

ROSIMI MARIA DA SILVA

**INTERAÇÃO EM SALA DE AULA: A ATIVIDADE PEDAGÓGICA DE CONTAR E
RECONTAR HISTÓRIAS**

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
2012

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

T

S586i
2012

Silva, Rosimi Maria da, 1977-

Interação em sala de aula : a atividade pedagógica de contar e recontar histórias / Rosimi Maria da Silva. – Viçosa, MG, 2012.

xiv, 128f. : il. (algumas col.) ; 29cm.

Inclui apêndices.

Orientador: Wânia Terezinha Ladeira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 98-105

1. Sociolinguística. 2. Linguística aplicada.
3. Etnometodologia. 4. Interação social. 5. Análise de interação em educação. I. Universidade Federal de Viçosa.
II. Título.

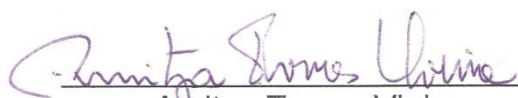
CDD 22. ed. 306.44

ROSIMI MARIA DA SILVA

INTERAÇÃO EM SALA DE AULA: A ATIVIDADE PEDAGÓGICA DE CONTAR E RECONTAR HISTÓRIAS

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: 24 de maio de 2012.



Amitza Torres Vieira



Ana Luisa Borba Gediel



Wânia Terezinha Ladeira
(Orientadora)

“Eu tenho a marca da promessa....sei que chegará minha vez!”

AGRADECIMENTOS

Expresso meus agradecimentos:

A Deus, que me dá forças para prosseguir decididamente mesmo diante das dificuldades.

A meus familiares, por acreditarem em mim e me darem todo o apoio necessário para a concretização deste trabalho.

Aos alunos da escola pesquisada e seus familiares, que, com prontidão, contribuíram para a realização desta pesquisa.

Às professoras da escola pesquisada, pela colaboração com a pesquisa, disponibilizando um cantinho para mim em seu espaço de trabalho.

À direção e supervisão da escola pesquisada, pela presteza em me fornecer os documentos necessários para a confecção de meu trabalho e pela atenção durante as conversas informais que realizamos.

À Wânia Ladeira, orientadora, por ser um grande exemplo a seguir e não ter desistido de mim diante de minhas limitações.

Aos meus professores de Mestrado, em especial à Adriana Silva, por ter me apresentado um panorama de minha passagem pelo curso, mostrando-me que a dimensão dos conhecimentos que adquiri é bem maior que eu imaginava.

Aos colegas de mestrado, que tanto colaboraram com apontamentos valiosos e conversas produtivas.

À professora Rita de Cássia, do Departamento de Educação da UFV, pela atenção e apontamentos valiosos.

À professora Ana Luísa Borba Gediel, do Departamento de Letras da UFV, pela contribuição e leitura atenciosa de meu trabalho.

À Patrícia Santos, doutoranda da UFMG, que tanto me deu conselhos e animou nesta caminhada, agradeço de coração!

Ao Crimênio, pela ajuda com as imagens.

À direção e ao corpo docente da E. E. Emílio Jardim, pelo apoio e compreensão.

À direção e ao corpo docente da E. M. Pe. Francisco José da Silva, pelo apoio e compreensão.

Ao Denilson, pela ajuda com as crianças para eu poder me dedicar a esse trabalho.

À Aida Penna, pela ajuda nas transcrições. Você foi essencial! Sua amizade ficará guardada em meu coração.

Agradeço também:

À banca examinadora do meu trabalho, composta pelas professoras Ana Luísa Borba Gediél e Amitza Torres Vieira.

À UFV – Programa de Mestrado em Letras, que proporcionou, através de seu quadro docente, a confecção desta pesquisa.

À Adriana Santana Gonçalves, secretária do Programa de Mestrado em Letras da UFV, por ser tão competente, dedicada e atenciosa na realização de seu trabalho. Obrigada!

Mais vale viver a graça, que questioná-la.

Rosimi Maria da Silva

BIOGRAFIA

Rosimi Maria da Silva, filha de Raimundo Tomaz da Silva e Maria Rosinha dos Santos, nasceu na cidade de Ribeirão Pires, São Paulo.

Ingressou no curso de Letras da Universidade Federal de Viçosa em março do ano de 1998 e formou-se em 10 de maio de 2002. Nesta mesma instituição de ensino cursou a especialização em linguística e literatura comparada, com término no ano de 2005.

No ano de 2010 começou a cursar o mestrado em Letras, também na Universidade Federal de Viçosa, com conclusão no ano de 2012.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	vii
LISTA DE QUADROS	x
LISTA DE TABELAS.....	xi
LISTA DE SIGLAS E NOMENCLATURAS.....	xii
RESUMO.....	xiii
ABSTRACT.....	xiv
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	1
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	7
2.1 Sociolinguística Interacional.....	7
2.2 <i>Footing</i> e enquadre.....	10
2.3 Etnometodologia e Análise da Conversa	12
2.4 Noções sobre fala-em-interação social e regras da conversa.....	18
2.4.1 Noções sobre fala-em-interação cotidiana	21
2.4.2 Noções sobre fala-em-interação institucional	23
2.4.3 Regras da conversa em ambiente institucional	25
2.5 Narrativas e o contexto escolar	27
2.5.1 O discurso pedagógico sobre a atividade de contar histórias na escola, seu papel e importância na vida da criança.....	31
2.5.2 O modelo genérico de aula: organização e distribuição de papéis.....	33
2.5.3 A importância das histórias na vida da criança	35
2.5.4. O papel das histórias na escola.....	41
3 METODOLOGIA	45
3.1 Pesquisa Qualitativa: a microetnografia	45
3.1.1 Observação participante e perspectiva etnometodológica	47
3.1.2 Entrevista.....	48
3.1.3 Diário de Campo	49
3.2 Geração de dados	49
3.2.1 Participantes da pesquisa.....	51
3.2.1.1 Pesquisadora.....	51
3.2.1.2 Os pesquisados	52
3.2.1.2.1 Os alunos	52

3.2.1.2.2 As professoras	53
3.2.1.2.3 O Câmera.....	54
3.2.2 Descrição do contexto de interação.....	55
3.2.3 Descrição da escola	55
3.2.4 Descrição do espaço da interação: a brinquedoteca.....	55
3.2.5 Descrição da atividade investigada	57
3.2.6 Recursos utilizados para contar.....	60
3.3 Categorização dos dados	60
4 ANÁLISE DOS DADOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO	62
4.1 Abertura da interação na vida cotidiana.....	62
4.2 Abertura da interação na atividade pedagógica	64
4.3 Encerramento da conversa na vida cotidiana.....	70
4.4 Encerramento da conversa na atividade pedagógica.....	72
4.5 Controle de tópico na vida cotidiana.....	74
4.6 Controle de tópico na atividade pedagógica	75
4.7 Sobreposição de fala na vida cotidiana	81
4.8 Sobreposição de fala na atividade pedagógica.....	83
4.9 Pergunta, resposta e avaliação na vida cotidiana	87
4.10 Pergunta, resposta e avaliação na atividade pedagógica.....	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
5.1 Contribuições, limitações da pesquisa e perspectivas para futuras investigações	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
APÊNDICES	106
APÊNDICE A - Aula 3 - O balãozinho teimoso	107
APÊNDICE B - Aula 4 – A galinha ruiva	112
APÊNDICE C - Aula 5 – Os três porquinhos.....	117
APÊNDICE D - Entrevista com a contadora de histórias	121
APÊNDICE E– Termo de consentimento para a realização da pesquisa.....	127
APÊNDICE F – Convenções de transcrição Gail Jefferson.....	128

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Contadora de histórias (em pé) e as crianças (sentadas), ambas focos de nossa análise.	53
Figura 2 - Vista parcial da brinquedoteca, local das interações.	56
Figura 3 - A professora preparando as crianças para ouvir a história	65
Figura 4 - Disposição espacial da professora e seus alunos durante a contação da história.	65
Figura 5 - A professora dando o comando para as crianças baterem palmas no final da atividade.....	72
Figura 6 - Exposição do material usado para contar a história “O balãozinho teimoso”	73
Figura 7 - A professora olhando para o cartaz e os alunos centrados em seu comando.....	78
Figura 8 - A professora apresentando um dos cartazes utilizados para ilustrar a história à turma.	80
Figura 9 - Professora e alunos em interação no final da atividade: os questionamentos.....	90
Figura 10 – O momento da avaliação: a professora fazendo perguntas sobre a história contada.	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes, frequência e papel nas interações.	46
Quadro 2 - Sistematização dos excertos	51
Quadro 3 – Descrição das aulas observadas e gravadas em áudio e vídeo.	59
Quadro 4 - História, recursos utilizados em sua desenvoltura e local de ocorrência.	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Excerto A ²⁶ – O caso do acidente	63
Tabela 2 - Excerto 1: Aula 3 – O balãozinho teimoso	66
Tabela 3 - Excerto B - Audiência sobre reclamação de tratamento odontológico interrompido ²⁶	69
Tabela 4 - Excerto C ²⁶ - Conversa telefônica entre sobrinha e tio	71
Tabela 5 - Excerto 2: Aula 3 – O balãozinho teimoso	73
Tabela 6 - Excerto A ²⁶ – O caso do acidente	74
Tabela 7 - Excerto 3: Aula 3 – O balãozinho teimoso	76
Tabela 8 - Excerto 4: Aula 3 - O balãozinho teimoso	78
Tabela 9 - Excerto 5: Aula 3 – O balãozinho teimoso	79
Tabela 10 - Excerto D ²⁶ - Conversa entre amigas	81
Tabela 11 - Excerto E - Conversa entre amigas	82
Tabela 12 - Excerto F - Conversa entre amigas	82
Tabela 13 - Excerto 6: Aula 3 – O balãozinho teimoso	83
Tabela 14 - Excerto 7: Aula 3 - O balãozinho teimoso	85
Tabela 15 - Excerto 8: Aula 3 - O balãozinho teimoso	86
Tabela 16 - Excerto C ²⁷ - Conversa telefônica entre sobrinha e tio	87
Tabela 17 - Excerto 8: Aula 3 - O balãozinho teimoso	88
Tabela 18 - Excerto 9: Aula 3 - O balãozinho teimoso	89
Tabela 19 - Excerto 10: Aula 3 - O balãozinho teimoso	91
Tabela 20 - Excerto 11: Aula 3 - O balãozinho teimoso	92

LISTA DE SIGLAS E NOMENCLATURAS

AC – Análise da Conversa

ACE – Análise da Conversa Etnometodológica

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

UCT – Unidade de Construção de Turno

SI – Sociolinguística Internacional

RESUMO

SILVA, Rosimi Maria, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, maio de 2012.
Interação em sala de aula: a atividade pedagógica de contar e recontar histórias.
Orientadora: Wânia Terezinha Ladeira.

Considerando que é através da linguagem que o ser humano se organiza em sociedade, temos o objetivo central de, neste estudo, analisar como os participantes de uma aula de contação de histórias de uma escola pública municipal de Minas Gerais, localizada na zona urbana, interagem. Ancorados em preceitos da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) e da Sociolinguística Interacional (SI), procuramos identificar e analisar as seleções linguísticas e discursivas de alunos e professores de uma turma da Educação Infantil em tempo real para verificar e comparar como acontecem a fala institucional e a cotidiana. A coleta de dados foi feita através da gravação em áudio e vídeo de aulas em que a professora contava uma história e os alunos recontavam. A partir dessas gravações, foi feita uma transcrição detalhada das interações de acordo com os preceitos da ACE. Na sequência, fizemos a análise pautada nos conceitos de Fala em Interação Institucional e Fala em Interação Cotidiana. Cientes de que as conversas institucional e cotidiana são construídas de forma a marcar e afirmar papéis sociais e características específicas, colocamos em evidência a fala de uma professora (Márcia) e de seus alunos durante uma aula cujo objetivo era contar e recontar uma história (O balãozinho teimoso) e traçamos linhas de contraste com histórias contadas em situação espontânea (retiradas de periódicos disponíveis no meio acadêmico). Tal como em Sacks (1974), notamos etapas existentes tanto no discurso em sala de aula quanto no discurso presente na vida cotidiana em comum, mas que revelam características e projeções diferentes no que diz respeito à linguagem utilizada pelos participantes.

ABSTRACT

SILVA, Rosimi Maria, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, May, 2012. **Interaction in the classroom: the pedagogical activity of telling and retelling stories.** Adviser: Wânia Terezinha Ladeira.

Whereas it is through language that human beings are organized in society, our central objective in this study is to analyze how the participants in a storytelling class from a public school of Minas Gerais, located in the urban area, interact. Based on the principles of Ethnomethodological Conversation Analysis (CEA) and Interactional Sociolinguistics (SI), we sought to identify and analyze the linguistic and discursive selections of students and teachers in a kindergarten class of real-time to check and compare, how the institutional and everyday speech happen. Data collection was performed by recording video and audio lessons where the teacher told a story and the students retold it. From these recordings was made a detailed transcript of interactions according to the precepts of ACE; following we made the analysis based on the concepts of Speech-in-Institutional Interaction and Speech-in-Everyday Interaction. Aware that the institutional and everyday conversations are constructed to mark and affirm social roles and specific characteristics, we put in evidence the speech of a teacher (Márcia) and her students during a class whose purpose was to tell and retell a story (Stubborn balloon vine) and we established a contrast with the stories told in spontaneous situations (taken from journals available in academic environment). As in Sacks (1974), we noticed existing steps both in the speech in the classroom and in the everyday life speech in common but show different characteristics and projections with respect to the language used by participants.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Considerar a linguagem como algo indissociável da sociedade e da cultura na qual está inserida é estabelecê-la como construtora indispensável do mundo social. Dessa forma, esta pesquisa, na tentativa de realizar um estudo inovador, buscou, com a proposta de investigar a interação em uma sala de aula da Educação Infantil, a partir da atividade pedagógica de contar e recontar histórias, captar a linguagem emergente desse contexto social e relacioná-la, de forma contrastiva, às manifestações de linguagem em episódios da vida cotidiana nos quais os atores sociais se disponibilizam a contar histórias.

