
52 mesmo tempo.))]
53 Mara [si:::↑ (.) indi:ca↑]
54 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
55 ao mesmo tempo.))]
56 Bianca [ãh?]
57 Alunos [((Ouve-se uns murmurinhos.))]
58 Carolina [a direção.]
59 Alunos [((Ouve-se uns murmurinhos.))]
60 Marina [°a direção?°]
61 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
62 mesmo tempo.))]
63 Mara [OK↑ (.) fica: pra amanhã↑ (.)

01 ((Dirigindo-se a um colega.)).

02 Alunos [[(Alguns alunos conversam uns com os outros e

03 ao mesmo tempo.)]]

04 Mara [OK.]

05 Alunos [[(Alguns alunos conversam uns com os outros e

06 ao mesmo tempo.)]]

07 Bianca [eu não (sou nuvem:)]

08 ((Dirigindo-se a uma colega.)).

09 Alunos [[(Alguns alunos conversam uns com os outros e

10 ao mesmo tempo.)]]

11 Mara [psi::::u↓]

12 Alunos [[(Alguns alunos conversam uns com os outros e

13 ao mesmo tempo.)]]

14 ((A conversa diminui.)).

15 Alfredo quem: tem >sede: e mágoas:< (.) continuaria: com

16 sede: e mágoas:

17 Mara não é?

18 Henrique e quando é: (de verdade:)

19 Mara se ele: não fosse:, né?

20 ((Dirigindo-se a Henrique.)).

21 Henrique >é<

22 Mara mas, e se ele: fosse?

23 Alfredo continuaria: com mágoas: (.) mas: (.) sem sede:

24 ((Alfredo ri.)).

25 Mara aí↑ quem sabe:, né?

26 ((Alguns alunos riem.)).

27 Jorge <subjunti:vo, professora:>

28 Mara ok: (.) podem pegar os cadernos:

29 Alunos [[(Os alunos conversam uns com os outros e ao

30 mesmo tempo.)]]

31 Mara [por ho:je:↑ (.) °tá bom°]

32 Alunos [[(Os alunos conversam uns com os outros e ao

33 mesmo tempo.)]]

34 Mara [os livros: de português↑ estão aí, certo? (.)

35 podem pegar↑]

36 (52.0) ((Enquanto os alunos pegam os cadernos,

37 há muita conversa entre eles.))

38 Jorge [professora: (.) <simplesmente: (.) apareceu↑>

39 uma régua: na minha: cartei↑ra:]

40 Alunos [[(Os alunos conversam uns com os outros e ao

41 mesmo tempo.)]]

42 Jorge [<igual↑zi:nha:> a que eu tenho na mochi↑la:]

43 Alunos [[(Os alunos conversam uns com os outros e ao

44 mesmo tempo.)]]

45 Mara [SE::↑ eu fosse: (.) advi↑nho: (.) eu saberi↑a:]

46 ((Dirigindo-se a um aluno.)).

47 Alunos [[(Os alunos conversam uns com os outros e ao

48 mesmo tempo.)]]

49 Mara [°é sua?°]

50 ((Dirigindo-se a um aluno.)).

51 Alunos [[(Os alunos conversam uns com os outros e ao

52 mesmo tempo.)]]

53 (1.33.55) ((Enquanto os alunos conversam uns com

54 os outros e ao mesmo tempo, a professora aguarda

55 por silêncio.)).

56 Mara [°>eu não vou: recolher: nada agora:, José↑<°]

57 ((Referindo-se à tarefa de casa.)).

58 Alunos [[(Os alunos conversam uns com os outros e ao

59 mesmo tempo.)]]

60 (17.0) ((Enquanto os alunos conversam uns com os

61 outros e ao mesmo tempo, a professora aguarda

62 por silêncio.)).

63 Mara [enquanto:]

01 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
02 mesmo tempo.))]
03 Mara [gente:, eu vou recolher: a tarefa: ()]
04 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
05 mesmo tempo.))]
06 (38.0) ((Enquanto os alunos conversam uns com os
07 outros e ao mesmo tempo, a professora aguarda
08 por silêncio.)).
09 Mara [enquanto continuar: essa conver↑sa: (.) <eu não
10 vou: atender: as perguntas:, tá?]
11 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
12 mesmo tempo.))]
13 (32.0) ((Enquanto os alunos conversam uns com os
14 outros e ao mesmo tempo, a professora aguarda
15 por silêncio. Só agora, ela passa um exercício
16 de conjugação verbal no quadro-negro.)).
17 Mara [eu vou: (.) colocar↑]
18 ((Referindo-se ao que será escrito no quadro.)).
19 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
20 mesmo tempo.))]
21 (21.0) ((Enquanto os alunos conversam uns com os
22 outros e ao mesmo tempo, a professora escreve no
23 quadro.)).
24 Mara [°aqui: (.) chega:° (.) che↑ga?,]
25 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
26 mesmo tempo.))]
27 ((Um aluno tosse.)).
28 Mara [ago:↑ra: é↑ (.) traba↑lho: (.) ok?]
29 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
30 mesmo tempo.))]
31 (2.0)
32 Mara [segu↑inte: (0.5) olha: como eu QUE↑ro (.) que
33 vocês conjuguem: esses três: ver↑bos:]
34 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
35 ao mesmo tempo.))]
36 Ludmila [>ah não:, fessora↓<]
37 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
38 ao mesmo tempo.))]
39 Mara separando: o radical↑ das desi<nências:> (.)
40 quem >lebra<-lembra: o que é desin↑ência?, (.)
41 o que é radical?, (.) >um, dois e já↑< (.)
42 Diego: já levantou: a mão.
43 ((O aluno solicita a fala.)).
44 (1.0) ((A conversa inicia-se novamente.))
45 Carolina [°Milena:°]
46 ((Dirigindo-se à colega.)).
47 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
48 mesmo tempo.))]
49 Milena [não, perai: (.) radical↑ e desin↑ência?
50 ((Respondendo a colega e tentando lembrar o
51 significado de ambas as palavras.)).
52 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
53 mesmo tempo.))]
54 Mara [psi::::u↓]
55 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
56 mesmo tempo.))]
57 Mara Diego:
58 ((Autorizando o aluno a falar.)).
59 Diego radical: é↑ que: se mantém: fiel↑ (.) a=
60 ((Um aluno espirra.)).
61 Diego =a raiz↑ °dele:°
62 Mara >ãham.< (.) como a raiz: (.) >ãham.< (.)
63 [é?,]

01 Diego [°e°] desinência: é aquele que muda: (.)
02 <totalmente:>
03 Mara >isso:<, então↑ (.) cês vão conjugar↑ dessa
04 forma assim: ôh↑ (.)
05 °então:°, vocês colocam aqui↑ (0.5)
06 ãh::↓ (.) vamos supor:, né? (.)
07 ((A professora escreve no quadro.)).
08 presen:te: (.)
09 °<agora, presta atenção:>° (.)
10 eu não: vou determinar: aqui↑ (.) uma
11 estrutura: (.)
12 mas eu↑ quero organização: no caderno: (.)
13 PORQUE se tiver↑ coisa: (.)
14 que eu o↑lho: (.) e não entendo: (.)
15 vai fazer de novo: (.)
16 e: ou↑tra: (.)
17 letra: miNÚS:↑cula que não dá para enxergar: (.)
18 também >vai ter< que fazer de novo: (2.0)
19 >todo mundo< ouviu: i↑sso:::?
20 <esPA↑ÇO: (.) OR↑ganização: (.) CO↑res:> (1.0)
21 TÁ?
22 ((A professora escreve no quadro e oferece
23 algumas explicações aos alunos.)).
24 Isabel ôh↑, professora:
25 Mara espera: (.) Isabel↑ (.)
26 presente:↑ (.) então:, eu tô aqui, ôh↑
27 ((A professora escreve no quadro.)).
28 (5.0)((Os alunos realizam a cópia enquanto a
29 professora escreve no quadro.)).
30 Mara as peessoas, né?
31 (((A professora lista no quadro os pronomes
32 pessoais do caso reto.)).
33 (7.0)((Os alunos realizam a cópia enquanto a
34 professora escreve no quadro.)).
35 Henrique tem que ser: de lá↑pis?
36 (3.0)((Os alunos realizam a cópia enquanto a
37 professora escreve no quadro.)).
38 Mara cê vai entender:,
39 ((Dirigindo-se a Henrique.)).
40 >só↑ um< minuto:
41 ((A professora escreve no quadro.)).
42 (7.0) ((Os alunos realizam a cópia enquanto a
43 professora escreve no quadro.)).
44 Mara EU↑ (2.5) AM:::↓=
45 João =mo:
46 Jorge >cê vai conjugar: também?<
47 ((Dirigindo-se a João.)).
48 Mara tu: (1.0) AM:::↓
49 Bianca °amas?,°
50 Mara ele: (.) am::::↓
51 Jorge ah↑ fessora:, (mas esse:)-
52 ((Um aluno tosse.)).
53 Mara nós: (.) Am::::↓ (.)
54 >vós:<, Am::::↓ (.)
55 >eles:, Am::::↓< (0.5)
56 >tá faltando alguma coisa:, num↑ tá?<
57 Alunos não:
58 Bianca [>não.<]
59 Mara [só a]ssim: mesmo?
60 Guilherme [tá↑]
61 Mara [eu:], [am:↓]
62 Guilherme [tá↑]
63 Mara [tu:, am:↓]