Delineado nosso objeto de pesquisa, ressaltamos a sua importância dentro dos escopos da Linguística Aplicada (LA), situando-o como uma fonte de pesquisa para investigadores da área de formação de professores de línguas, na qual as ocorrências de sala de aula são importantes para delinear planos de ação e verificar causas de sucesso ou fracasso escolar. Além disso, por sua natureza interdisciplinar, ao fazermos uso de conceitos oriundos da Sociologia, damos uma contribuição para áreas como as Ciências Sociais, Psicologia, Antropologia, Sociologia, pois partimos da observação de quadros sociais nos quais o comportamento do ser humano tem importância considerável.

A interação em sala de aula permite que observemos como aluno e professor, ao desempenharem seus papéis, efetuam um trabalho de escolha, de seleção dentro do campo linguístico-discursivo condizentes com o desenrolar das atividades das quais participam. Dessa forma, é válido afirmarmos que ambos participam na construção da situação comunicativa co-construindo as manifestações linguísticas e, conseqüentemente, afirmando seus papéis.

Esse estudo utiliza como principal parâmetro teórico-metodológico a Análise da Conversa (doravante AC). Tal perspectiva mostra-se como ferramenta apropriada para analisar como os participantes envolvidos na atividade interacional na escola fazem uso específico da linguagem e como essas escolhas se aproximam e/ou se distanciam das seleções feitas espontaneamente, no cotidiano. Dessa forma, nosso estudo se revela muito importante para o campo de estudos linguísticos, na medida em que é identificado como inovador no que compete às análises de escolhas linguísticas docentes e discentes, avaliadas qualitativa e interpretativamente em relação ao seu contexto social e

comparativamente em relação a contextos sociais dos quais emanam outras manifestações da linguagem.

A iniciativa de pesquisar tal situação surgiu da experiência docente, que revelava à pesquisadora a necessidade de investigar além do que se passava dentro da sala de aula. As propostas feitas para o trabalho pedagógico com histórias dentro do projeto Ação Griô¹ detonaram a ideia de se associar questões metodológicas em relação à educação, à prática e a ação dos alunos. Outro fator impulsionador de nosso estudo foi o diálogo entre professor/aluno que muitas vezes se mostra tão distante e confuso. Realizar uma pesquisa, como dito anteriormente, sobre o que se passa dentro da sala de aula pode ser uma oportunidade de “olhar com outros olhos” as manifestações linguísticas e em que medida elas podem ser avaliadas como construtoras de interações verbais que encaminhem as condutas em sala de aula para rumos mais promissores. Durante as interações analisadas há a possibilidade de se pensar nas abordagens educacionais que competem ao trabalho com a língua materna que possam contribuir para o sucesso e/ou fracasso escolar e buscar, dentro dessas evidências, uma forma de trabalho que seja construtora de melhorias dentro desse universo.

Ao focalizar nosso objeto de estudo, encontramos nomes de destaque como Almeida (2009), Baião (2009), Garcez (2001), Corona (2009), Salimen (2009), que para nós se tornaram referências e modelos dentro do campo de pesquisas realizadas sob a ótica da AC.

São muitas as áreas de pesquisa que englobam o estudo da língua, mas dentro de nossa proposta é válido ressaltar a Linguística Aplicada (LA), área de estudos considerada uma subárea da Linguística, que tem por objeto de estudo pesquisar situações, dentro ou fora da prática pedagógica, em que se utilize a linguagem procurando fazer intervenção na tentativa de resolver problemas emergentes desses contextos. Dessa forma, é válido partilhar da assertiva de Menezes (2009):

Parece haver consenso de que o objeto de investigação da LA é a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou outra língua, seja em qualquer outro contexto onde surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem. Como afirma Kaplan (1985, p.4), “a noção de que a língua deve ser estudada em

¹ Projeto do governo federal implantado a nível nacional de valorização e incentivo à cultura que conta com canto, teatro, contação de histórias, moda de viola e outras formas de expressão de cultura.

relação a um contexto tomou conta do pensamento dos linguistas aplicados” e eu acrescento que isso acontece independentemente das escolhas teóricas e metodológicas (MENEZES, 2009, p. 18).

Nossa escolha de filiação se justifica por ela ser um território que abre diversas possibilidades de análise sem se fixar apenas em uma vertente de investigação sobre o uso da linguagem, visto que nosso estudo transita entre conceitos oriundos dos Estudos Linguísticos, Sociais, Educacionais e da Psicologia. A Linguística Aplicada, nos dizeres de Oliveira & Wilson (2009), se configura como uma área da Linguística orientada para os estudos envolvendo momentos de comunicação e interação reais, fato que endossa o berço da vertente nos estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Com o decorrer do tempo e com a demanda de se tornar um campo mais abrangente, chegou a ocupar o lugar privilegiado de ciência que percorre um campo bastante híbrido e passou a caminhar em comunhão com outras áreas de investigação, como a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia e outras. Esta tendência transforma essa nova vertente em um campo ao mesmo tempo sem territórios delimitados e rico por abarcar estudos de natureza distinta, mas que tenham a linguagem como mediadora.

Os novos focos de pesquisa dentro da LA têm em suas expectativas o choque com a herança da linguística tradicional, devido à não consideração do contexto social em que esses estudos são realizados. Dessa forma, o “novo olhar” dos linguistas aplicados possibilitou visualizar uma nova dimensão para as investigações e os problemas envolvendo a linguagem, vistos de uma forma mais politizada. Assim, ao apresentar o estudo da interação em sala de aula privilegiando a atividade pedagógica de contar e recontar histórias, podemos incluir nossa proposta dentro dos anseios da LA, por considerá-la uma contribuição para os aportes teóricos dentro do campo estudado e representar a sugestão de práticas orientadas pela observância de nosso trabalho.

Analisar as variadas formas de fala-em-interação que ocorrem em ambiente escolar, de acordo com Ladeira (2011), pode servir de base para a reflexão sobre o que se passa dentro deste contexto e, até mesmo, ajudar a visualizar possíveis soluções para fatores que necessitam de melhorias, como, por exemplo, as questões que circundam o progresso ou insucesso dentro do processo educacional. Dessa forma, torna-se um estudo relevante para a área de formação de professores, para as ciências sociais e psicologia, educação infantil e para linguistas aplicados ao ensino de línguas. Ao fazer

uma retrospectiva de nosso embasamento teórico percebemos que os estudos etnometodológicos, a Sociolinguística Interacional e a Análise da Conversa, com suas descrições pontuais, muito têm contribuído para a análise e compreensão dos comportamentos dos atores sociais em diferentes situações de interação.

Apontar a instituição escolar, assim como outros contextos de trabalho, como fonte de pesquisa é enxergar que ela oferece variadas possibilidades de interação que direcionam a forma de participação dos atores sociais que se situam no processo. Dessa forma, estudar as trocas linguísticas e considerações que dela emanaram pode ser muito promissor. Para tal investigação, foram utilizados métodos qualitativos, como a observação participante, a gravação em áudio e vídeo das interações e a transcrição de conversas.

O estudo em pauta procurou, em linhas gerais, utilizar enfoques de diferentes áreas das Ciências Humanas e Sociais, para responder às seguintes questões:

- a) Como professores e alunos da Educação Infantil - 2º período - contam e recontam histórias em sala de aula?
- b) Como esses participantes usam a linguagem para tal incumbência?
- c) As práticas linguísticas nessa situação comunicativa estabelecem diferenças em relação ao uso da linguagem em situação cotidiana?

Com este estudo, temos por objetivo observar, descrever e analisar a fala em interação em sala de aula de uma turma da Educação Infantil de uma escola municipal, localizada na zona urbana de uma pequena cidade do interior de Minas Gerais.

A prática educacional, nessa situação, é vista como uma ação reveladora de identidades e papéis sociais que assumem os atores envolvidos na atividade pedagógica de contar e recontar histórias que acontece, corriqueiramente, no âmbito escolar. Neste contexto, professores e alunos interagem e, deduz-se que constroem seu mundo social utilizando estratégias e recursos comunicativos que implicam uso seletivo da linguagem. Ressalta-se, ainda, que, ao tratar-se da análise e observação de um ambiente institucional, a pesquisa tornou-se ainda mais instigante, pois cada instituição pressupõe regras bem definidas e papéis que obedecem à determinada hierarquia. De forma mais específica nos limitamos a:

a) analisar os dados focando a observação e descrição das estratégias discursivas e recursos comunicativos utilizados pelos alunos na (re)construção das narrativas (recontar);

b) verificar o grau de complexidade e/ou familiaridade dos alunos de 5 anos de uma turma da Educação Infantil com a tarefa comunicativa em andamento;

c) comparar a ação de contar histórias no decorrer de uma atividade pedagógica desenvolvida em ambiente institucional escolar com a ação de contar histórias na vida cotidiana.

A atividade pedagógica em questão constitui uma prática muito utilizada por professores da Educação Infantil com o intuito de proporcionar o desenvolvimento linguístico dos alunos, e dentro dessa prática narrativa observa-se o que Fina (2009) e Bastos (2008), baseando-se no modelo de estrutura narrativa proposto por Labov, chamam de ação complicadora. O fato de a história já ter sido contada quebra o quesito surpreendente e inesperado, observado no modelo laboviano, pois a história já é sabida e esperada por todos, uma vez que a professora fez a primeira narrativa e somente aguarda a reprodução que será feita pelos alunos e avaliada por ela. Neste ponto, nota-se que a atividade proposta no evento aula está distante de atingir o surpreendente, alcançado pela ação de contar e recontar histórias na vida cotidiana, abrindo a discussão e as oportunidades de análise a partir das interações descritas.

Os dados gerados se tornaram possíveis de analisar a partir de observação e gravação, em áudio e vídeo, de interações em tempo real, contando com a pesquisadora como observadora participante. O desenvolvimento deste estudo contou com a construção de capítulos e subcapítulos. Além do presente capítulo, foram desenvolvidos mais quatro como forma de organizar a apresentação e trazer a leitura e visualização dos dados de maneira clara. O próximo capítulo expõe os pressupostos teóricos utilizados nesta investigação.

Dentro da seção destinada à apresentação dos pressupostos teóricos, procuramos evidenciar, principalmente, os fatores e características que circundam as trocas interativas em contexto social, especificamente cotidianos e institucionais. Na revisão bibliográfica, dentro da qual, gradativamente, situamos nosso trabalho, revisitamos conceitos sobre linguagem e interação face a face; as pistas contextuais, as abordagens sobre *footing* e enquadre, noções sobre fala-em-interação cotidiana e institucional bem

como as regras que as governam além de aspectos da narrativa dentro do contexto escolar, todos situados sob o prisma da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) e da Sociolinguística Interacional (SI). Trabalhamos, também, noções a respeito do discurso pedagógico sobre a atividade de contar histórias e as discussões desses conceitos voltados para as construções dos papéis sociais dos participantes através das escolhas linguísticas dentro da aula destinada à contação de histórias.

No segmento de metodologia da pesquisa, apresentamos os materiais e métodos utilizados e para tal procuramos lançar um olhar mais detalhista para o campo onde ocorre a interação, focalizando o contexto, os participantes, as ações desempenhadas em campo, a análise dos dados e a confecção deste texto. Dentro do capítulo, situa-se a geração dos dados, há uma breve explanação sobre como foram produzidos, é exposta a categorização e mostramos de que forma aconteceu a segmentação destes dados.

No setor de análise dos dados, mostramos, à luz do referencial teórico adotado, como as interações acontecem e quais as minúcias que delas emanam. Procuramos facilitar a leitura descrevendo as falas em interação dos participantes durante uma aula e fazemos uma análise minuciosa e bem detalhada de algumas categorias da conversa (escolha do tópico; abertura e fechamento da conversa; sobreposição de fala; gerenciamento do tópico; pergunta, avaliação e resposta), os papéis construídos e efetivados no curso da interação e o que é possível compreender sobre esse grupo de atores sociais.

Apresentamos, no segmento das considerações finais da investigação, as reflexões gerais sobre a pesquisa e efetuamos apontamentos para possíveis indagações futuras.

Delineadas as considerações iniciais, os objetivos gerais, os específicos e, articuladas as perguntas de pesquisa, abordaremos, no próximo capítulo, os pressupostos teóricos que embasaram esta pesquisa e tornaram possíveis nossas análises.

2PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Será feito, neste capítulo, um panorama sucinto sobre a Sociolinguística Interacional, sobre os conceitos de *footing* e *enquadre*, logo após serão evocadas noções a respeito da Etnometodologia e Análise da Conversa, da fala-em-interação cotidiana e institucional, aspectos centrais do evento aula. Na sequência, serão apresentadas especificidades das narrativas em contexto escolar, e, para encerrar, considerações a respeito do discurso pedagógico sobre literatura infantil e atividade de contação de histórias na educação infantil.