01 Amanda [pode ser:], [pode ser:]
02 Alunos [((Os alunos conversam uns com os
03 outros e ao mesmo tempo.))]
04 Mara [>pode ser?<]
05 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
06 mesmo tempo.))]
07 Mara [eu quero: (.) que vocês: (.) diferenci:↑em:]
08 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
09 mesmo tempo.))]
10 Mara [eu quero:- (.) <procura °aí: tu↑do:, David:°]
11 ((O aluno não acha seu caderno de Português.))>
12 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
13 mesmo tempo.))]
14 ((A conversa diminui.)).
15 Mara eu que:ro que vocês: diferenci:↑em: (.) o
16 radical- (.) <os radicais (.) das desinências:>,
17 tá [bom?]
18 Alexandre [óh:↑]
19 Mara nesses: três: verbos: (.) >cês vão< (.) fazer um
20 <TRA-ba↑-lho:> (.) detalho:so pra isso: (.)
21 agora: (.) >se vai ser de uma cor x↑ ou de
22 outra: (.) aí:↑ é com vocês:< (.)
23 >se vai ser isso: de cor< e: (.) caneta: o
24 resto: (.) >cê que sabe:<, tá bom? (.)
25 [eu↑ A↑mo:]
26 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
27 ao mesmo tempo.))]
28 Mara [°amas:°]
29 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
30 ao mesmo tempo.))]
31 Mara [ele: a↑ma:]
32 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
33 mesmo tempo.))]
34 Mara [nós: amamos::::::↓]
35 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
36 mesmo tempo.))]
37 Mara [vós::::::↓ (.) °amais::::::↓°]
38 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
39 mesmo tempo.))]
40 Bianca [professora: (.) a]=
41 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
42 mesmo tempo.))]
43 Bianca =[or↑dem: pode ser: (.) de]=
44 Mara [°é ocê quem vai decidir↓°]
45 Bianca =[de caneta?]
46 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
47 mesmo tempo.))]
48 Milena [professora:, a ordem: pode ()]
49 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
50 mesmo tempo.))]
51 Mara [°po:::de↓°]
52 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
53 mesmo tempo.))]
54 Marcelo ôh, Lu↑cas:
55 ((Dirigindo-se ao colega.)).
56 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
57 mesmo tempo.))]
58 Mara [David: (.) <eu vou te dá: uma fo:↑lha:, tá bom?
59 (.) depois:, ocê vai ter que co:↑piar↑ (.) no
60 seu caderno:]
61 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
62 ao mesmo tempo.))]
63 David [°no:ssa↓°]

01 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
02 ao mesmo tempo.))]
03 Mara [>°porque° provavelmente:< o seu caderno]=
04 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
05 ao mesmo tempo.))]
06 Mara =[((ficou:))]=
07 Henrique [tá, u::↓]
08 Mara =[°em casa↓°]
09 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
10 ao mesmo tempo.))]
11 (3.5) ((Alguns alunos ainda conversam)).
12 Mara [agora:, silên↑cio: (.) >vamos aproveitar:< ao
13 <MÃ↑xi:mo:> o tempo:]=
14 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
15 ao mesmo tempo.))]
16 (1.0) ((Ouve-se alguns murmurinhos.)).
17 Mara =porque a tarefa: de casa↑ (.) é conjugar ma↑is:
18 verbos: nesse caderno aqui:
19 Alunos ah:: nã:o↓
20 Mara então:, quem conseguir adian[tar: a vida?,]
21 Jorge [°pregui::ça:°]
22 (11.0) ((Os alunos executam a tarefa.)).
23 Mara °Paulo e Alexandre:°
24 ((Chamando à atenção dos alunos.)).
25 Paulo >é porque ela:< tá pedindo ré:gua empresta:da:
26 ((Referindo-se à Bianca.)).
27 Alexandre é::↓
28 ((Ouve-se alguns murmurinhos.)).
29 Mara João:, você já providenciou: caneta?
30 João nã:o:
31 Mara <tô precisando liberar: a minha caneta:, tá bom?
32 Amanda °não: tenho caneta:° (.)
33 ((Dirigindo-se à professora.)).
34 Mara alguém: tem caneta pra emprestar: pra Amanda?
35 Anabela eu: tenho (.) mas tá sem carga:
36 Mara °então:, põe uma carga:°
37 Íris [°>eu tenho↓<°]
38 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
39 ao mesmo tempo.))]
40 Marina [eu também:]
41 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
42 ao mesmo tempo.))]
43 David [°eu tenho um lá↑pis: bran:co e-°]
44 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
45 ao mesmo tempo.))]
46 Mara [alguém: tem com car:↑ga? (.) >mas a A↑na: já
47 emprestou: (.) eu ponho carga ()]
48 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
49 ao mesmo tempo.))]
50 Jorge [a minha: tá::↓]
51 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
52 ao mesmo tempo.))]
53 (2.5) ((Alguns alunos conversam.)).
54 Mara [°<agora:>° }
55 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
56 ao mesmo tempo.))]
57 José [pois é↑ (.) então?]
58 ((Dirigindo-se a um colega.)).
59 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
60 ao mesmo tempo.))]
61 Mara [°<agora: (.) bom (.) trabalho.>°]
62 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
63 ao mesmo tempo.))]

01 Mara [psi::::u↓]

02 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
03 ao mesmo tempo.))]

04 (1.5) ((Alguns alunos ainda conversam.)).

05 Mara [cê tem?]

06 ((Dirigindo-se a um aluno.)).

07 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
08 ao mesmo tempo.))]

09 Alfredo [>depois fala: que num viu↓<]

10 ((Dirigindo-se a um colega.)).

11 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
12 ao mesmo tempo.))]

13 Mara [psi::::u↓]

14 Alunos [((Ouve-se alguns murmurinhos.))]

15 (54.0) ((Os alunos param de conversar e executam
16 a tarefa. Enquanto isso, a professora passa de
17 carteira em carteira, olhando seus cadernos.)).

18 Mara <num gru:↑da tu::do não, hein?, (.)
19 organi↑za i↑sso aí: (.)
20 faz bonito:
21 (8.0) ((Os alunos executam a tarefa. Enquanto
22 isso, a professora passa de carteira em
23 carteira, olhando seus cadernos.)).

24 Mara >(faz)<- >num faz: aquelas embolações: de
25 terminar aqui:, aí↑ aqui: do lado: já coloca o:
26 pretérito:< (.) >não.< (.) >faz.< (.) presente:
27 (.) um blo:co: (.) preté:rito: (0.5) tá bom?
28 ((Para não haver dúvidas, a professora utiliza o
29 quadro para ofertar a explicação.)).

30 (6.0) ((Os alunos executam a tarefa. Enquanto
31 isso, a professora passa de carteira em
32 carteira, olhando seus cadernos.)).