2.1 Sociolinguística Interacional

A Sociolinguística Interacional é uma corrente de estudos derivada da Sociolinguística, e fortemente ligada ao nome de John Gumperz. Este campo de estudos surgiu na década de 60 quando os estudos linguísticos contavam com um panorama impregnado por reviravoltas. Nesse momento de grande desenvolvimento para as pesquisas envolvendo a linguagem, surgiram, além da Sociolinguística, correntes como a Análise do discurso, a Análise da Conversa, e a Etnografia da Comunicação.

A Sociolinguística, a princípio, de acordo com Veiga-Neto (2011), se configurou como uma vertente ligada às explicações dos processos linguísticos de variação, depois surge a Sociolinguística Interacional, voltada para a comunicação verbal e suas relações de transmissão da cultura e formas de demonstração de poder dentro de instituições. A partir dessas reflexões, podemos evocar as concepções de Bakhtin (1929) sobre a face dialógica da linguagem em dissonância com os pressupostos saussureanos. Para esse filósofo, a língua não devia ser estudada como um sistema de normas abstrato, mas como manifestações concretas em que o processo linguístico se dá. Assim, segundo Cardoso (2003),

A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, ou seja, um processo de criação contínua que se realiza pela interação verbal social dos locutores. Em outras palavras, a língua é uma atividade, um processo criativo, que se materializa pelas enunciações. A realidade essencial da linguagem é seu caráter dialógico (CARDOSO, 2003, p.25).

Essa abordagem, reconhecidora da intersubjetividade da linguagem, também é mencionada em Koch (2003), que a observa dentro da sociedade e aponta três concepções, reconhecedoras dessa face difusa: (i) representação da realidade humana (“espelho”), (ii) concebida com função de transmitir informações (“ferramenta”) e, por fim, (iii) como ação (“lugar” de interação). Essa última vertente, converge para as reflexões bakhtinianas, pois é claramente vista como uma prática da qual o ser humano lança mão em diferentes situações.

Nessa mesma ótica, Koch (2003, p.75) ainda endossa a visão de linguagem como “inter-ação”, ação “inter-individual”, portanto, social fazendo-nos perceber que em toda prática realizada pelo homem há a linguagem reveladora de papéis sociais.

Segundo Bange apud Koch (2003):

Se é exato que falamos através de textos, isto é, se os discursos constituem de fato o objeto adequado da lingüística; se, de outro lado, admitimos que a língua é um meio de resolver os problemas que se apresentam constantemente na vida social, então a conversação pode ser considerada a forma de base de organização da atividade de linguagem, já que ela é a forma da vida cotidiana, uma forma interativa, inseparável da situação (BANGE apud KOCH, 2003, p.75).

Seguindo essa reflexão, as ações desempenhadas pelas pessoas em suas práticas rotineiras podem ser averiguadas na ordem em que os aspectos interativos são evidenciados. Tal fator é possível de ser identificado com as participações efetivas dos agentes, ou seja, nas situações em que face a face as pessoas se relacionam e fazem uso da linguagem.

É diante desta situação de envolvimento da linguagem com a perpetuação de traços da cultura e outras práticas na sociedade que a Sociolinguística Interacional vem se legitimar como área de investigação com o foco na interação humana, traçando as estratégias, as pistas que esses seres utilizam para produzir significados dentro de suas identidades e papéis sociais nos contextos de interação.

As pistas de contextualização, temática abordada no livro *Discourse Strategies*, de John J. Gumperz (1982), representam marcas linguísticas ou extralinguísticas evocadas pelos sujeitos interagentes para evidenciar, dentro de uma situação de comunicação fatores que direcionam a conversa. Para Gumperz,

[...] é através de constelações de traços presentes na estrutura de superfície das mensagens que os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam qual é a atividade que está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada oração se relaciona ao que a precede ou sucede (GUMPERZ, 1982, p. 152).

Dentro dessa perspectiva entende-se que essas marcas emitidas pelos falantes em suas trocas evidenciam, dentro da linguagem, que rumo o evento de fala deve seguir. Essas evidências, ainda refletindo sobre o pensamento de Gumperz (1982), podem se apresentar de forma interna à língua (com a variação linguística, traços morfológicos) ou até mesmo externa (com sinais não verbais e aspectos prosódicos). O que proporcionará a assimilação destas pistas pelos falantes é o processo de interação entre eles, ou seja, não há como um ser se apropriar dessas estratégias sem a presença do “outro”. Assim, identifica-se uma forte comunicação com o pensamento de Bakhtin (1972) sobre o caráter dialógico da linguagem. Gumperz (1982, p. 156) ainda ressalta que “Como essas estratégias, tais fórmulas são adquiridas através da interação com outras pessoas em redes de relações institucionalmente definidas”.

Diante de uma situação de interação os envolvidos adotarão uma determinada forma de se manifestar linguisticamente, dependendo da interpretação que fizerem no ato da interação, e, para isso, usarão de sua experiência na vida social na identificação do volume de voz empregado, da entoação, do estilo de discurso, da projeção do olhar e outros movimentos. Então:

O que parece acontecer é que, no início de cada conversa, há uma frase introdutória em que as relações interpessoais são negociadas, e os participantes procuram evidências de experiências comuns ou de alguma perspectiva compartilhada. Se essa manobra for bem-sucedida, é mais provável que a interação subsequente tome a forma de uma série de lances inter-relacionados, nos quais os falantes cooperam na produção de uma sequência bem coordenada de trocas de turno (GUMPERZ, 1982, p. 168).

A reflexão supracitada traz um aspecto interessante em relação às pistas contextuais: se elas forem captadas de forma bem sucedida pelos participantes, haverá “harmonia” no evento de fala, existirá cooperação na construção do discurso.

Considerar a linguagem como parte das práticas efetuadas pelas pessoas na vida cotidiana diária faz com que ela seja considerada constitutiva também das práticas educacionais. A relação entre o professor e o aluno é efetivada através da linguagem, e o estudo deste contexto permite perceber de que forma esses agentes sociais afirmam seus papéis dentro do ensino.

Na seção que se segue, serão apresentados, de forma breve, conceitos teóricos importantes da Sociolinguística Interacional norteadores deste estudo.

2.2 *Footing* e enquadre

O termo *footing* se refere à mudança de comportamento, seja oral ou visual, vinculada às práticas mediadas pela linguagem, ou seja, um procedimento associado à metacomunicação. Considera-se que:

Footing representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção. Passa, portanto, a caracterizar o aspecto dinâmico dos enquadres e, sobretudo, a sua natureza discursiva. Em qualquer situação face a face, os footings dos participantes são sinalizados na maneira como gerenciam a produção ou a recepção de um enunciado (GOFFMAN, 1998, p. 70).

De acordo com Goodwin e Duranti (1992, p.8) “Como entendimento apropriado de uma troca conversacional há a requisição de um conhecimento de fundo que se estende muito além do local da fala e o cenário imediato”². Dentro desta pesquisa, a exemplo das reflexões de Ribeiro & Hoyle (2002), considera-se como enquadre a captação da situação comunicativa (moldura) estabelecida que monitora o alinhamento dos interlocutores e proporciona a manutenção ou mudança a ser adotada para dar continuidade ou interromper a interação.

Footings e enquadres, estão, portanto, presentes em todas as práticas comunicativas realizadas pelos atores sociais em diferentes situações, nas quais há uma

²Tradução nossa. “provides an extended demonstration of how the appropriate understanding of a conversational exchange requires background knowledge that extends far beyond the local talk and its immediate setting.”

forma de “responder” a todo o contexto desencadeado pela linguagem, mas que acaba tomando dimensões que não são expressas somente pela linguagem verbal.

A compreensão da ironia seria um bom exemplo de diferentes dimensões que permeiam os processos de comunicação interpessoal. Em estudo realizado por Clift (1999), observamos a análise da ironia dentro da proposta de considerar a metacomunicação uma forma de se tentar atingir o sentido da prática comunicativa, expressa em diferentes contextos. Tal autora analisou situações variadas, tais como: a ida de um indivíduo ao dentista, uma peça teatral e manchetes de jornais e deixou transparecer em seu estudo que o material linguístico não dá conta de tornar claro o que é comunicado pelos sujeitos durante a interação, são necessários elementos não-verbais para que o entendimento seja alcançado. Dessa forma,

O ato de falar é em si enquadrado como uma mostra, “objetificado”, elevado a um grau do seu contexto, cercado e aberto a um exame por uma audiência [...] o desempenho, dessa forma, chama a atenção por uma atenção especial, e atenção aumentada, ambos o ato de expressão e do executor (CLIFT, 1999, p. 526)³.

Dentro desses limites observados, deve-se levar em consideração o estudo de Philips (1982), ao investigar as estruturas de participação e a competência comunicativa de crianças indígenas dentro de sua comunidade de origem e em sala de aula, misturadas às crianças não indígenas em uma escola norte-americana. Neste estudo, os comportamentos dos alunos indígenas no decorrer das aulas tornou possível visualizar a incompatibilidade entre alinhamento e contexto observado, pois, diante de uma situação de interação diferente da sua cultura, relutaram em cooperar com o professor, mudando sua postura e desencadeando o que pode-se chamar de choque cultural.

Footing e *enquadre* são, portanto, molas propulsoras de todo ato comunicativo, sendo utilizadas para projetar a face⁴ diante do *self*⁵ adotado pelos sujeitos. Julgamos não

³Tradução nossa. “the act of speaking is itself framed as a display, objectified, lifted out to a degree from its contextual surroundings, and opened up to scrutiny by an audience...Performance thus calls forth special attention to, and heightened awareness of, both the act of expression and the performer”(1993:182-83).

⁴O termo face, usado com frequência dentro da psicanálise, é, para Goffman (1980), “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. Face é uma imagem do *self* delineada em termos de atributos sociais aprovados (FIGUEIRA, 1980, p. 76).

se dar no “vazio” essas projeções, mas em função dos seus interlocutores situados, em cooperação, para o curso regular e negociado entre todas as partes constitutivas de uma interação comunicativa. Dessa maneira, as interações analisadas dentro deste estudo nos permitem observar as posturas dos sujeitos pesquisados e, em função da identidade que constroem verificar suas sequências de fala.

A seguir, evocaremos conceitos e aspectos etnometodológicos e explanaremos os laços que os ligam à Análise da Conversa, adotada como perspectiva neste trabalho.

2.3 Etnometodologia e Análise da Conversa

O vocábulo *Etnometodologia* é utilizado para nomear uma corrente integrante da sociologia americana que despontou na Califórnia na década de 60. Essa ramificação teve a obra intitulada *Studies in Ethnomethodology* (Estudos sobre Etnometodologia), de Garfinkel, como “divisora de águas”, provocando reboiço e controvérsias nos conceitos explorados pela “sociologia tradicional”.

Essa nova abordagem, dentro das ciências sociais, representa mudança por abranger formas de investigação que privilegiam as pessoas, detentoras de saber científico, mesmo que de forma inconsciente. A esta reflexão, os etnometodólogos nomearam raciocínio sociológico prático. Ele determina que as situações concretas vividas pelas pessoas já evidenciam formas de entenderem o mundo e se organizarem para a condução de suas atividades. Prova disso é, segundo Coulon (1995), a existência de ações concretas, mediadas ou não pela linguagem, executadas por todo grupo social e compreendidas, comentadas e analisadas dentro dele.

Ainda de acordo com Coulon (1995), algumas correntes teóricas se estabeleceram como raiz que a influenciaram, como a teoria da ação de Parsons, a fenomenologia social de Schütz e o interacionismo simbólico desenvolvido pela “Escola de Chicago”⁶.

Guesser (2003), expõe o ponto central da discussão entre os postulados de Parsons e os expostos por Garfinkel, notando que o primeiro considerava o indivíduo um ser que assimila regras e passa a reservá-las para retomá-las nos momentos de

⁵ Identidade social assumida pelos participantes dentro de uma dada situação.

⁶ Para maior profundidade sobre a Escola de Chicago ver Alain Coulon (1995a)

práticas sociais, ou seja, os participantes de uma dada realidade são receptáculos das regras provenientes de situações sociais e em momento oportuno trazem à tona essas propriedades sem questioná-las. O segundo, proposto por Garfinkel, vê o indivíduo como um ser que é capaz de interpretar as situações e formular as próprias regras a partir da análise dos momentos de socialização, nessa perspectiva o ser humano não seria considerado um dopado cultural alheio às situações que o rodeiam. Assim, temos com a instauração da Etnometodologia a transição de um paradigma normativo para um paradigma interpretativo.

Outro ponto, bastante importante para a configuração dos estudos etnometodológicos, foi o contato rico com o interacionismo simbólico, proveniente da chamada “Escola de Chicago”. Essa corrente tornou mais acessível, (GUESSER, 2003) para a sociologia, o trabalho com os métodos qualitativos de pesquisa, revelando a importância crucial de o pesquisador observar diretamente e imediatamente as interações estabelecidas pelos atores sociais. De acordo com os apontamentos de Coulon (1995a), os interacionistas negavam o modelo da pesquisa quantitativa e seus resultados dentro do campo de estudos das ciências sociais. Para eles, seria difícil capturar o social através da objetividade, estavam conscientes do papel da subjetividade dos participantes das interações e da importância dela na motivação para o desempenho das funções desenvolvidas pelos atores sociais. Nesse sentido, a pesquisa de campo mostra-se válida e, de certa forma, indispensável para este novo fazer sociológico.