33 Raquel [é pra] ()

34 Mara [cadê:] a diferenciação? (.)
35 ((Dirigindo-se a um aluno.)).

36 gente: (0.5) <é↑ pra ficar: diferen:te:> (2.0)
37 <acabei: de ver que tem gente: fazendo de caneta
38 normal: (1.5)
39 <é↑ pra ficar: diferente:> (.) tá bom? (1.0)
40 em to:↑dos os tempos:
41 (6.0) ((Os alunos executam a tarefa. Enquanto
42 isso, a professora passa de carteira em
43 carteira, olhando seus cadernos. Ouve-se alguns
44 alunos conversando.)).

45 ((Um aluno espirra.)).

46 Amanda <saú:de:>
47 (2.0) ((Os alunos executam a tarefa. Enquanto
48 isso, a professora passa de carteira em
49 carteira, olhando seus cadernos. Ouve-se alguns
50 alunos conversando.)).

51 ((Um aluno espirra.)).

52 (7.0) ((Os alunos executam a tarefa. Enquanto
53 isso, a professora passa de carteira em
54 carteira, olhando seus cadernos. Ouve-se alguns
55 alunos conversando.)).

56 Mara [psi::::u↓]

57 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
58 ao mesmo tempo.))]

59 (24.0) ((Os alunos executam a tarefa. Enquanto
60 isso, a professora passa de carteira em
61 carteira, olhando seus cadernos. Ouve-se alguns
62 alunos conversando.)).

63 Mara [°psi::::u↓°]

01 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
02 ao mesmo tempo.))]
03 (1.12.70) ((Os alunos executam a tarefa.
04 Enquanto isso, a professora passa de carteira em
05 carteira, olhando seus cadernos. Ouve-se alguns
06 alunos conversando.)).
07 Carolina (fessora, o meu tá fora da ordem, mas tudo bem:)
08 Mara ()
09 Anabela °o meu num tá na ordem, não!°
10 ((Dirigindo-se a um colega.)).
11 David não?
12 Mara eu só: quero organizado, Ana:
13 (15.5) ((Os alunos executam a tarefa. Enquanto
14 isso, a professora passa de carteira em
15 carteira, olhando seus cadernos. Ouve-se alguns
16 alunos conversando.)).
17 Lucas fessora:, pode pintar: >por exemplo< o:: (1.0)
18 am:↑ de:: (0.8) lápis: e o resto só de caneta
19 pre:ta?
20 Mara porque: você num faz: o AM::: que é assim: (.)
21 difícil de errar: (.) de caneta?, (.) e o resto
22 a lápis?,
23 Alfredo >eu num fiz isso não!°:<
24 José eu↑ [fiz:]
25 Raquel [>eu] fiz: o contrário:<
26 José [eu fiz-]=
27 Raquel [eu fiz:] o contrário:
28 José =de lápis:
29 Alexandre °eu fiz pra zuar:°
30 Alfredo a caneta cê apaga: (.) o lápis: colorido não.
31 Mara é.
32 Lucas pois: é:: (.) o lápis é:: (.) >num é< mais fácil
33 (de a[pagar:])]
34 Mara [ah:::↑] (.) de lápis: colorido:
35 Lucas °é::!°
36 Mara entendi:, achei que era grafite: (.) tá bom↑
37 (43.0) ((Os alunos executam a tarefa. Enquanto
38 isso, a professora passa de carteira em
39 carteira, olhando seus cadernos. Ouve-se alguns
40 alunos conversando.)).
41 Guilherme fesso:ra (.) tem gente >inventando< no↑vos
42 tem↑pos verbais:
43 Alfredo pretérito: do futuro:
44 Mara <gente:: (.) por favor:>
45 (15.0)((Os alunos executam a tarefa. Enquanto
46 isso, a professora passa de carteira em
47 carteira, olhando seus cadernos. Ouve-se alguns
48 alunos conversando.)).
49 Mara Paulo e Alexandre:
50 ((Chamando à atenção dos alunos.)).
51 (35.0)((Os alunos executam a tarefa. Enquanto
52 isso, a professora passa de carteira em
53 carteira, olhando seus cadernos. Ouve-se alguns
54 alunos conversando.)).
55 ((Uma funcionária da escola bate à porta da sala
56 de aula e entrega várias cópias à professora.)).
57 (3.07.55) ((Os alunos executam a tarefa.
58 Enquanto isso, a professora passa de carteira em
59 carteira, olhando seus cadernos. Ouve-se alguns
60 alunos conversando.)).
61 ((A conversa aumenta.))
62 Mara silên↑cio: (5.0)
63 <eu não sei o que <E↑LA:> >está fazendo na

01 porta:< (.) mas <NÓ^s> <estamos trabalhando:>
02 (.) certo?
03 ((A professora refere-se a uma aluna de outra
04 turma que está fora de sua sala.)).
05 (23.0) ((Os alunos executam a tarefa. Enquanto
06 isso, a professora passa de carteira em
07 carteira, olhando seus cadernos. Ouve-se alguns
08 alunos conversando.)).
09 Miguel fessora, no vender é: (.) >tem que ser< vend?
10 (1.0) v-e-[n-d?]
11 Mara [tá: lá], óh[↑]
12 ((Apontando para o quadro.)).
13 (4.0) ((Os alunos executam a tarefa. Enquanto
14 isso, a professora passa de carteira em
15 carteira, olhando seus cadernos. Ouve-se alguns
16 alunos conversando.)).
17 Marcelo ven:d:
18 (7.5) ((Os alunos executam a tarefa. Enquanto
19 isso, a professora passa de carteira em
20 carteira, olhando seus cadernos. Ouve-se alguns
21 alunos conversando.)).
22 Paulo no^ssa: (.) cê já resolveu tu:do?
23 ((Dirigindo-se a um colega.)).
24 José ÃH:::?
25 ((O aluno expressa surpresa.)).
26 (19.0) ((Os alunos executam a tarefa. Enquanto
27 isso, a professora passa de carteira em
28 carteira, olhando seus cadernos. Ouve-se alguns
29 alunos conversando.)).
30 Mara Alexandre: (.) °concentra:°
31 ((Chamando à atenção do aluno.)).
32 (1.24.21) ((Os alunos executam a tarefa.
33 Enquanto isso, a professora passa de carteira em
34 carteira, olhando seus cadernos. Ouve-se alguns
35 alunos conversando.)).
36 Mara dona Í[↑]ris::?, (.) vamos?
37 Íris °>eu já cabe[↓]l:°
38 Mara os três::?
39 ((Referindo-se aos verbos "amar", "vender" e
40 "partir".)).
41 Íris ah[↑], °>os três[↓]<° (.) ah:, não.
42 ((Alguns alunos riem.)).
43 Mara >eu já tava indo aí[↑]< pra conferir <a le:tra (.)
44 a organizaçã:o:>, né?
45 (19.0) ((Os alunos executam a tarefa. Enquanto
46 isso, a professora passa de carteira em
47 carteira, olhando seus cadernos. Ouve-se alguns
48 alunos conversando.)).
49 Mara David: ()
50 (14.5) ((Os alunos executam a tarefa. Enquanto
51 isso, a professora passa de carteira em
52 carteira, olhando seus cadernos. Ouve-se alguns
53 alunos conversando.)).
54 Mara o verbo é ven[↑]der: (.) tá bom? (0.5)
55 >eu coloquei ali:< só um exemplo: (1.0)
56 o verbo no infinitiv[↑]o:
57 (10.0) ((Os alunos executam a tarefa. Enquanto
58 isso, a professora passa de carteira em
59 carteira, olhando seus cadernos. Ouve-se alguns
60 alunos conversando.)).
61 Mara <eu coloquei i[↑]ss^o: aqui: só de exemplo, tá? (.)
62 coloquei: a primeira pessoa: (.) o presente dos
63 dois: (.) >só pro cês saberem:< (0.5) o radical

01 e a: (.) °desinência:°
02 ((A professora explica algumas informações
03 colocadas no quadro.)).
04 (35.0) ((Os alunos executam a tarefa. Enquanto
05 isso, a professora passa de carteira em
06 carteira, olhando seus cadernos. Ouve-se alguns
07 alunos conversando.)).
08 Mara Isabela (.) letra curSI↑va (.) Isabela: (4.0)
09 senão, >vou te dar< um reforço de caligrafia↓
10 (.) >imagina<, só pra [você entender]=
11 Isabela [°eu coloquei:°]
12 Mara =o que é letra cursiva:
13 Isabela eu coloquei_ (1.0) [°o: (.) o: (0.5)>]=
14 Mara [°>(recolher a tarefa hoje)<]
15 Isabela =tempo de::: (.) °letra minúscula↓° (3.0)
16 igual: cê botou primeiro:
17 Mara é. eu botei: primeiro: (.) tá bom. (1.0)
18 nã↑o: (.) em título: (.) e de vez em quan:do:
19 (.) com bom sen↑so:, >não tem problema:< (.) faz
20 parte da nossa: (.) <CRIAÇÃO:> (3.5)
21 agora, tudo com letra de forma: não dá >porque
22 aqui: a gente trabalha com a letra cursiva:<
23 Alfredo [°qual o motivo?°]
24 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
25 ao mesmo tempo.))]
26 Mara o motivo é porque eu quero ver a mão correr↑
27 (2.5) e a mão <corre↑> (.) <assim:> (.)
28 ((Fingindo que escreve para mostrar aos alunos
29 como a mão deve correr.)).
30 não corre assim (.) nem assim (0.5)
31 ((Fingindo que escreve para mostrar aos alunos
32 como a mão não corre.)).
33 a mão corre: (.) com?,=
34 ((Ouve-se alguns murmurinhos.)).
35 Mara =a grande descoberta do ser humano: (0.5)
36 a PIN↑ÇA:
37 Henrique >professora:<
38 Mara [<então:, faz favor de pegar no lápis direi↑to:]
39 Henrique [()]
40 ((O aluno achou um objeto na sala e o entregou à
41 professora.)).
42 Mara °é:° (.) deixa eu dar de presente pra Gilda: (.)
43 tô guardan:do (.) até ho↑je: (.) até: o final do
44 a↑no, eu vou guardar.
45 ((Dirigindo-se a Henrique.)).
46 Jorge [professora: (.) °eu não sei: pegar no lápis
47 direito:°]
48 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
49 ao mesmo tempo.))]
50 (5.0) ((Mesmo durante a execução da atividade,
51 alguns alunos conversam uns com os outros e ao
52 mesmo tempo.)).
53 Mara [tem que ir: lembran:↑do (.) >aos pouquinhos<,
54 vai lembrando (.) de pegar no lápis direito: (.)
55 °David:°]
56 ((Chamando à atenção do aluno.)).
57 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
58 ao mesmo tempo.))]
59 (6.5) ((Mesmo durante a execução da atividade,
60 alguns alunos conversam uns com os outros e ao
61 mesmo tempo.)).
62 Mara David: (.) não dá pra demorar: (.)
63 vamos lá:

01 David °um segundo↓°
02 Mara traz tu:↑do já pronto de casa: (.)
03 lápiz aponta↑do:
04 (39.1) ((Os alunos continuam realizando a
05 tarefa. Ouve-se alguns murmurinhos.)).
06 Mara >cê tem aí?<
07 ((Dirigindo-se a um aluno.)).
08 (33.4) ((Os alunos continuam realizando a
09 tarefa. Ouve-se alguns murmurinhos.)).
10 Mara ah:, grando:na aqui:
11 ((Dirigindo-se a uma aluna.)).
12 (7.3) ((Os alunos continuam realizando a tarefa.
13 Ouve-se alguns murmurinhos.)).
14 Mara <se alguém: mais trouxe i↑sso assinado: (.) por
15 favor:=
16 ((Com um documento nas mãos.)).
17 Milena eu:
18 Mara =me entregue.
19 Marcelo °que droga: (.) esqueci:°
20 Mara não precisa falar: (.) é só pegar: e °entregar:°
21 (9.0) ((Os alunos continuam realizando a tarefa.
22 Ouve-se alguns murmurinhos.)).
23 Jorge ah:, >professora< (.) tem que entregar ho:je
24 (0.5) já ()
25 Mara °tá na ho:ra, agora:°
26 José ah:, fessora (.) eu cabei, já assinei, já peguei
27 ou↑tra:, >já acabei, °()<°
28 ((Entregando o documento à professora.)).
29 Alexandre >que[:: isso:<]
30 ((Dirigindo-se a José.)).
31 Mara [melhor:] assim: (0.3)
32 Alexandre (.) concentra aí:
33 ((Chamando à atenção do aluno.)).
34 ((Um aluno espirra.)).
35 Marina °saúde:°
36 ((Dirigindo-se ao colega.)).
37 Anabela saú↑de:
38 ((Dirigindo-se ao colega.)).
39 Guilherme °saúde:°
40 ((Dirigindo-se ao colega.)).
41 (10.7) ((Mesmo durante a execução da atividade,
42 alguns alunos conversam uns com os outros e ao
43 mesmo tempo.)).
44 Mara só o José: me entregou?
45 ((Dirigindo-se à turma como um todo.)).
46 Henrique eu↑ (.) também:
47 (1.0) ((Mesmo durante a execução da atividade,
48 alguns alunos conversam uns com os outros e ao
49 mesmo tempo.)).
50 Milena e eu.
51 (38.0) ((Mesmo durante a execução da atividade,
52 alguns alunos conversam uns com os outros e ao
53 mesmo tempo.)).
54 Diego é::↑
55 Carolina que i:sso:
56 ((Dirigindo-se a Diego, a aluna ri.))
57 Mara psi:::u↓
58 ((Solicitando silêncio a Diego e Carolina.)).
59 Diego é:↑
60 (7.2) ((Os alunos continuam realizando a tarefa.
61 Ouve-se alguns murmurinhos.)).
62 Diego °é:↓°
63 (59.8) ((Os alunos continuam realizando a

01 tarefa. Ouve-se alguns murmurinhos.)).

02 Mara °<Marina: (.) pede alguém empresta:do (.) pra

03 você não perder: tempo com i↑sso agora:>°

04 ((Referindo-se ao lápis que a aluna usou e que

05 tentava apontar por ter quebrado a ponta.)).

06 (9.8) ((Os alunos continuam realizando a tarefa.

07 Ouve-se alguns murmurinhos.)).

08 Milena professora: (.) em que a↑no:, eu vou poder: u-

09 é: (.) >eu vou poder< usar: ()

10 (17.0) ((Os alunos continuam realizando a

11 tarefa. Ouve-se alguns murmurinhos.)).

12 Mara Miguel: (.) va↑mos: (.) Miguel: (1.5)

13 tá com dú↑vida? (1.5)

14 hein? (0.3) em qual?

15 (9.8) ((A professora vai até a carteira do aluno

16 e vê onde ele tem dúvida.)).

17 <presen↑te:> (0.5)

18 quem pode conjuguar: (.) o verbo vender: (.) no

19 presente: (.) para o Miguel?

20 Íris eu:

21 Mara Íris:

22 Íris eu vendo (.) tu vendes é: (.) °ele vende, ele

23 vende↓°

24 Mara >ah↑, nã↑o:< (.) <vamos lá:, gente (.)

25 [com clareza: (.) quem po↑de (.) eu] não chamei:

26 Alfredo [°eu vendo, tu vendes:, ele vende↓°]

27 Mara Alfredo (.) perai: (0.3)

28 Bianca:

29 Bianca °>eu vendo, tu vendes, ele vende, nós vendemos,

30 vós vendeis, eles vendem.<°

31 Mara <eu vendo (.) tu vendes: (.) ele vende:> (.) nós

32 vendemos (.) vós vendeis: (.) eles vendem:

33 fessora:, cabei↑

34 Raquel cabou, Lucas?

35 Alfredo [°cabou?°]

36 ((Dirigindo-se a Lucas.)).

37 Mara [eu vou:] entregar agora: a tarefa pra amanhã

38 que vai ser: ne↑sse caderno: (.) <cês já podem

39 colocar a fo↑lha: (.) tá? (.)