A contribuição de Alfred Schütz, proponente de abordagem fenomenológica social, para os estudos etnometodológicos foi sugerir a investigação das interpretações realizadas pelos sujeitos no dia a dia (GUESSER, 2003; COULON, 1995), pois nestas ocorrências seriam identificados detalhes de suma grandeza. Dentro dessa perspectiva nota-se um estudo livre de verdades “pré-estabelecidas”, um estudo cujas observações devem partir do próprio campo de ocorrência, com pessoas comuns, sejam elas como forem, praticando suas ações diárias. Essa visão acaba por se tornar a grande razão de ser da etnometodologia: levar em consideração o modo como as pessoas constroem a sociedade e compreender o ponto de vista desses atores (perspectiva êmica), o que, até o surgimento dessas correntes, não se fazia dentro da Sociologia.

A partir dessa nova proposta de um estudo que abarque as condutas realizadas pelos atores sociais, será possível a compreensão de como eles constroem seu mundo

dentro dos quadros interativos. O valor de considerar os atos imediatos dos participantes das situações fornecia uma perspectiva nova: as situações vividas são construídas no ato de sua vivência e para isso os envolvidos colaboram na construção delas e de suas próprias identidades no desenrolar dos fatos. Não há nada pré-estabelecido, já que a situação se faz no “aqui e agora”. O fato de se estudar as situações imediatas de interação forçou a busca por um panorama que pudesse servir de ferramenta de pesquisa para mostrar, com certa minúcia, o material “extraído” desses encontros sociais.

A Análise da Conversa, corrente de estudos estabelecida por Harvey Sacks e Emmanuel Schegloff, na década de 60, apesar de já ter sido considerada uma linha autônoma, veio, no interior da Etnometodologia, tornar-se uma prática avançada no estudo das estruturas e especificidades formais emergentes do uso da linguagem. Por esse motivo, justifica-se nomeá-la, também, de Análise da Conversa Etnometodológica (ACE).

Delimitando como seu objeto de estudo a linguagem natural, espontânea em seus diferentes contextos de ocorrência, os analistas da conversa, tal como exposto em Wilson (2009), Fávero, Andrade e Aquino (2005), Koch (2003), Marcuschi (1986), Kerbrat-Orecchioni (2006), Guessier (2003), vêm nas situações de interação a possibilidade de estudo das produções verbais e a partir dessas aparições analisam detalhes tais como: a forma de organização dos participantes de uma dada situação, a forma como constroem seu mundo e de quais estratégias fazem uso para moldar seus papéis de membros pertencentes a ele. Assim temos, de forma singular, a confirmação de que a Etnometodologia e a Análise da Conversa estão interessadas no mesmo foco de análise: a descrição e interpretação das artimanhas utilizadas pelos atores sociais para construir a organização social da qual fazem parte.

Dessa forma, podemos situar as perspectivas interacionistas em educação dentro desses campos de estudo. Ou seja, estamos dentro de uma abordagem de investigação que requer a observação da sala de aula com a finalidade de descrever uma microetnografia⁷.

A sala de aula é um mundo social no qual se situam elementos constitutivos que se movem de acordo com as regras e preceitos específicos desse universo. Estudar como ele é percebido e considerado pelos próprios agentes sociais pode revelar detalhes que

⁷ Conforme será desenvolvido na metodologia.

poderiam passar despercebidos se não fosse a análise de registros feitos a partir das ocorrências das trocas feitas em tempo real. A forma de pensar esse contexto leva-nos a admitir que:

A escola é o centro de rituais complexos que regem as relações pessoais. Existem jogos, equipes, “guerras sublimadas”, um código moral, um conjunto de cerimônias, tradições e leis. Tudo isso constitui um mundo diferente do mundo dos adultos, possui sua própria cultura, a dos jovens, que está separada da cultura dos adultos (COULON, 1995a, p.65).

A Análise da Conversa Etnometodológica, com suas orientações conversacionais, traz consigo formas mais detalhistas de investigar a atuação dos participantes em diferentes contextos. Segundo Marcuschi (1986), “Nesse processo, são os próprios interlocutores que fornecem ao analista as evidências das atividades por eles desenvolvidas” (MARCUSCHI, 1986, p.8). As marcas dessas interações como o reparo, a escolha do tópico, a alocação dos turnos de fala, o início e o fechamento de cada turno, as perguntas, as respostas e a avaliação feita a partir de eventos de fala podem ser, fielmente descritas, através dos analistas da conversa. Essa possibilidade traz para os campos de pesquisa mais sistematicidade para registrar e interpretar o que de fato acontece durante os processos de investigação além de revelar a ótica dos pesquisados sobre as próprias atuações e as ações do pesquisador.

A adoção dos preceitos etnometodológicos e a abordagem da Análise da Conversa podem em muito colaborar para que o campo de pesquisas em educação seja mais transparente e dele emanem contribuições não só para os fazeres científicos, mas também para a atuação do professor e crescimento de toda a instituição escolar. A seguir, trilha-se os caminhos traçados por Coulon (1995a, 1995b) e discorre-se sobre alguns conceitos importantes dentro da Etnometodologia que iluminaram nossa análise.

A prática, conhecida também como realização, diz respeito à faculdade do raciocínio sociológico prático (COULON, 1995a). As ideias contempladas no cerne deste conceito implicam em dar sentido aos atos desempenhados pelos sujeitos dentro do contexto de realização. O mundo social então seria remodelado de forma constante em função das decisões dos participantes diante do “olhar” para as próprias ações. Evidencia-se que,

Noutras palavras, a observação atenciosa e a análise dos processos aplicados nas ações permitiriam pôr em evidência os modos de proceder pelos quais os atores interpretam constantemente a realidade social, inventam a vida em uma permanente bricolagem (COULON, 1995a, p.32).

Ou seja, a experiência prática do ser humano é condição necessária para a realização de outras formas de ação no mundo social. Diante disso ele é considerado dotado de razão aplicada aos fenômenos nos quais se envolve.

O conceito de indicialidade, também ligado à Etnometodologia, considera o fato de a vida social ser composta por práticas interacionais e permite situá-las dentro do uso da linguagem (GUESSER, 2003). A proximidade com os aspectos de fala dos participantes permite a compreensão da linguagem que eles usam para construir seu dia a dia e revela, em seu curso, a presença de expressões que, apesar de serem dotadas de significação, não podem se esgotar em si mesmas, pois ganham “vida”, se enchem de sentido, à medida que se mostram amarradas a uma dada situação contextual. A essa especificidade de determinadas palavras (como “aquilo”, “você”, “ela”) de estarem conectadas a uma dada realidade é atribuído o nome de indicialidade. Apesar de ser utilizado de forma considerável dentro da sociologia, esse termo tem origem na linguística e confere aos etnometodólogos a atribuição de métodos que equivalem aos utilizados pelos linguistas em suas investigações.

A noção de reflexividade é, também, um conceito importante para a etnometodologia e engloba os esforços mentais inconscientes que os atores sociais fazem ao efetuar suas atividades diárias. Coulon (1995a) afirma que ao descrever as atividades que realizam as pessoas estão ao mesmo tempo efetuando essas ações, pois o fazem de acordo com motivações exteriores que interferem em seu interior. Adverte que esse processo não deve ser confundido com reflexão pelo fato de este último implicar consciência sobre os próprios atos. Garfinkel (apud GUESSER, 2003) manifesta que a reflexividade indica “que as atividades pelas quais os membros produzem e administram as situações de sua vida organizada de todos os dias são idênticas aos procedimentos usados para tornar essas situações descritíveis” (GARFINKEL apud GUESSER, 2003, p.162).

Identifica-se, dessa forma, o caráter perene desse processo: os participantes das situações sociais descrevem e exprimem suas significações sobre seu mundo

ininterruptamente. Dentro da concepção etnometodológica o estudo dessas significações só se realiza, efetivamente, quando os próprios participantes estão envolvidos na pesquisa e situados no momento de suas ações práticas. Garfinkel (apud GUESSER, 2003), partindo dessas questões propõe o uso do termo *account*, que significa veículo, suporte e vai implicar na apresentação de um novo conceito dentro dos estudos etnometodológicos, apresentado a seguir.

A relatibilidade ou *accountability* esse novo conceito, como explanado anteriormente, tem uma forte ligação com a reflexividade, pois implica a relatibilidade, as descrições das ações efetuadas pelos próprios participantes. Dessa forma, o termo *account* incide sobre aquele que transmite suas ações, descrevendo-as, afim de torná-las compreensíveis e analisáveis por eles e pelos outros. A ordem social é, através desse processo, facilmente identificável porque é no fazer suas atividades de todos os dias, na interação dos participantes que os etnometodólogos buscam o material de pesquisa para compreenderem essa ordem, o válido então são as práticas e não simplesmente o relato sobre elas.

Outra noção importante dentro dos estudos etnometodológicos é a de membro. Para a Etnometodologia esse conceito não se restringe àquele que faz parte de um determinado grupo, mas ao que comunga das mesmas formas de construção da realidade por eles vivida. Coulon (1995a) reitera:

Um membro não é portanto apenas uma pessoa que respira e pensa. É uma pessoa dotada de um conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades, de *savoir-faire*, que a fazem capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca. É alguém que, tendo incorporado os etnométodos de um grupo social considerado, exhibe “naturalmente” a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar (COULON, 1995a, p.48).

Esse pensamento permite entender que não se trata de pessoas agrupadas de forma coletiva, mas de indivíduos que partilham da mesma linguagem instituída pela propriedade do estatuto expresso dentro da instituição a que estão filiados. Diante disso, não há a necessidade desses participantes se questionarem a respeito do andamento de suas práticas comuns, visto que a eles são inteligíveis.

A partir da década de 70 a Etnometodologia começa a se fragmentar (COULON, 1995a), em duas vertentes: uma que direciona os conceitos metodológicos para o estudo das conversas na tentativa de compreendê-las e encontrar significado no interior delas e a outra marcada pela herança tradicional da sociologia, preocupada em desenvolver pesquisas na área da educação, da justiça, das organizações, das administrações e da ciência.

O nascimento desses dois grupos aliado ao fato de estudar as situações imediatas de interação forçou a busca por ferramentas de pesquisa que pudessem mostrar detalhes das participações dos atores sociais em encontros interacionais. A Análise da Conversa, corrente de estudos mencionada a priori, começa a se estabelecer como um instrumento de grande valia.

Na sequência, apresentaremos considerações sobre fala-em-interação em contexto informal e em locais de trabalho.

2.4 Noções sobre fala-em-interação social e regras da conversa

Segundo Loder e Jung (2008), através da perspectiva interacionista pode-se propor uma abordagem fortemente empírica ao estudo das práticas sociais e evitar qualquer interpretação feita de forma imatura. Assim, Heritage e Athkinson, 1984, (apud LODER & JUNG, 2008), consideram que “A meta principal da pesquisa em Análise da Conversa vem a ser a descrição e explicação das competências que usam e das quais dependem falantes quaisquer ao participar de interação inteligível socialmente organizada” (LODER & JUNG, 2008, p.18). Então, as noções básicas a respeito das práticas observadas permeadas pela linguagem ganharam mais destaque, pois revelavam que no ato da conversa havia de existir também algo que lhe fosse peculiar e definidor. Para estudar com mais propriedade a fala-em-interação, os pesquisadores passaram a recorrer a gravações de situações reais de interação. Dessa forma, Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), em coletânea editada sob o título *Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa*, levantam especificidades notáveis em relação à conversa. Em evidência, ressaltaram que: “A organização da tomada de

turnos⁸ para falar é fundamental para a conversa, assim como para outros sistemas de troca de fala” (SACKS, SCHEGLOFF & JEFFERSON, 2003 [1974]). Se não houver regras, as interações poderão estar fadadas ao fracasso. Essa ordem existe, mesmo que seja imperceptível para os interlocutores uma vez que experientes e dominadores da linguagem verbal já as tenham internalizadas.

Em virtude de tais observações, não poderíamos deixar de lado, dentro deste estudo, a breve explanação de algumas noções fundamentais situadas na fala-em-interação social, como a sequencialidade, a adjacência, a preferência e a organização da tomada de turnos. Dessa forma:

A noção de sequência refere-se ao fato de que as ações constituídas pelo uso da linguagem em interação social são organizadas em sequências de elocuições produzidas por diferentes participantes. Cada participante ao produzir sua elocução, não o faz de forma desordenada, mas sempre leva em consideração o que o outro disse previamente (LODER & JUNG, 2008, p.40).

Considerar esses fatores nos leva a admitir que dentro da conversa situam-se sequências de falas que se dispõem em forma de cadeias enunciativas e mostram a existência, também, da sucessão de participantes. Essas considerações vão empreender uma forma sistemática de considerar essas sequências e “deságuam” na *organização da tomada de turnos*. Dessa forma são observados, dois elementos centrais nessas reflexões: as elocuições produzidas sucessivamente e a alternância (ordenada) dos participantes na vez de tomar a palavra (LODER & JUNG, 2008), cabíveis em qualquer investigação que se pautar pelas falas em diferentes situações sociais.

Importante, também, é a noção de adjacência, que estabelece uma relação notável com a sequencialidade, visto que se os participantes de uma dada interação não se pronunciam de forma caótica, a manifestação de um dos interagentes coíbe as manifestações dos outros que as reservam, criando expectativas a partir da ação expressa pelo interlocutor. Assim, as participações são apresentadas, sequencialmente, em pares ditos *adjacentes* (LODER & JUNG, 2008). Esses pares podem ser identificados, nas conversas, como as elocuições que demandam outras totalmente

⁸De acordo com Freitas e Machado (2008, p. 62), entenda-se Unidade de Construção de Turno (UCT) ou simplesmente turno como a fala de cada participante na conversa que pode ser composta por sentenças, orações, palavras isoladas, locuções frasais ou mesmo recursos prosódicos.

ancoradas em sua proposição. Como exemplos, temos os pares pergunta/resposta, pedido de informação/agradecimento. Tomando como modelo o pedido de informação/agradecimento, são identificadas duas partes: a primeira parte do par (pedido de informação) e a segunda parte do par (agradecimento). Nas falas-em-interações sociais esses pares são facilmente identificáveis através de análises de sequências da conversa e muito contribuem para entender os comportamentos sociais.