40 [no caderno °pra guardar:° (.) e quem↑ terminou:

41 pode começar: a tarefa aqui↑ (.) porque ainda

42 temos: (.) cinco minutos:]

43 Alunos [((Uns alunos riem e os demais conversam uns com

44 os outros e ao mesmo tempo.)).

45 (2.5) ((Mesmo durante a execução da atividade,

46 os alunos conversam uns com os outros e ao mesmo

47 tempo.)).

48 Jorge [como assim? (.) só: cinco minutos?]

49 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

50 mesmo tempo.))]

51 Raquel [é]

52 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

53 mesmo tempo.))]

54 Mara [<cinco minutos> PRA↑ o caderno, né? (.)

55 °preciso contar: a história ainda:°]

56 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

57 mesmo tempo.))]

58 (4.0) ((Mesmo durante a execução da atividade,

59 os alunos conversam uns com os outros e ao mesmo

60 tempo.)).

61 Jorge [°ah::° (.) tá certo.]

62 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao

63 mesmo tempo.))]

01 Raquel [(não entendi:a, né?,)]
02 ((Dirigindo-se a um colega.)).

03 Alunos [(Os alunos conversam uns com os outros e ao
04 mesmo tempo.)]

05 Mara [não precisa copiar: a ordem que (tá) no livro
06 de português:]

07 Alunos [(Os alunos conversam uns com os outros e ao
08 mesmo tempo.)]

09 Mara precisa só copiar: lá↑ (.)
10 verbo irregular: da primei[ra conjuga]ção:
11 Paulo [a tare:fa:] ()

12 (5.0) ((Mesmo durante a execução da atividade,
13 os alunos conversam uns com os outros e ao mesmo
14 tempo.)).

15 Milena °<eu tô copian:do↓>°
16 Mara °<i::sso↓ (.) é só copiar:, não?>°
17 ((Dirigindo-se à aluna.))

18 Jorge °>(isso aí)<° (.)
19 °<(é difícil fazer: um trem desses?)>°
20 ((Dirigindo-se à Milena.)).

21 Mara tá: escrito aí↑ (.) CO-PI-E↑
22 Fernando M. só o um?
23 Anabela só os quatro: (.)
24 [mas aí: >do lado você ()<]

25 Alunos [(Os alunos conversam uns com os outros e ao
26 mesmo tempo.)]

27 (4.0) ((Mesmo durante a execução da atividade,
28 os alunos conversam uns com os outros e ao mesmo
29 tempo.)).

30 Marina [professora:, ()]
31 Alunos [(Os alunos conversam uns com os outros e ao
32 mesmo tempo.)]

33 Mara ôh:, gen::te↓
34 ((Decorrente da pergunta feita por Marina.)).

35 Alunos [(Os alunos conversam uns com os outros e ao
36 mesmo tempo.)]

37 (5.0) ((Mesmo durante a execução da atividade,
38 os alunos conversam uns com os outros e ao mesmo
39 tempo.)).

40 Mara [pode ser como >vocês tão: fazendo< aí↑, tá?]
41 ((Dirigindo-se a dois alunos.)).

42 Alunos [(Os alunos conversam uns com os outros e ao
43 mesmo tempo.)]

44 (9.0) ((Mesmo durante a execução da atividade,
45 os alunos conversam uns com os outros e ao mesmo
46 tempo.)).

47 Mara [eu: (0.5) só dá↑ o primeiro (.) aí:, você faz
48 os outros:]
49 ((Dirigindo-se a um aluno.)).

50 Alunos [(Os alunos conversam uns com os outros e ao
51 mesmo tempo.)]

52 (4.0) ((Mesmo durante a execução da atividade,
53 os alunos conversam uns com os outros e ao mesmo
54 tempo.)).

55 Mara i↑sso é pra amanhã (.)
56 viu:, [pessoal↑]
57 ((Dirigindo-se à turma como um todo.)).

58 Ludmila [>i↑sso é<] pra copiar?
59 Mara [<copiar:>]
60 Alunos [(Os alunos conversam uns com os outros e ao
61 mesmo tempo.)]

62 Carolina [>ela já resolveu?,<]
63 ((Dirigindo-se a uma colega.)).

01 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
02 mesmo tempo.))]

03 Bianca [já:~?]

04 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
05 mesmo tempo.))]

06 Carolina [°<já::~>°]

07 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
08 mesmo tempo.))]

09 Mara [°<meu De:↑us do cé::↑u:, hein? (.) é pra
10 copiar:>°]

11 ((Chamando à atenção da Carolina e da Bianca.)).

12 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
13 mesmo tempo.))]

14 (8.0) ((Mesmo durante a execução da atividade,
15 os alunos conversam uns com os outros e ao mesmo
16 tempo.)).

17 Mara [a estrutura pode ser a mesma que vocês estão
18 usando agora:]

19 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
20 mesmo tempo.))]

21 (1.5) ((Mesmo durante a execução da atividade,
22 os alunos conversam uns com os outros e ao mesmo
23 tempo.)).

24 Mara [não↑ precisa: diferenciar: radical nesse:, tá?]

25 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
26 mesmo tempo.))]

27 Bianca [>fessora:,< e e↑ssa estrutura de:::↓]

28 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
29 mesmo tempo.))]

30 Mara [é↑ pra <escrever: só↑> (.) verbo irregular: da
31 >primeira conjugação:<=

32 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
33 mesmo tempo.))]

34 Diego >professora:<

35 Mara =estar↑ (.) e aí:

36 Levi óh? (.)

37 o primeiro [(também) é pra copiar?]

38 Mara [nã↑o é pra escrever:] nem data- (.)

39 <não precisa de data e nem: [precisa de or]dem.>

40 Miguel [é pra copiar?]

41 Aline é

42 Levi tudo?

43 Bianca <professora, é:::↓>

44 ((Os alunos voltam a conversar.)).

45 Mara eu↑ tenho ma↑is: ali↑ (.) quer?

46 ((Dirigindo-se a Miguel e a Levi.)).

47 Miguel nã↑o:

48 Levi nã↑o:

49 Mara então↑, pronto:

50 Levi >tá mui↑to difícil:<

51 Anabela >(verda:de)< (.) tá mui↑to difícil. (.) é sério:

52 (.) o↑lha:, >eu num sei [ma↑is nada<]

53 Mara [°Anabela:] (.) chega↑°]

54 Jorge °<professora↓>°

55 Mara °oi:°

56 (29.4) ((Mesmo durante a execução da atividade,
57 os alunos conversam uns com os outros e ao mesmo
58 tempo.)).

59 Isabela eu já fiz: tudo:

60 ((Dirigindo-se ao Miguel.)).

61 Miguel >só falta u↑ma pra mim:<

62 ((Dirigindo-se à Isabela.)).

63 Mara Miguel:

01 ((Chamando à atenção do aluno.)).
02 (13.0) ((Mesmo durante a execução da atividade,
03 os alunos conversam uns com os outros e ao mesmo
04 tempo.)).
05 Mara e ôh↑ (.) deixa a preguiça de lado >que a<- que
06 a semana está che::↑ia, tá?
07 Levi °nó:↓°
08 Mara a semana tá uma bele:↑za:
09 Amanda °ôh:, maravilha: (.) eu adoro quando cê fala
10 isso: (.) eu fico tão: feliz:°
11 ((A aluna ironiza.)).
12 ((Alguns alunos riem.)).
13 José °fala sério:°
14 Alfredo <tão: animadi::nho↓> (.)
15 [°<tão: ()>°]
16 Gustavo [professora, >(me responde uma coisa.)<] (.) é:-
17 Mara que foi↑
18 Gustavo [eu ia perguntar se era a mesma coisa depois de:
19 (.) radical °ou não: (.) porque eu vi° (.) é::
20 (.) o pretérito im↑perfeito:]
21 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
22 mesmo tempo.))]
23 (3.5) ((Mesmo durante a execução da atividade,
24 os alunos conversam uns com os outros e ao mesmo
25 tempo.)).
26 Aline [professora, °<aqui é assim mesmo?, (.) é
27 porque: ()>°]
28 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
29 mesmo tempo.))]
30 Mara [igual: tá aí↑]
31 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
32 mesmo tempo.))]
33 (18.5) ((Mesmo durante a execução da atividade,
34 alguns alunos conversam uns com os outros e ao
35 mesmo tempo.)).
36 Mara [mais do↑is minuti:nhos e o que ficar: faltando
37 >vocês fa- (.) vão fazer: em casa:<, tá?]
38 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
39 ao mesmo tempo.))]
40 Marina [°nã:::o↓°]
41 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
42 ao mesmo tempo.))]
43 (2.3) ((Mesmo durante a execução da atividade,
44 alguns alunos conversam uns com os outros e ao
45 mesmo tempo.)).
46 Mara [ôh: a letra hein↑, José]
47 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
48 ao mesmo tempo.))]
49 José [°nã:o↑ tá pequena:, >fessora↓<°]
50 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
51 ao mesmo tempo.))]
52 (12.5) ((Mesmo durante a execução da atividade,
53 os alunos conversam uns com os outros e ao mesmo
54 tempo.)).
55 Mara [°eu falei: isso já↑°]
56 ((A professora ouve Alfredo perguntando a outro
57 aluno algo já falado por ela. Diante disso, Mara
58 dirige-se a ele.)).
59 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
60 mesmo tempo.))]
61 Alfredo [°>num tô falando com você:<°]
62 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
63 mesmo tempo.))]