A noção de preferência, explícita em Loder & Jung (2008), ancora-se na perspectiva dos pares adjacentes e mostra a possibilidade de uma primeira parte de um par adjacente determinar o que deve ser produzido em sua sucessão (elocução de despedida/despedida), e, em outras situações, a primeira parte do par dá abertura para mais de uma elocução subsequente (oferta/ recusa ou aceite)⁹.

A última noção a ser apresentada, “a organização da tomada de turnos, segundo Sacks, Schegloff e Jefferson (2003 [1974]) descreve a ordenação de regras observadas na organização da fala interacional sob o ponto de vista da alocação das oportunidades de falar” (FREITAS & MACHADO, 2008, p. 59-92):

- a) A troca de falantes recorre ou pelo menos ocorre, ou seja, deve haver mais de um participante e a fala deve ser alternada;
- b) Em qualquer turno, fala um de cada vez - assim os participantes têm o direito de falar e a “obrigação” de respeitar a fala alheia;
- c) Ocorrências com mais de um falante por vez são comuns, mas breves - nenhum participante deverá insistir em falar ao mesmo tempo que o outro, e quando essa situação acontecer, um deles renunciará e permanecerá apenas um turno em andamento;
- d) Transições de um turno a outro sem intervalo e sem sobreposição são comuns; longas pausas e sobreposições extensas são a minoria - é fácil encontrar uma conversa em que os participantes revezem suas falas sem que para isso tenham que parar o ato em andamento e acabem, por tempo mínimo, falando ao mesmo tempo, simultaneamente;
- e) A ordem dos turnos não é fixa, mas variável – qualquer participante pode falar e em qualquer momento, mas consoante à fala alheia;
- f) O tamanho do turno não é fixo, mas variável – não há um tempo especificado para a fala de cada participante; o início e o término da fala de cada participante;
- g) A extensão da conversação não é fixa nem previamente especificada – o início e o término da conversa não podem ser previamente definidos;
- h) O que cada falante dirá não é fixo nem previamente especificado – cada participante é “autônomo” em relação ao que fala;

⁹ Indicamos, para fins de estudo, Salimen (2009), que investiga os pedidos de ajuda, as ofertas de ajuda e a aprendizagem na aula de língua estrangeira

- i) A distribuição dos turnos não é fixa – o início da conversa efetuado por um determinado falante não garante a continuidade de sua fala, nem o agenciamento de seu turno;
- j) O número de participantes é variável – uma conversa pode ter um número inicial de participantes e em seu término ter número superior ou inferior a ele.
- k) A fala pode ser contínua ou descontínua – um participante pode iniciar uma fala e não concluí-la, pode sofrer “assalto a seu turno”;
- l) São usadas técnicas de atribuição de turnos – é observável a marca que antecede ou sucede uma fala; seja esta marca verbal ou não-verbal;
- m) São empregadas diversas unidades constituidoras de turno: lexema, sintagma, sentença etc. – as marcas que antecedem ou sucedem um ato de fala podem ser verbais ou não-verbais; e
- n) Certos mecanismos de reparação resolvem falhas ou violações nas tomadas – há marcas verbais ou não-verbais que pressupõem correção ou resgate da fala” (FREITAS & MACHADO, 2008, p. 59-92).

As propriedades acima descritas, situadas nas conversas, são, para Sacks, Schegloff e Jefferson 2003(1974), Marcuschi (1986) e Kerbrat-Orecchioni (2006), especificidades (ditas universais) possíveis de serem encontradas nos diferentes eventos de fala, em diferentes contextos, mas ao mesmo tempo são maleáveis para atender seus usuários nas diferentes situações sociais em que interagem.

Goffman (2002) aponta que: “A fala é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala, para quem e em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, em suma, um encontro social” (GOFFMAN, 2002, p.19). A aula, foco de nossa investigação, caracterizada como um evento social demandou, em seu andamento, que recorrêssemos a essas regras para procurar entender as sequências de fala produzidas pelas crianças e pela professora durante as interações. Ao comparar essas elocuições com as produzidas em situações espontâneas, mais uma vez nos amparamos nessas considerações sobre a organização da conversa.

O subcapítulo abaixo traz particularidades da conversa co-construída no dia a dia.

2.4.1 Noções sobre fala-em-interação cotidiana

Utilizar a fala no cotidiano significa fazer uso de aspectos de linguagem para a comunicação espontânea do dia a dia, em situações corriqueiras. A esse respeito,

LODER & JUNG (2008, p. 20) salientam que “a conversa cotidiana é a pedra fundamental da sociabilidade, e talvez só essa forma de fala-em-interação seja universal”. É ela que proporciona aos seres humanos a compreensão de sua condição em relação aos seus semelhantes e os ajuda a estabelecer com eles e com o mundo relações necessárias para a manutenção de suas experiências ou aquisição de outras. Garcez (2006) deixa claro que o princípio regulador das internalizações assimiladas pelo ser humano, em relação às trocas estabelecidas pelo ato de linguagem, constitui reflexos adquiridos da experiência no dia a dia. Nessa perspectiva, acreditamos que todas as interações, sejam elas face a face ou por intermédio de telefone, têm como base, como ponto central a conversa cotidiana. Esses encontros, mesmo que reveladores de uso “despojado” da língua, não se dão de forma caótica e desgovernada. Ainda que os falantes não tenham um *script* a seguir, o uso da linguagem é efetuado “de modo a limitar e restringir algumas ações em detrimento de outras ou ainda facilitar outras que podem ser colocadas em curso” (GARCEZ 2006, P. 67). Então, considerar a fala-em-interação cotidiana uma espécie de “treinamento” do uso da linguagem para, assim serem construídas as formas de interagir semelhantes a ela ou totalmente discrepantes de suas formas de apresentação, é mais que pertinente, e nos leva a fazer levantamentos norteadores de nossas reflexões para as condições contextuais¹⁰ suscitadas. Cabe pensar que:

Antes de tudo, conversa é sinônimo de troca, de interlocução. Dois ou mais falantes se expressam numa atitude dialógica, é um jogo de mútuos de palavras e ações coordenadas. A conversa é uma dança, perfeitamente organizada, em que todos conhecem a coreografia e sabem dançar muito bem, ainda que não dominem o ritmo analogamente o tema da conversa, mas ainda assim, a estrutura permanece. A conversa pressupõe também alocação, ou seja, para quem se fala, com quem se conversa ou dança. E por último pressupõe a interação, isto é, o jogo de influências recíprocas que se estabelecem a partir do engajamento de ambos os participantes no diálogo, que devem se mostrar receptivos e ativos na conversa, dando sinais de entendimento ou não, de concordância, de desinteresse, de dúvida etc. (MAREGA & JUNG, 2011, p.321).

¹⁰ Para maior reflexão ler *Rethinking Context*, Goodwin e Duranti (1992).

Essa coreografia, mencionada no excerto acima, denota passos que a priori parecem ensaiados, mas temos, no entanto, uma forma de fala que ocorre, espontaneamente. Assim, podemos substituir o vocábulo “ensaiados” por sincronizados.

Estudar as manifestações linguísticas durante eventos da vida cotidiana possibilita o entendimento sobre sua constituição além de nos dar subsídios para identificar as variáveis presentes em outras situações, como em contextos institucionais.

Na sequência, apresentaremos peculiaridades da conversa em situação institucional.

2.4.2 Noções sobre fala-em-interação institucional

A expressão “fala-em-interação institucional” é utilizada por estudiosos da linguagem para denominar as interações mediadas pela fala que ocorrem pautadas por instituições, sejam elas públicas ou privadas, independentemente do tipo de prática efetuada. O termo traz consigo a ideia da necessidade de obtenção de resultados. Existem muitos debates entre pesquisadores quanto a aceitar diferenças entre as formas de interação através da conversa em âmbito institucional e na vida cotidiana, mas algumas pesquisas têm relutado para marcar essas particularidades. Ainda que faça uso das mesmas técnicas da Análise da Conversa presente no cotidiano, as investigações de fala, em contexto institucional, dão preferência ao que os atores sociais fazem durante um evento social cujas delimitações convergem para prestar serviços ou trabalhar. As formas de interação e suas peculiaridades podem se mostrar tão diversas e variadas quanto às instituições que as abrigam. Entenda-se que, se ocorrer uma forma de interação em uma escola não quer dizer que ela vá ocorrer em todas as escolas, devem ser observadas as características dessa instituição bem como seu público alvo para se fazer maior reflexão. Nessa perspectiva, nota-se que as características de tal estudo podem se mostrar bem diferentes, visto que dependerão do contexto e da especificidade da tarefa a ser realizada. Nessas situações, os atores sociais moldam suas condutas de acordo com a instituição que representam ou da qual são clientes, pois é a natureza da situação social imediata que dá relevância aos atributos sociais dos participantes da interação em curso (GOFFMAN, 1998a).

Estudo realizado por Salimen (2009), que investiga as conversas dentro de aulas de inglês, dando enfoque ao pedido e oferta de ajuda na atividade pedagógica de encenar em grupos, e a pesquisa de Baião (2006), abordando as questões de gênero dentro de atividades conversacionais (jogos), realizadas por crianças na escola, encaminham para considerações a respeito do enquadre desses atores sociais nessas situações de uso da linguagem. Esses estudos, consultados durante a confecção desta dissertação, direcionam, também, para a pertinência desta pesquisa. A atividade pedagógica de contar histórias, analisada como um evento de interação, co-construído em função de um contexto moldado por regras sociais preestabelecidas deixa transparecer que dentro dele papéis foram desempenhados para o seu bom andamento.

O que realmente mostra a especificidade no decorrer de uma troca mediada pela linguagem em um contexto como esse são as orientações e os papéis que os participantes assumem diante do que ocorre, ou seja, o enquadre¹¹ adotado. Os falantes identificam e se posicionam em um determinado quadro interativo por meio de pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982a), que são propostas através do ambiente da ação e pela participação de outros agentes. Segundo Tannen e Wallat (1998), simples mudanças no registro de fala correspondem a mudanças de enquadre e essas podem estar direcionadas pela atividade desempenhada dentro de uma situação institucional. Numa consulta pediátrica que elas investigaram, observaram que a médica utilizava, ao examinar uma criança, formas distintas de falar, modificando seu alinhamento e enquadre visando fornecer informações para interlocutores diferentes: a mãe e os residentes.

Ao desempenhar atividades de interação em contextos institucionais, as formas de se utilizar a linguagem ficam mais limitadas, e isso revela nuances distintas do que ocorre na conversa cotidiana. Em seus estudos, Corona (2009) cita o trabalho de análise feito por Maynard (1984) e Atkinson e Drew (1979), no qual eles analisam contextos jurídicos e mostram que nessas situações específicas os atores sociais são dirigidos para a identificação com identidades e papéis dentro do discurso que se mostram relevantes para a situação em andamento. Assim, a análise de dados provenientes de situações reais de interação, dentro de contextos institucionais, deve empreender e focalizar a

¹¹*Frame*, nos dizeres de Erving Goffman, significa enquadre.

“performance”¹² assumida pelos participantes, vislumbrando as identidades específicas e a forma como são organizadas essas atividades das quais eles participam (GARCEZ, 2002).

Existem, ainda, outros estudos que também centralizam a discussão sobre as diferenças entre a fala-em-interação na conversa cotidiana e a fala-em-interação em contexto institucional, como, por exemplo, o realizado por Oliveira e Barbosa (2002). Nesta pesquisa, são estudadas, com riqueza de detalhes, as características existentes dentro de um contexto institucional, no caso as formas de interação telefônica de *callcenters*. A maneira como a fala interacional acontece foi avaliada pelas pesquisadoras como automática e típica de profissionais específicos: os atendentes que desempenham essa atividade delimitada. De forma bem preliminar, pode-se depreender que as formas de interação que ocorrem em ambientes, ou melhor, situações consideradas institucionais, são diferenciadas da conversa cotidiana por apresentarem um sistema de regras, normas ancoradas aos objetivos da empresa ou instituição às quais os falantes estão vinculados no ato de sua prática de linguagem.

Para conferir maior clareza à nossa pesquisa faremos, a seguir, a inserção de uma sessão para mostrar as evidências que normatizam e regem a conversa institucionalizada.

2.4.3 Regras da conversa em ambiente institucional

Diante de uma perspectiva etnometodológica, constata-se que na fala-em-interação aparecem diversificadas ocorrências regulares (momento de transição de turnos, reparo, sobreposição, interrupção, abertura e fechamento do tópico, mudança de tópico, entre outras) com finalidade de preparar o que será dito na sequência (ALMEIDA, 2009). Em consonância com essas considerações, Corona (2000) situa os estudos de Drew e Heritage (1992) cujas observações são imprescindíveis para as análises de fala-em-interação em contextos institucionais. Tal estudo aponta três características principais orientadoras da fala institucional:

¹² Adotaremos aqui o conceito presente em Bortoni-Ricardo (2004) – *performance* é sinônimo de desempenho, ou seja, é o uso efetivo da língua pelo falante.