01 Mara [>nem é pra falar:, né↑ (.) mas eu falei:
02 (isso)↓< (0.5) senta direito. (.) põe esse pé no
03 chão. (.) esse seu jeito de sentar: não tá bom.]
04 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
05 mesmo tempo.))]
06 (14.5) ((Mesmo durante a execução da atividade,
07 os alunos conversam uns com os outros e ao mesmo
08 tempo.)).
09 Raquel [°<fesso::ra:> (.) ()°]
10 ((Raquel teme não ter tempo suficiente para
11 fazer e, conseqüentemente, entregar a tarefa de
12 casa no dia seguinte, em virtude da semana da.)).
13 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
14 mesmo tempo.))]
15 Mara [preci:↑sa dar: (.) >a semana da de matemática<
16 já podia tá: pronta.]
17 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
18 mesmo tempo.))]
19 Milena [°a minha: já tá pronta↓°]
20 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
21 mesmo tempo.))]
22 Carolina [a minha: também↑]
23 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
24 mesmo tempo.))]
25 Marcelo [>a minha: também: já tá pronta↓<]
26 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
27 mesmo tempo.))]
28 Mara [quem: tá com a semana da pronta: ou assim: (.)
29 BE::M adianta↑da?]
30 ((Dirigindo-se à turma como um todo.)).
31 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
32 mesmo tempo.))]
33 Isabela [pron↑ta.]
34 Henrique [°eu tô:°]
35 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
36 mesmo tempo.))]
37 Bianca [°a minha tá pronta.°]
38 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
39 mesmo tempo.))]
40 Guilherme [pronta.]
41 Mara [<PARABÉNS↑> (.) é assim↑ que se anda:]
42 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
43 mesmo tempo.))]
44 (3.5) ((Mesmo durante a execução da atividade,
45 os alunos conversam uns com os outros e ao mesmo
46 tempo.)).
47 Mara [andar: com coisa: agarrada não: vale a pe:na:
48 hein?]
49 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
50 mesmo tempo.))]
51 (5.0) ((Mesmo durante a execução da atividade,
52 os alunos conversam uns com os outros e ao mesmo
53 tempo.)).
54 Mara [Í↑ris: (0.5) <cane:ta> (.) >não: é< pra
55 escrever com corretivo:]
56 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
57 mesmo tempo.))]
58 (6.0) ((Mesmo durante a execução da atividade,
59 alguns alunos conversam uns com os outros e ao
60 mesmo tempo.)).
61 Mara [ok↑ (.) podem guardar: o caderno:
62 ((A professora fecha o quadro-negro.)).
63 Milena [<ah::]=

01 Alexandre [u::↑]

02 Milena =profe[ssô:ra↓>]

03 David [ô↑pa u::]

04 (5.5) ((A professora aguarda os alunos guardarem
05 seus materiais.)).

06 Mara <se querem sair: a tempo para o intervalo é bom
07 [guardar: to↑do]=

08 Alexandre [>já guardamos<]

09 Mara =o material:>
10 ((A professora ri.)).

11 Jorge no↑ssa:

12 Aline °nossa↓°

13 Amanda [é:: (.) eu () caderno (.) >eu posso levar:
14 o caderno °(de matemática)° ()<]

15 ((Dirigindo-se à professora.)).

16 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
17 mesmo tempo.))]

18 Mara [i↑xi. (.) vê quem: terminou: (.) °porque você
19 vai: ()°]

20 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
21 mesmo tempo.))]

22 (38.5) ((Os alunos guardam seus materiais. Eles
23 conversam uns com os outros e ao mesmo tempo.)).

24 Mara [pron↑to:?]

25 ((Dirigindo-se à turma como um todo.)).

26 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
27 mesmo tempo.))]

28 (6.5) ((Os alunos guardam seus materiais. Eles
29 conversam uns com os outros e ao mesmo tempo. Há
30 também barulho de carteiras sendo arrastadas.)).

31 Mara fechando::↑ (1.5) guardando:↑
32 ((Dirigindo-se à turma como um todo.)).

33 (1.32.80) ((Os alunos guardam seus materiais.
34 Eles conversam uns com os outros e ao mesmo
35 tempo. Há também barulho de carteiras sendo
36 arrastadas.)).

37 ((Uma régua cai no chão e quebra.)).

38 Henrique [NU:↑]

39 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
40 mesmo tempo.))]

41 Alfredo °cara[:lho, véi:°]

42 Gustavo [°cara:lho:°]

43 (3.5) ((Há muita conversa e barulho.)).

44 David [NU↑]

45 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
46 mesmo tempo.))]

47 Lucas [NU↑]

48 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
49 mesmo tempo.))]

50 (3.0) ((Há muita conversa e barulho.)).

51 Alexandre [Miguel: (.) a régua: (quebrou?)

52 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
53 mesmo tempo.))]

54 Bianca [Miguel: (.) a régua quebrou:]

55 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
56 mesmo tempo.))]

57 Miguel [é↑ porque a minha: ficou assim↑ (.) aí:,
58 quebrou:]

59 ((Mostrando aos colegas que a régua estava
60 posicionada à beira da carteira.)).

61 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
62 mesmo tempo.))]

63 (2.0) ((Há muita conversa e barulho.)).

01 Mara [EU A↑CHO (.) que eu: já VI esse fil↑me:]

02 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
03 mesmo tempo.))]

04 Alfredo [é::↓]

05 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
06 mesmo tempo.))]

07 (1.8) ((Há muita conversa e barulho.)).

08 Mara [ôh::↑ (.) Paulo:]=

09 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
10 mesmo tempo.))]

11 Paulo [eu↑]

12 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
13 mesmo tempo.))]

14 Mara =[<Fernando trouxe: uma régua: pra você?>]

15 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
16 mesmo tempo.))]

17 Paulo °não. (.) [ain:da não.°]

18 Fernando M. [°>eu truxe↓<°]

19 Paulo [<nã↑o, nã:o, não:, não↓, não.]

20 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
21 mesmo tempo.))]

22 Fernando M. [°ah:, >(eu achei que eu truxe.)<°]

23 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
24 mesmo tempo.))]

25 Paulo [nã:o↓]

26 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
27 mesmo tempo.))]

28 Fernando M. [<eu esqueci:, eu esqueci:]

29 Alunos [((Os alunos conversam uns com os outros e ao
30 mesmo tempo.))]

31 Mara [Bianca tá trazendo uma pro Miguel: (.) tá bom?]

32 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
33 ao mesmo tempo.))]

34 Miguel [°a régua é mi↑nha:°]

35 ((Desfazendo o equívoco, Miguel dirige-se à
36 professora, dizendo ser sua a régua quebrada.)).

37 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
38 ao mesmo tempo.))]

39 Mara [°ah:, é sua?°]

40 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
41 ao mesmo tempo.))]

42 Miguel [°é:↓°]

43 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
44 ao mesmo tempo.))]

45 Mara [ôh↑, >cê quebrou a sua própria:< (.) <então:,
46 ninguém de-ve nada: a ninguém (.) só seu pai:
47 >que vai ter que comprar: outra:<]

48 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
49 ao mesmo tempo.))]

50 Miguel [nã:↑o. (.) >eu tenho lá em casa.<]

51 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
52 ao mesmo tempo.))]

53 Alexandre [no:↑ssa:]

54 ((Referindo-se, com indignação, à resposta de
55 Miguel.)).

56 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
57 ao mesmo tempo.))]

58 Milena [>ôh:<]

59 ((Referindo-se, com indignação, à resposta de
60 Miguel.)).

61 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
62 ao mesmo tempo.))]

63 Mara [<MILON↑>]

01 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
02 ao mesmo tempo.))]
03 Marina [°que desperdício↓°]
04 ((Referindo-se, com indignação, à resposta de
05 Miguel.)).
06 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
07 ao mesmo tempo.))]
08 Mara [quem: lembra:°?]
09 ((Dirigindo-se à turma como um todo.)).
10 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
11 ao mesmo tempo.))]
12 Levi [°<professora: (.) o dever de casa: (.) (é pra
13 ser entregue)?<]
14 Alunos [((Alguns alunos conversam uns com os outros e
15 ao mesmo tempo.))]
16 ((A professora toca um sino. A conversa diminui.
17 Ouve-se apenas alguns murmurinhos.)).
18 Mara quem↑ não conversa: e presta atenção em mim: (.)
19 sa:be (.) que eu vou: (.) recolher (.) a tarefa
20 de casa (0.3) °(no comecinho↓) <eu já disse
21 isso↓>° (0.5) pe:lo me↑nos, umas: três vezes:↓
22 ((A professora já havia comentado sobre o
23 recolhimento da tarefa de casa, logo no começo
24 da aula.)).
25 Lucas >foi↑ mesmo:<
26 Aline °>foi mesmo↓<°
27 Mara senho:↑ras e senhores::↓
28 Bianca oi:
29 Amanda °oi°
30 Mara Milon↑ (.) <por on↑de anda:> (.)=
31 ((Um aluno tosse.)).
32 Mara =°Milon:°
33 Fernando M. EU↑
34 Mara Fernando Mendes:
35 Fernando M. é::↑ (0.5) o mercador: disse que °ele não ia
36 >(viver) a história () e i:a ficar lá todo
37 tempo ()<°=
38 João [ãh::°?]
39 Fernando M. =[passou] (.) mui↑to tempo: (.) vários anos: (.)
40 aí: o mercador >acabou<-acabou ficando ri↑co.
41 Marcelo não↑ (.) >deixa eu falar depois dele:< (.)
42 °>deixa eu falar (depois dele)↓<°
43 Fernando M. e aí: ele:: (.) decidiu: que ia se aposentar e
44 foi morar em Alexandria: (.) e contratou: um
45 capataz↑ (.) pra fazer o trabalho dele no barco:
46 Mara tá bom:
47 Marcelo °>deixa eu, [deixa eu<°]
48 Mara [quem: polde:↑ (.) contribuir com
49 [deta]lhes:↑=
50 Marcelo [>eu<]
51 Mara =e andar pra frente: (.)
52 Isabela:
53 Isabela é:: (.) que: (.) >ele estava:<-o Milon↑ (.) tava
54 muito cansado de ficar:↓- (.) <porque o trabalho
55 dele num é °()°
56 Mara às vezes, nem saíam do por↑to: (.) né↑ Isabela?
57 Isabela é.
58 Mara Milena:
59 ((Selecionando a aluna para a fala.)).
60 Milena é (.) e eles ficavam muito dolori:dos (.)
61 °porque era pesa:do:° (.) e: (.) aí: (.) é: (.)
62 Milon ficou muito triste °porque tava longe dos
63 amigos e: (.) >ele< já tava: (.) cansa↑do por

01 causa do trabalho:°=
02 Mara °uhum:°
03 Milena =aí: (.) é: (.) quando os dois se-°quando os
04 dois >ficaram velhos (e tal)<° (.) é: (.) eles
05 ficaram sabendo que o próximo lugar que eles iam
06 morar era em Roma:=
07 Mara Porto Augusto:
08 Milena =°Porto Augusto!° (.) e: (.) é:: (.) °<Milon
09 ficou muito feliz: () não poderia ()>°
10 Mara ficou feliz: e triste ao mesmo tempo. (.)
11 porque: Diego?
12 ((Selecionando o aluno para a fala.)).
13 Diego ficou feliz: (.) >porque ele ia< (.) poder: (.)
14 talvez: (.) rever: os amigos dele: (.) ele
15 ficou: °()° (.) ele >estava:<-tava com muita
16 saudade de Tírios: (0.5) mas ele ficou triste
17 (.) [porque eles nunca saíram: (.) do: (.) do
18 porto:]=
19 Alunos [(Alguns alunos conversam uns com os outros e
20 ao mesmo tempo.))]
21 Diego =[e num ia:]=
22 Mara [psi:::u↓]
23 Diego =() (.) então: (.) ele ficou muito feliz
24 °porque ()° (.) mas ficou mui:to triste:
25 (.) °porque ()°
26 Mara <muito pouco °provavelmente:°> (.)
27 continua: da onde paramos, Anabela:
28 ((Selecionando a aluna para a fala.)).
29 (6.5)((A professora aguarda a aluna continuar a
30 recontagem da história.)).
31 Mara não estamos no intervalo ainda:
32 (3.0)((A professora aguarda a aluna continuar a
33 recontagem da história.)).
34 Anabela °>fessora, é que o Alexandre fica cutucando a
35 Amanda e ela fica a[chando que sou eu:<°]
36 ((Dirigindo-se à professora.)).
37 Mara [não que:ro saber:>] (2.0)
38 <Anabela, Amanda, Alexandre (.) o Diego acabou:
39 de falar °um pedaço da história!° (1.0)
40 o que mais: (.) Alexandre?
41 ((Selecionando o aluno para a fala.)).
42 Alexandre °é:::↓°
43 ((Alguns alunos conversam uns com os outros e ao
44 mesmo tempo.)).
45 Mara psi:::u↓ (.) QUEM sabe: onde o Diego <parou:
46 (.) (ou) estava prestando atenção?>
47 ((Alguns alunos levantam a mão, sinalizando
48 estarem acompanhando a recontagem da história
49 feita por Diego.)).
50 Mara parabéns. (.) então. (2.5) o Diego disse: (.)
51 que (.) Milon estava >triste<- (.) >estava
52 feliz:< porque ia até Roma (.) FINALMENTE:
53 (0.5) mas estava triste porque: (0.5) quase
54 nunca eles podiam sair do porto (.)
55 ficavam só (.) trabalhando: (.) e eles: (.)
56 é::: (.) transportavam o que:, José?
57 ((Selecionando o aluno para a fala.)).
58 Ludmila eu sei:
59 José °carga.°
60 Mara que carga era essa?
61 (4.0) ((A professora aguarda a resposta.)).
62 Mara basicamente?,
63 João >grãos:<

01 Mara grãos:↓ (1.2) que cresciam: a↑onde?

02 Jorge no Egi↑to, fessora:

03 Levi °no Egito↓°

04 Mara i:↑sso: (1.0) <então: eles levavam: esses grãos
05 pras vá:↑rias cidades: (.) >e quase todas as
06 cidades que eles levavam:< já e↑ram de domínio?

07 David °romano.°

08 Alunos [<romano↓>]

09 Mara [roma↑no:] (.)

10 <E AGO↑RA: FINALMENTE iriam: pra Roma: (.)

11 ((A professora bate palma.)).

12 e aí↑ Vargo teve uma ideia: (.)

13 qual foi, Alexandre?

14 ((Selecionando o aluno para a fala.)).

15 Alexandre <é: (.) eu acho que: é::↓

16 Alunos [[((Alguns alunos conversam uns com os outros e
17 ao mesmo tempo.))]]

18 Alfredo [cê acha: que é::]

19 Alunos [[((Alguns alunos conversam uns com os outros e
20 ao mesmo tempo.))]]

21 Mara [>(cê vai parando com isso aí:)<]

22 ((Dirigindo-se a Alfredo.)).