- i) Orientação para o cumprimento do mandato institucional – há um “documento” divulgado pela instituição ou implícito que governa e direciona as ações dos participantes;
- ii) Restrições às contribuições aceitas – os participantes têm o direito à fala desde que ela não fira os preceitos regulamentadores dos papéis dentro da instituição; e
- iii) Inferências de enquadres e procedimentos – as ações a serem executadas pelos participantes passam pelo filtro de suas experiências dentro de seu campo de atuação para acionar, dentro do conhecimento prévio quais atitudes são pertinentes num dado encontro social (CORONA, 2000).

De acordo com essas características, nota-se que uma interação em ambiente institucional seguirá alguns preceitos que estabelecem regras ou normas para conduzir as trocas proporcionadas pela interação cotidiana, como o gerenciamento de turnos, previsibilidade de duração, a pré-definição do tópico da conversa, o número de participantes da interação, a motivação para ouvir, todas estas características moldadas pela situação de interação e pelas “cláusulas” norteadoras destas trocas comunicativas. Situando nossa pesquisa, observamos que:

No caso da sala de aula, o professor tem geralmente alguns objetivos, como ensinar os conteúdos das disciplinas, avaliar os alunos, focar a atenção dos alunos, produzir comportamento disciplinado etc., e a aula é o momento em que ele vai tentar atingir tais objetivos. Desse modo, é o professor quem geralmente orquestra a tomada de turno” (LODER & JUNG, 2009, p. 72-73).

Para Garcez (2006) e Jung & Gonzalez (2009), a fala-em-interação social em sala de aula acontece de forma previsível e diante dessas possibilidades fazem referência a Sinclair e Coulthard (1975), pesquisadores cujo trabalho, ao propor uma sequência clássica para a sala de aula considerada convencional, retrata a ocorrência da sequência IRA (Iniciação-Resposta-Avaliação).

Jung & Gonzalez (2009) citam McHoul (1978), cujas investigações a partir de sala de aula convencional na Austrália apontam a sistemática elementar para a tomada de turnos na fala-em-interação social falha para se aplicar à sala de aula, limitando-se à conversa cotidiana. Direcionado por essas reflexões, as investigações trazem, como proposta para estudos desse tipo de fala-em-interação, características que levam em consideração a desigualdade verificada entre os papéis desempenhados, ou seja,

A assimetria entre os falantes se dá já na disposição dos princípios, em que o primeiro 1 (a) se destina ao professor, e , somente após o turno do professor é que poderá ser alocado um próximo turno, ao aluno, marcando que o início da interação de sala de aula é dado pelo professor (LODER & JUNG, 2009,p. 77).

Essas manifestações desiguais permitem afinar o pensamento com as diferenças descritas por McHoul (1978) e apontadas em Jung & Gonzalez (2009):

- a) O potencial para pausas é maximizado, pois o professor, em função de suas metas acaba por fazer muitas pausas, que podem ser longas pela perseguição de uma resposta que espera do aluno,
- b) o potencial para sobreposições é minimizado, e, dentro deste princípio, observa-se que não são levados em consideração os fatos de um aluno ou o próprio professor selecionar um aluno para o início da interação e nem a seleção de um próximo participante por parte do discente (o aluno não falará em sobreposição com o professor); e
- c) a permutabilidade de tomada de turnos é minimizada (o professor dirige os atos de fala).

No tipo de conversa especificado notamos a presença de meta(s) que são exteriores aos sujeitos, muitas vezes até mesmo imperceptíveis para os que as cumprem inconscientemente, mas que os tornam sensíveis e disciplinados por elas através do processo de socialização (internalização das regras sociais).

Na próxima seção apresentaremos detalhes consideráveis sobre narrativas em interação ou atividade de contar histórias na vida cotidiana, focalizando sua contribuição neste estudo.

2.5 Narrativas e o contexto escolar

A observação do comportamento humano desde as sociedades primitivas, no decorrer de seu processo de existência, evidencia formas de contar grandes feitos, de perpetuar as tradições culturais ou até mesmo de organizar a vida em comunidade. Essas práticas foram mantidas por um tempo considerável e eram realizadas através das histórias que os indivíduos narravam oralmente, pois ainda não havia escrita.

O ato de tecer histórias era efetuado em todas as ocasiões. De acordo com Clifford Geertz (apud GARCEZ, 2001, p.193). “Contar estórias, sobre nós e sobre os

outros, para nós mesmos e para os outros, é a primeira e a mais natural das maneiras de organizar nossa experiência e nosso conhecimento”. A humanidade evoluiu, porém, as histórias não perderam seu lugar. Não é difícil encontrar, ainda hoje, pessoas que se dedicam ao ofício de contar histórias. Elas nascem nas praças, nas casas entre as famílias, nos parques, nas telas de TV, nos computadores, nas escolas, nos consultórios médicos, enfim, em diversas situações, espontâneas ou não, escritas ou faladas, e versam sobre os mais variados temas. Acreditamos que difícil mesmo seria pensar o mundo sem elas. Entende-se que:

Poucas coisas nos dão tanto prazer quanto ouvir e contar histórias. Uma conversa animada e agradável, numa noite com amigos, costuma ser repleta de histórias. Histórias que temos prazer em ouvir e em contar. Gostamos de contar e recontar histórias ao longo de nossas vidas e, nessas atividades narrativas, não apenas transmitimos o sentido de quem somos, mas também construímos relações com os outros e com o mundo que nos cerca (BASTOS, 2008, p. 79).

À narrativa é conferido um valor importante na construção do mundo social, pois através dela os indivíduos interagem e co-constroem o sentido de quem são e qual lugar ocupam, sempre em relação ao outro que também ocupa um espaço dentro das histórias tal como nas relações sociais. Apesar disso, os primeiros estudos realizados a partir de narrativas não exploram essa particularidade. Eles se limitaram a investigar a face estrutural das histórias orais realizadas de forma espontânea. É importante salientar, neste momento, que não vamos questionar os vários conceitos utilizados para narrativa, pois este estudo não tem esse foco. Apenas consideraremos esse vocábulo sinônimo do ato de contar histórias.

Bastos (2008) destaca os trabalhos de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) como pioneiros dentro das pesquisas realizadas a partir de narrativas. Explicita que passaram a coletá-las em entrevistas de emprego por considerarem uma boa situação para adquirir falas espontâneas e salienta que essas investigações apontavam aspectos considerados chave dentro de uma história, reconhecidos como elementos obrigatórios e opcionais dentro de sua composição. Ladeira (2011) apoia-se nas concepções de Labov e Waletzky (1967) para descrever esses elementos:

Uma pessoa, ao contar uma história, faz um *resumo* inicial e começa uma sessão de *orientação*, na qual tempo e lugar, circunstâncias e personagens são contextualizados. Após o resumo e orientação, que podem ou não aparecer em uma narrativa, surge a sequência da *ação complicadora*. Esse seria o elemento básico de uma narrativa, constituindo-se de eventos temporalmente ordenados. A finalização de uma série de eventos seria a *resolução*. Uma narrativa pode conter, ainda, a *avaliação*, externa ou encaixada. [...] com a *coda* o narrador marca o fim da narrativa (LADEIRA, 2011, p.69).

Dessas partes constituintes das narrativas, consta como indispensável apenas a ação complicadora, pois se trata da estória¹³ em si – os fatos, a sequência de enunciados composta por orações narrativas. As demais partes, o resumo inicial – síntese dos fatos, a orientação – quem, onde, quando e como se deram os fatos, a resolução – o que aconteceu finalmente, a avaliação – carga emocional da história e a coda – comentário final marcando o fim da narrativa e situando ouvinte e narrador no presente, podem ser suprimidas, sem implicar prejuízo para a compreensão (BASTOS, 2008). Há, ainda, aspectos interessantes abordados nos estudos labovianos: a reportabilidade e a credibilidade da história, ou seja, ela deve ser contável, evocar fatos interessantes, surpreendentes, sem tender para o impossível, pois desta forma poderá perder o crédito. Além dessas especificidades, Bastos (2008) centraliza a colaboração de Sacks (1968) para a maturidade das reflexões de Labov (1967) com a inclusão do elemento prefácio nas narrativas. Essa novidade seria usada para a obtenção de um espaço maior para a fala, um anúncio desta necessidade como forma de negociação com o ouvinte que poderá sinalizar a partir de aspectos da linguagem verbal ou não-verbal se acata ou não essa “solicitação”. Garcez (2001) considera o prefácio uma elocução que, além de “garantir” o direito à fala extensa, indica também como o interlocutor deve se comportar enquanto o outro conta a história, principalmente quando ela é desconhecida (no caso, mostrar que a história é interessante e negociar a atenção de um ouvinte). Em narrativas espontâneas, ainda de acordo com Garcez (2001), deduz-se que “contar histórias pode criar oportunidades privilegiadas para o estabelecimento da intersubjetividade (GARCEZ, 2001, p. 199). Os sujeitos, em encontros cotidianos, podem ouvir uma história que suscite em sua memória a lembrança de outra história, criando assim um momento em que na existência de mais de um indivíduo participante

¹³O termo estória foi utilizado mesclado ao uso de histórias para preservar o que fora contemplado pelos autores citados nessa seção.

desse tipo de interação eles possam se alternar, cada um contando a “sua história”, ou seja, há a possibilidade de um ouvinte se transformar em narrador e vice-versa.

Em qualquer investigação na qual se pretenda fazer uso das narrativas, não se deve negar a importância da estrutura, mas também não podemos desprezar as outras possibilidades de pesquisa que emergem desse *corpus* visto que trazem sem si a composição da sociedade. Essa particularidade despertou o interesse de pesquisadores das ciências humanas e sociais (BASTOS, 2008), que passaram a ver de forma diferente o mesmo objeto de estudo utilizado por outros pesquisadores, pois até então as investigações se voltavam para a face estrutural da narrativa.

É fato que o homem continua contando histórias com os mais variados propósitos, não mais com a justificativa da inexistência de um sistema de escrita, pois temos além dele, vários recursos modernos que possibilitam diversas formas de registro, mas há a associação desse ato à própria necessidade humana de expressão por meio da linguagem. Sobre isso, Fina (2009) revela que:

A narrativa é uma prática discursiva, isto é, uma forma de prática social centrada no discurso (FAIRCLOUGH, 1989) que reflete no discurso relações e crenças sociais ao mesmo tempo que contribui para negá-las e modificá-las. Através das narrativas, as pessoas criam e negociam o entendimento de realidades sociais, mas também modificam constantemente as relações sociais que existem entre elas, bem como, potencialmente, com outras que não estão presentes na interação (FINA, 2009, p.128).

Diante dessas considerações, ganham espaço e relevância os estudos que se empenham em investigar o conteúdo das narrativas na tentativa de responder a questões como: por que esta história nesse momento? O que a faz importante? Como ela é formulada e como é recebida? Através dessa ótica, surgem trabalhos voltados para memórias com diferentes focos de análise, como, por exemplo, o de Dias & Miller (2009), sobre a formação de professores de línguas. Através da observação de aulas de inglês e entrevistas com a docente que as regem, estes autores fizeram um estudo detalhado, ressaltando, principalmente, os “eus” da professora (eu emocional x eu racional). Observa-se, através de estudos como esse, acrescidos de todas as pontuações feitas nesse capítulo, que o universo de uma estória é bem mais abrangente do que possamos imaginar e abarca, além da ação complicadora, considerada indispensável, e

dos elementos dispensáveis, o universo daquele(s) que assume(m) o ofício, e em nosso entendimento, o mundo dos que se disponibilizam a ouvi-la. Dessa forma, nosso trabalho flui para a consolidação dessa reflexão: a professora contadora de histórias, ao fazer uma narrativa¹⁴ oral em sala de aula, tem, juntamente com seus alunos, a soma de tudo o que são e todas as experiências vivenciadas dialogando com a instituição escola acrescida de seus campos dos saberes e poder. Assim, as ideias foucaultianas (1971) são expressas por Cardoso (2003):

(...) o discurso é como um jogo estratégico de ação e reação, de pergunta e resposta, de dominação e esquiva, e também de luta; “o espaço em que o saber e o poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente” (CARDOSO, 2003, p. 22).

Então, em virtude dessas condições “conflitantes”, o conteúdo das narrativas passa a ser cada vez mais instigante e digno das pesquisas contemporâneas que se dispersam em áreas como a Linguística, a Antropologia Linguística e a Psicologia, que as utilizam, de forma oral e/ou escrita na ânsia de compreender melhor os seres pesquisados e obter uma visão de dentro do campo investigado. São diários, cartas, memórias evocadas através da narrativa que versam sobre o ontem e dialogam com o hoje para emitir traços sobre as perspectivas futuras, tornando próxima a relação entre os participantes, que ganham “voz”, e o pesquisador, disposto a ouvir e considerar o ponto de vista desses indivíduos.

No próximo segmento de nosso estudo, focalizaremos o discurso pedagógico sobre a atividade investigada.

2.5.1 O discurso pedagógico sobre a atividade de contar histórias na escola, seu papel e importância na vida da criança

Estudar o discurso pedagógico não é uma tarefa fácil visto que dele emanam várias vozes e perspectivas que por diversas vezes nos apontam caminhos complexos que necessitariam de maior espaço para discussão e abordagem mais profunda. Tal

¹⁴ Adotamos a ideia emitida pelas expressões “contar histórias” e “narrar histórias” como sinônimas mesmo cientes de que há estudos que apontam divergências no uso desses conceitos.

dificuldade pode ser justificada, em parte, pela dimensão do tema que traz consigo diferentes ramificações e filiações teóricas. Pretendemos fazer uma reflexão, um recorte dentro do assunto sem a intenção de esgotá-lo, com o propósito maior de abrir espaço para um estudo inovador com possibilidades de enriquecer análises e colaborar com a produção científica dentro da Educação, Psicologia, Linguística, Ciências Sociais, Antropologia e áreas afins.

Dentro deste propósito, observamos que a necessidade de se investigar uma atividade que pressuponha interação dentro do contexto educacional nos leva a considerar os elementos envolvidos em todo o processo (professor/aluno) e os meios através dos quais eles realizam suas atividades. Cook-Gumperz (1991) revela: “...já que as escolas continuam a ser uma poderosa força na transmissão seletiva do conhecimento e da distribuição de oportunidades sociais, seria melhor que entendêssemos seu funcionamento em maiores detalhes” (COOK-GUMPERZ, 1991, p.17). Dessa forma, é mais que evidente que nos deparemos com as questões que envolvem o pensamento e a linguagem, englobados dentro do processo pedagógico realizado no *locus* escolar.

A consciência de que a linguagem ocupa um lugar privilegiado na educação escolar não é algo inovador dentro do campo de pesquisa, Cook-Gumperz (1991) enfatiza que “Dentro das salas de aula, muitos outros fatores influenciam e moldam o resultado dos processos de aprendizagem, mas o que é proeminente é a linguagem – o meio de todo o intercâmbio educacional” (COOK-GUMPERZ, 1991, p.18). Estudar a atividade de contar histórias direcionadas para crianças da educação infantil, nesse domínio social, é considerar que, em conjunto com o professor, elas fazem uso da linguagem para direcionar as tarefas da educação formal. De acordo com Wells (1991):

A maior parte do que é ensinado nas escolas é transmitido através de uma apresentação oral pelo professor, ou através de livros-texto ou obras de referência e, quando são realizadas avaliações de progresso educacional, estas se apresentam normalmente sob a forma de questões e respostas feitas por escrito ou oralmente. Parece por si só evidente, portanto, que para obter sucesso na escola, um aluno deve ter um domínio adequado das habilidades lingüísticas de escutar, falar, ler e escrever (WELLS, 1991, p.83).

Assim, com certa nitidez, entendemos que as práticas realizadas dentro da escola privilegiam o uso da linguagem em suas diferentes modalidades. Estar presente nestas

situações de interação significa estar “disponível” para que em si possam ser desenvolvidas, de alguma forma, habilidades envolvendo linguagem.

A partir dessas considerações e ressaltando que uma atividade pedagógica ocorre dentro de um evento socio-linguístico denominado “aula”, discorreremos, a seguir, sobre alguns aspectos desse encontro social moldado linguisticamente por seus participantes.

2.5.2 O modelo genérico de aula: organização e distribuição de papéis

Para a confecção desta seção nos afiliamos, principalmente, às reflexões e estudos de Matêncio (2001), Santos (2006), Siqueira & Messias (2008), Santos (2004) e, Libâneo (2002) no que se refere à estrutura e composição de uma aula, pois esta está como um contexto que modifica a situação e é modificado por ela, ou seja, “A comunicação é algo mais abrangente. As partes fazem parte de um todo e o todo está relacionado com estruturas de experiências maiores” (p.36). É na sala de aula que os discursos do professor e do aluno ganham vida, se confrontam em relações que por vezes se mostram conflituosas, se identificam, se completam e se negam. Devemos dar destaque à aula porque é nela que a situação discursiva se concretiza, que os papéis são de fato representados.

Nessa linha reflexiva, a autora focaliza um fator importante: discursos em sala de aula são atravessados pelo que acontece também fora dela. Os sujeitos não são alienados a tal ponto de chegarem à sala de aula como uma folha em branco. Cada um carrega seu discurso que carrega outros discursos diluídos nele. São as vozes dos pais, dos amigos, da igreja, da vizinhança, enfim, a fala do sujeito é o somatório do que ele é com o que ele vive cultural e socio-economicamente. Então, faz sentido afirmarmos, juntamente com Matêncio (2001), que as interações ocorridas em sala de aula são eventos comunicativos que transitam entre o ritual e o espontâneo, ou seja, têm uma dimensão cognitiva e socioinstitucional.: “O professor, ao longo de uma aula, tem a função de informar os alunos quanto ao objeto de estudo, a de animar a interação, no sentido de direcioná-la e mantê-la em contínuo movimento, e a de avaliar a produção dos alunos” (MATÊNCIO, 2001, p. 91).

Neste espaço, as crianças, principalmente as da Educação Infantil, além de carregar as outras vozes, as liberam de forma natural dentro de uma situação que requer que essas vozes não se manifestem. Na escola, um lugar que privilegia os ritos e a partir deles tem a incumbência de moldar o sujeito preparando-o para a convivência social, preza-se a fala autorizada pelo institucional (McLAREN, 1991).

É nessa condição que a aula acontece. Então, já de antemão, vemos que os papéis não vão contar com relações simétricas de participação. Se a aula acontece de forma ritual, vemos que todo rito tem alguém que o dirija e, na escola, isso ficará a cargo do professor, que, dentro da hierarquia estabelecida, vai desempenhar esse papel.

Esse evento comunicativo é gerenciado e dentro de suas características pressupõe o cumprimento de objetivos gerais e específicos. O objetivo geral de cada um desses encontros sociais é fazer aprender. Então, para tal incumbência, é necessário um encaminhamento didático no qual a presença dos papéis é delimitada e, embora sejam assimétricas essas relações, elas contam com alternâncias, cabendo a primeira e última ocorrência de fala à figura do gerente da interação - o professor. De acordo com Matêncio (2001) a interação em sala de aula possui três características:

- 1) A aula é constituída no quadro das práticas sócio-históricas institucionais de ensino/aprendizagem e pressupõe a articulação entre diferentes modos de apropriação da realidade e de materialização discursiva;
- 2) O professor gerencia a interlocução – originariamente de natureza assimétrica e coletiva – à luz de objetivos didáticos e educativos de longa, média, e curta duração, com base em um projeto de interação, tendo as funções básicas de animador, informador e avaliador; e
- 3) A materialização didático-discursiva do projeto de interação está subordinada tanto a aspectos cognitivos como a aspectos sociais emergentes da interação; configura-se, assim, um evento intermediário no contínuo entre os rituais e espontâneos, efeito de ajustes em seus ritmos social e acadêmico (MATÊNCIO, 2001, p.98).

As especificidades descritas acima ajudam a evidenciar a interação em curso como evento organizado em etapas constitutivas importantes para sua realização. Dentro dessa segmentação, há a orientação para o processo de abertura, uma etapa que engloba a iniciação temporal, ou seja, ainda não se trata do objeto de estudo, mas de uma preparação para a inserção dos alunos dentro dessa prática. Nesse momento da aula o professor, de forma preliminar, dá orientações que podem colaborar para o sucesso da

atividade didática, como, por exemplo, o pedido de silêncio e a interferência na organização espacial dos alunos.

Na sequência, uma nova etapa se segue. Há a preparação para as atividades do dia, ou seja, a abertura propriamente dita, na qual serão apresentados o tema e os objetivos didáticos da interação. No caso da atividade de contar uma história, o professor fala sobre o título e faz um gancho, relacionando-o ao contexto dos alunos ou ao contexto que consta no planejamento escolar.

O desenvolvimento de uma atividade proposta no evento aula também é uma etapa a ser observada. Nela acontece todo o propósito de existência da tarefa; e na conclusão da atividade temos o posicionamento do docente seguido por uma etapa de encerramento temporal.

Assim, as interações comunicativas determinadas como aula estabelecem padrões linguístico-discursivos passíveis de análise, pois deles emanam o fator hierárquico ritual, que governa o evento num contínuo movimento de pêndulo, sempre destacando as relações assimétricas entre os papéis.

No segmento que se segue, enfocaremos o destaque que as histórias têm na infância.

2.5.3 A importância das histórias na vida da criança

Fato é que ao entrar para a instituição escolar, a criança já é um usuário competente da linguagem que, dentro de suas possibilidades em desenvolvimento, está mais voltada para o uso de símbolos. Nesse novo contexto ela passaria por processos de desenvolvimento da linguagem verbal. Sendo assim, “O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico transforma-se no socio-histórico” (OLIVEIRA, 1997, p.47). Essas considerações nos levam a perceber que,

As crianças vão, pouco a pouco, descobrindo que papéis desempenhar, que identidades tornar relevantes para atuar nos diversos contextos, de que modo participar em diferentes tipos de interação, que ações realizar

nessas interações num terreno social que parece bastante movediço (JONÊ, 2006, p. 339).

Desta forma, em contato com um universo mais amplo que o das relações familiares, a criança passa a interagir com formas de linguagem ainda não experimentadas por ela. Então, “A interação com membros mais maduros da cultura, que já dispõem de uma linguagem mais estruturada, é que vai provocar o salto qualitativo para o pensamento verbal” (OLIVEIRA, 1997, p. 47). Sendo assim, o professor, portador de uma linguagem “moldada” de acordo com as expectativas sociais, passa a mediar a relação dos alunos de acordo com parâmetros dessa linguagem também.

Essa reflexão é feita, também, nos estudos de Wells (1991), em que observou o processo de socialização de crianças de cinco anos fazendo comparações entre as conversas que elas estabeleciam em casa e na escola:

Em nenhum estágio isto é mais importante do que nos primeiros meses de escolarização da criança. Nos anos que precedem a escola, a criança engaja-se em atividades de muitas espécies que surgem dentro das rotinas da vida diária em casa ou que ocorrem naturalmente como eventos ou situações de seu interesse; a criança fala e aprende, em grande parte, a partir de uma necessidade ativa e espontânea de extrair sentido de sua experiência (WELLS, 1991, p. 84).

Para nos apropriarmos melhor das reflexões emergentes desse questionamento, procuramos aparato em textos da psicologia evolutiva, nas concepções e estudos sobre as reflexões de Vygotsky como desenvolvimento psicológico infantil, algumas ideias de Bakhtin (1972) e estudos sobre a literatura infantil, principalmente. Foram achados valiosos os pensamentos que nos instigaram a continuar a busca por novas perspectivas e análises cujos apontamentos principais não caberiam neste estudo.

Um dos apontamentos de destaque dentro de nossa reflexão é a concepção de que todas as atividades realizadas em sala de aula pressupõem interação, visto que direcionam o aluno para um constructo que envolve ele próprio e o professor ou ele e os colegas ou ele, o professor e os colegas. Aqui caberiam para nós os apontamentos de uma leitura sobre Bakhtin, ressaltando a concepção dialógica que envolve a linguagem:

Bakhtin contrapôs à fragmentação da linguagem instrumentalizada do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato, uma concepção dialética de linguagem que vê o homem como sujeito falante, como autor, portanto como produtor. Criticou o subjetivismo idealista que vê o ato da fala de criação individual como fundamento da língua, dicotomizando vida interior-vida exterior, com prevalência do pólo subjetivo. Para Bakhtin(1988), o centro organizador de toda enunciação não é interior, mas está situado no meio social que envolve o indivíduo (FREITAS, 1994, p. 104).

Assim, o espaço da sala de aula, um ambiente institucional, ocupa, nas relações de interação, a função relevante em que a vida interior dialoga com a vida exterior para resultar na formação de um sujeito ativo e participativo. Essa forma de ver o local destinado para a educação formal e os indivíduos inseridos nele nos leva a considerar os pilares vygotkianos destacados em Oliveira (1994, p. 23): “(i) o homem é um ser biológico, (ii) a interação social molda o indivíduo que se transforma num ser sócio-histórico, e (iii) a relação entre o homem e o mundo acontece por mediação”.

Considerar o homem um ser biológico nos remete à ideia de que a criança, ao chegar à escola, leva consigo uma bagagem, não se mostra como um ser “vazio”. Nessa linha de pensamento, Wells (1991) salienta:

Nos anos que precedem a escola, a criança engaja-se em atividades de muitas espécies que surgem dentro das rotinas da vida diária em casa ou que ocorrem naturalmente como eventos ou simples situações de seu interesse; a criança fala e aprende, em grande parte, a partir de uma necessidade ativa e espontânea de extrair sentido de sua experiência. Em um grau maior ou menor, os adultos à sua volta – seus pais, parentes e vizinhos – apóiam-na em sua busca por compreensão, mantendo seus interesses e proporcionando uma fonte de habilidades e informações à qual ela pode recorrer em momentos de necessidade. A motivação para aprender, entretanto, vem, principalmente, de dentro, e existem poucas tentativas sistemáticas de ensinar, exceto em questões como segurança e comportamento socialmente aceitável” (WELLS, 1991, p. 84).

A criança, esse ser biológico cujo desenvolvimento e aprendizagem, a princípio, é motivada pelas situações espontâneas pelas quais passa durante seu contato com o outro na vida cotidiana ao ingressar na escola se vê num contexto que direciona seu processo de desenvolvimento psicológico para um caminho diferenciado. Acontece que:

Quando a criança ingressa na escola, por outro lado, ela entra em uma instituição que foi planejada para a finalidade específica de estender seus conhecimentos e habilidades em direções pré-determinadas, e ela se descobre em um ambiente social onde é uma entre muitas crianças a cargo de um único adulto, que tem responsabilidade de assegurar que todas elas façam progressos em direção aos objetivos estabelecidos pela sociedade em geral (WELLS, 1991, p.84).

Assim, temos a passagem desse indivíduo de uma etapa de sua vida em que a motivação provinha de suas necessidades e intenções para uma etapa em que a motivação é externa e direcionada para os objetivos previstos dentro do social, para atender não às suas necessidades, mas às exigências de uma sociedade, do coletivo. Dentro desta perspectiva, notamos que:

(...) o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. Não podemos pensar o desenvolvimento psicológico como um processo abstrato, descontextualizado, universal: o funcionamento psicológico, particularmente no que se refere às funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real (OLIVEIRA, 1997, p. 24).