23 Alunos [[((Alguns alunos conversam uns com os outros e
24 ao mesmo tempo.))]]

25 Alfredo [quem: vai parar?]

26 Alunos [[((Alguns alunos conversam uns com os outros e
27 ao mesmo tempo.))]]

28 Mara [OK↑ (1.0) psi::u↓]

29 ((A conversa diminui.)).

30 Marcelo ah::↑ (.) ele tá-

31 ((Dirigindo-se à professora.)).

32 Bianca gen↑te: (.) a professora: [()]

33 ((Dirigindo-se aos colegas.)).

34 Mara [Isabela]

35 ((Selecionando a aluna para a fala.)).

36 Isabela que:: (0.5) >eu acho que Vargos< (.) ele: (.)

37 >acho que ele:< °()° (.) aí: ele:? , =

38 Mara =teve uma ide↑ia:

39 Isabela °exatamente.°

40 Mara ok↑ (.) ENTÃO↑, aconteceu: o seguinte: (.)

41 Calpúr↑nico então: (0.5) lembram: do nome?

42 ((Dirigindo-se à turma como um todo.)).

43 Lucas Calpúr↑nico:

44 Mara Calpúrnico ficou: em Alexandria, descansando (.)

45 <goZAN↑do> da sua riqueza: (.) certo? (.)

46 e o capataz: <ia e vinha com a mercadoria:> e

47 com o? =

48 Alunos =dinheiro:

49 Mara ok. (0.5) <lá↑ se fo:ram: entã:o↓>= (0.5)

50 ((Sinalizando o horário do intervalo, o sino da
51 escola bate.)).

52 Mara =<o capataz::↓ (.) que era o responsável: (.) um

53 guar↑da (.) e os três. (0.5) até: Porto Augusto

54 (.) levar: (.) ãh::↑ (.) mercadorias:>(1.0)

55 <quan↑do chegaram lá: (0.5)

56 pararam distan:↑te (.) da margem (.) né?> (.)

57 >ancoraram distante da margem:< (.)

58 e↑ (.) começaram a: (.) descarregar: (0.5)

59 >porque não dava pra chegar: até à margem,

60 então, colocavam num bote, o bote i:a, voltava

61 com-< (.) e i↑sso: (0.3) °sem parar:° (0.5)

62 quando chegou no final do di:a↑ (.)

63 >e eles já:<- Milon já tinha <vislumbra:do> (.)

01 né? (.) de LON::↑GE (.) as luzes de Roma: (0.5)
 02 quando chegou no final do dia: (.)=
 03 ((Novamente, o sino da escola bate, sinalizando
 04 o horário do intervalo.)).
 05 Mara =eles estavam exa↑ustos: (.)
 06 e então: o capataz anunciou: (0.3)
 07 bom↑ (.) A↑MANHÃ: (0.5) é dia de folga: (2.0)
 08 e vocês vão poder: (.) recuperar: as forças:
 09 (0.3) MAS:↑ (0.5) °ninguém poderá deixar o
 10 barco↓° (1.5)
 11 <por um momen:↑to: (.) Milon ficou (.) com a
 12 expectati↑va (.) de poder rever: Tírios:> (0.5)
 13 °mas quan:do ouviu que ninguém poderia deixar o
 14 barco: (.) aquilo foi uma <faca↑da> em seu
 15 coração:° (.) e Vargo (.) olhando o amigo: (2.0)
 16 pensou: (.) °preciso fazer: algo por ele:° (1.0)
 17 >assim: que o capataz deu as costas: (.)
 18 Vargo chamou Milon num canto e disse:< (0.5)
 19 °<eu tenho certeza: (.) que e↑le: (.) irá para
 20 Roma ain↑da hoje: (0.3) porque amanhã vai
 21 desfrutar: do seu dia de folga:>° (1.0)
 22 e então: (.) ficaremos só↑ com o guar:↑da aqui:
 23 (0.5) °e eu tenho uma excelente ideia↓° (0.8)
 24 VOU: DAR↑ os nossos nomes: (.) PA↑RA:: (.)
 25 reabastecer a á↑gua: (0.5)
 26 então↑ (.) amanhã: (.) teremos o bo↑te: (.) à
 27 nossa disposição: (.)
 28 e numa dessas: (.) você fi↑ca na margem: (.) e
 29 VAI↑ (.) até: (.) à rua principal:, >que passava
 30 uma:-uma calça↑da (.) né? (.) principal:< (.)
 31 logo acima do porto: (.) e você segue: (0.3)
 32 <com certeza, você vai arranjar: um transporte
 33 para chegar em Roma. (1.5)
 34 Milon ficou eufórico: (.) mas disse: (.)
 35 mas >e se< (.) alguém: descobrir? (.)
 36 e se o capataz: voltar? (0.5)
 37 Milon:, não se preocupe. (.)
 38 faremos tu↑do que precisar: (.)
 39 vamos dizer: que você:↑ (.) acabou: dormin:do:
 40 (.) sei lá aon↑de (.) no seu dia de fol↑ga: (.)
 41 que você se atrasou: (.) sei lá↑ (.) vamos
 42 inventar: uma desculpa: (.)
 43 se↑ por acaso quando você chegar: (.) o capataz
 44 já estiver aqui: (.) LEM↑bre-se: (.)
 45 °<você ficou: dormindo e perdeu: a hora:>° (1.5)
 46 Milon então: (0.3) <consen↑tiu:> (0.5) e no dia
 47 seguinte: (0.4) eles: foram escolhidos pra
 48 i↑sso: (.) e o bote foi: (0.3) e Vargo quando
 49 chegou na margem: disse: (.)
 50 vá↑ Milon (1.0) vá: (.) e aproveite o seu dia↓
 51 (.) eu espero que você reencontre Tírios. (0.7)
 52 Milon então correu: (.) e quando chegou na
 53 calçada: (.) que SOR:↑TE a sua: (1.0)
 54 vi↑nha: um: (.) senhor (.) com:::↓ (.) com
 55 do↑is: cavalos: (.) levan↑do mercadoria para a
 56 fei↑ra: (.) e Milon: já prontamen↑te:: (0.3)
 57 perguntou se ele poderia cuidar: dos cavalos:
 58 (0.4) e o senhor agradeceu a ajuda: (0.5) e
 59 então assim: ele conseguiu uma caro↑na: até:-
 60 (0.3) <e↑ no caminho:> (.) Milon perguntou:- (.)
 61 o:: (.) o senhor perguntou: (.)
 62 >mas o que você vai fazer: em Roma?< (0.5)
 63 preciso encontrar um gran↑de amigo: (.)

01 e ele: trabalha para o senhor: Pom↑piniano: (.)
 02 você: o conhece? (0.3)
 03 >ai<, mas: cla↑ro. (.) Pompiniano: é um dos
 04 mais: RI↑cos de Roma: (0.3)
 05 ele: tem uma VI:↑la maraviLHO:sa: (0.3)
 06 eu↑ posso lhe indicar: o caminho: (.) assim: que
 07 chegarmos ao mercado: (0.5)
 08 °então: foram os dois:° (0.8)
 09 ele ajudou: (.) o: (.) o senhor a descarregar: a
 10 mercadoria no: (.) mercado: (0.3)
 11 ficou impressiona↑do >com o tanto de casa, e o
 12 tanto de gente:<(.)
 13 e construções maravilho↑sas que viu: (0.5)
 14 e então: (.) no final: (.) do trabalho: (.) ele
 15 indicou: (.) uma ruela↑ (.) por onde ele deveria
 16 seguir: (.) até chegar à vila de Pompínia: (1.5)
 17 °<amanhã: eu conto mais um pouco↓°
 18 (6.0) ((Em silêncio, os alunos levantam-se de
 19 suas carteiras.)).
 20 Mara senhor↑ (.)=
 21 Alunos =dai↑ o pão a quem: tem fome: (.)
 22 e fome de justi↑ça a quem: (tem pão).
 23 ((Após esta pequena oração, os alunos vão para o
 24 intervalo. Há muita conversa e barulho de
 25 carteiras sendo arrastadas.)).