Dessa forma, ao considerar a aprendizagem um processo interativo com forte influência do contexto institucional, que direciona as formas de ensino-aprendizagem, não poderíamos deixar de abordar a figura do professor como aquele que direciona as atividades e distribui papéis dentro da situação interativa. O docente, de certa forma, tem não só o papel de mediar, mas também de definir que instrumentos serão utilizados para tal procedimento, além de se portar como um instrumento da máquina ideológica de poder, ou seja, ele tem a função de controlar o que deve ser dito e direcionar as formas de pensamento conforme o estipulado pelos órgãos de poder dentro da nação. Cardoso (2003) e Veiga-Neto (2011) difundem o pensamento de Foucault (1971) ressaltando que o sistema escolar é, entre os mecanismos disponíveis para a apropriação social dos discursos, o mais importante. Consideramos, dentro desta reflexão, que ele funciona como um filtro a barrar alguns elementos considerados “nocivos” e a liberar os “inofensivos”.

Na atividade pedagógica de contar e recontar histórias em sala de aula, o professor escolhe a história, os materiais para contá-la, as formas de avaliação do que foi assimilado por seus alunos que recontam conforme as orientações dadas por ele.

Os pilares vygotskianos supracitados, nos levam a pensar a hora do conto e reconto como uma interação planejada em que há uma sequência estabelecida por um *script*(roteiro) que direciona os papéis a serem “representados”. Então, a criança, dentro da fase que compreende a educação infantil, de posse de uma linguagem cultivada, principalmente, no domínio social¹⁵ familiar, vem integrar-se ao corpo estudantil e inicia seu contato com a linguagem privilegiada pelo “currículo manifesto”¹⁶, que vai ditar os conteúdos a serem inclusos na grade curricular conforme as normas sociais vigentes.

Dentro dessa linha de reflexão, surge o questionamento em relação às atividades consideradas lúdicas, caso da atividade pedagógica de contar histórias em ambiente estudantil. Até que ponto essa atividade, feita na escola para as crianças da educação infantil, se propõe a um mero entretenimento? Questões desse teor nos envolvem no estudo de uma perspectiva que rompe com a ideia inicial e nos direciona para uma análise crítica que põe em dúvida a declaração de os pequenos estarem somente “brincando” de contar “causos”.

Apontamentos da psicologia evolutiva nos mostram a necessidade de se estudar a criança sob uma perspectiva que envolva a fase de desenvolvimento dos processos psicológicos e desenvolvimento psíquico-motor que muito tem relação com o desenvolvimento da linguagem, foco de nossa atenção dentro da atividade pedagógica em questão. Os aportes teóricos evidenciam que a criança, na fase que vai dos dois aos seis anos, evolui de forma significativa em relação ao nível de desenvolvimento da linguagem. Na fase dita pré- linguística (LURIA & YUDOVICH, 1987; VIGOTSKY, 2003), ela vai fazer conexões lógicas entre as ações dos adultos que a rodeiam e suas sensações físicas de conforto ou desconforto (ligadas aos aspectos não-verbais) e, a partir desses episódios, com início desde a entrada no mundo, ela vai moldando e transformando essas sensações em linguagem verbal. Essa fase se organiza, segundo

¹⁵ As disciplinas e procedimentos expressos nos documentos da escola. Conceito adotado segundo as explicações de Bortoni-Ricardo, 2004.

¹⁶ Cook-Gumperz (1991, p. 84) aborda como currículo manifesto os conteúdos e as sequências que fazem parte da grade curricular dentro de cada fase escolar e currículo oculto sendo as relações estabelecidas entre os alunos, os professores, e o que é ensinado dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Aimard (1986), “a nível das percepções, da motricidade, da imitação, da memória, que prepara a linguagem e a torna possível(p. 36)”.Coll, Marchesi & Palácios (2004)consideram que, dos dois aos seis anos, a criança apresenta, praticamente, o dobro do número de palavras pertencentes ao seu repertório linguístico. Na transição de uma fase para outra, a escola, com o papel de ajudar na socialização, permeada pela linguagem, traz a contação de histórias como uma forte aliada. Para desenvolvê-la, é necessário, em consonância com as reflexões provenientes da psicologia evolutiva, considerar o nível linguístico dos alunos e a zona de desenvolvimento proximal¹⁷, explorada pelas considerações feitas por Vigotsky. A esse respeito, Silva (1999) nos apresenta um quadro com uma divisão que compreende fases apresentadas como pré-escolar e escolar. A fase pré-escolar compreende as faixas etárias da criança de três a seis anos. Essa divisão, feita de acordo com a idade, serve de base para a organização dos conteúdos e temas a serem trabalhados, respeitando os níveis de conhecimento e abstração das crianças. A essas formas de organização seguem-se as nomenclaturas: pré-mágica até os três anos e mágica, dos três aos seis 6 anos.A fase escolar compreende as faixas etárias de 7, 8, 9 e de 10 anos em diante,e não recebem nomes específicos. Dessa forma, a fase pré-mágica é aquela na qual:

as histórias devem ter enredo simples, vivo e atraente, contendo situações que se aproximem o mais possível da vida da criança, de sua vivência afetiva e doméstica, de seu meio social. De brinquedos e animais que a rodeiam, humanizados. Assim ela pode integrar-se com os personagens, consegue ‘viver’ os enredos e sentir-se no ‘lugar’ em que os episódios narrados ocorrem.

Até os três anos, quando as crianças se encontram na fase pré-mágica, as histórias devem conter, de preferência, muito ritmo e repetição (SILVA, 1999, p.16).

A fase mágica, dos três os seis anos, que mais nos interessa por abarcar a faixa etária dos alunos pesquisados, é classificada como uma etapa em que a criança gosta de ouvir a mesma história repetidas vezes, demonstrando atenção e interesse pelo que está sendo contado, mesmo sendo algo que já seja do seu conhecimento. É o que constatou Bettelhem (1980) em estudo dos contos de fadas sobre um prisma psicanalítico:

¹⁷ Aptidão para aprendizagem de acordo com o grau de maturidade psicológica e física para tal esforço.

Só escutando repetidamente um conto de fadas e sendo dado tempo e oportunidade para demorar-se nele, uma criança é capaz de aproveitar integralmente o que a estória tem a lhe oferecer com respeito à compreensão de si mesma e de sua experiência de mundo. Só então as associações livres da criança com a estória fornecem-lhe o significado mais pessoal, e assim ajudam-na a lidar com problemas que a oprimem. Quando escuta uma estória pela primeira vez, por exemplo, uma criança não pode lançar-se no papel de uma figura (BETTELHEM, 1980, p. 74).

A criança, segundo Bettelhem (1980), não faz distinção entre sua vida real e a vivenciada por personagens de uma história e, ao ouvi-la, faz associações com tudo o que com ela se passa à procura de significação para seu mundo interior que evolui rapidamente na tentativa de se integrar ao meio social. Além disso, há a preferência por histórias curtas, de enredo simplificado. “Nesta fase, os pequenos solicitam várias vezes a mesma história e escutam sempre com encanto e interesse. É a fase do ‘conte de novo’, ‘conte outra vez’” (SILVA, 1999, p.16).

Silva (1999) e Cunha (1998) identificam a fase mágica, compreendida entre os três e os sete anos, mostrando que no primeiro período há a preferência das crianças por histórias pequenas e no segundo o gosto por histórias mais elaboradas, visto que “(...)sua linguagem se torna mais evoluída, a criança passa a exigir enredos mais longos. E a ampliação de conhecimentos permite maior variedade de assuntos”(SILVA, 1999, p.16).

Na próxima seção, teceremos considerações a respeito das histórias dentro da escola, principalmente seu uso com crianças muito pequenas, recém-chegadas a este espaço institucional.

2.5.4. O papel das histórias na escola

Diante das abordagens feitas na seção anterior, tem relevância a reflexão acerca do papel da literatura infantil na escola, e para entendê-lo é necessário confrontar sua aparição, bem como traçar o perfil do que seja criança dentro de nossa sociedade.

Segundo Gregorin Filho (2009), a literatura infantil nem sempre foi tratada da maneira como é na atualidade e isso se deve ao fato de a infância ser considerada, em outras épocas, uma fase de passagem rápida pela qual um indivíduo deveria passar deixando de ser improdutivo para a sociedade, pois não trabalhava e gerava lucros, para

ser produtivo. Assim, a produção literária também não era diferenciada daquela consumida pelos adultos. A faixa etária e o grau de maturidade psicológica não eram considerados, o que entrava em jogo era a estratificação das classes para o acesso ao mundo letrado. Somente após o surgimento da pedagogia e o despertar para o universo infantil houve preocupação com o modo de apresentação das histórias para as crianças. Mencionamos “modo de apresentação” porque as histórias continuaram as mesmas, só que a partir desse período começava a ganhar contornos diferentes e adequados para a criança, que passou a ser considerada um conceito histórico-cultural, uma fase pela qual as pessoas passam até conquistar a maturidade física e psicológica. Essa preocupação emerge das novas preocupações sociais como os valores éticos, por exemplo. Dessa necessidade, surge a facilidade de disseminá-los através da literatura. Surge, então, um dilema que perdura até nossos dias: a literatura infantil deve ser considerada um método pedagógico ou uma arte?

Para essa questão ainda não temos uma resposta definitiva. Estudiosos como Coelho (2000), Martins (2008), Gregorin Filho (2009) endossam as diferentes concepções dentro dessa reflexão e acreditam não ser possível separar ou excluir uma dessas vertentes do estudo da literatura infantil. Gregorin Filho (2009) orienta que,

Hoje, há uma produção literária/artística para as crianças que não nasce apenas da necessidade de se transformar em mero recurso pedagógico, mas cujas principais funções são o lúdico, o catártico e o libertador, além do cognitivo e do pragmático, já que visa a preparar o indivíduo para a vida num mundo repleto de diversidades (GREGORIN FILHO, 2009, p.30).

Dentro dessa reflexão, notamos, claramente, a preocupação do autor em frisar esta duplicidade das obras literárias voltadas para as crianças: o entretenimento e os laços que a ligam à educação formal, caráter de socialização do ser humano. Prova disso é a criação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) como suporte para a educação que incorporou em seu seio os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) propositores de um trabalho em sala de aula voltado para os ditos Temas Transversais. Esses temas transversais mostram a importância de considerar a criança como um ser pertencente a um grupo social e como tal orienta-se pela cultura, por valores, crenças que não devem ser descartadas por fazerem parte da constituição deste ator social.

A sala de aula é considerada um espaço privilegiado para a realização de práticas que direcionem os indivíduos, e a inclusão da literatura desde a tenra idade contribui para que tão cedo sejam passadas as ideias de valores sócio-político-culturais para a sociedade. Dessa forma, as crianças, que não recebiam importância neste quesito, passam a ser valorizadas, e os estágios pelos quais passam são observados:

Pré-leitor (15 meses aos cinco anos, aproximadamente – educação infantil) é aquele indivíduo que ainda não tem a competência de decodificar a linguagem verbal escrita; ele inicia o reconhecimento da realidade que o rodeia principalmente pelos contatos afetivos e pelo tato, a imagem tem predomínio absoluto; nessa primeira fase de construção do leitor são indicados livros de imagem, sem texto verbal, para que o indivíduo possa, por meio do reconhecimento de sequências de cenas, tomar contato com alguns elementos estruturais da narrativa, como espaço, as personagens e o tempo (FILHO, 2009, p.46).

Dentro desse paradigma, se encontra nosso estudo. Observou-se que a professora parte da realidade da criança, de sua participação como ator social dentro da atividade pedagógica de contar e recontar histórias. Nesta atividade, vemos emanar os temas transversais e a preocupação de adequação das histórias à fase vivida pelos alunos, além de se considerar os aspectos da linguagem que “rondam” os indivíduos. Assim,

...a linguagem aparece como forma de manifestação para a energia humana que busca vazão, extravasamento, para a necessidade própria ao ser humano de expressão e de comunicação. Nesse sentido, tem muito a ver com a afetividade e com a possibilidade de exercer papéis dentro da comunidade, seja adulta, seja infantil. Por isso mesmo, essa linguagem tende a ficar bloqueada, impedida de se manifestar, fora de um ambiente participativo e colaborativo onde pode ter chance de florescer, de se desenvolver. [...]é nessa dinâmica viva que a linguagem se desenvolve, se aprimora e pode se aproximar cada vez mais dos modelos da escrita adulta convencional (MARTINS, 2008, p.23-24).

Então, a atividade pedagógica de contar histórias pode ser considerada uma forma de garantir às crianças oportunidade para desenvolver as habilidades linguísticas e, ao mesmo tempo, proporcionar a elas ocasiões em que haverá também o desenvolvimento de competências que garantam subsídios para a compreensão de seu mundo interior e as condutas para a própria socialização.

Essa forma de “didatizar” a organização da linguagem que a criança traz para a escola mostra nuances de que a atividade realmente é pensada não só em função do lúdico, mas, principalmente, em função de a escola cumprir com o papel a ela incumbido: a escolarização voltada para todas as premissas que a ela competem.

Mesmo ao se considerar o aspecto lúdico da contação de histórias, constatamos o que Vygotsky apontava: a brincadeira e o lúdico levam a criança à construção do concreto, do real. É a partir do mundo imaginado e vivido por ela no “faz de conta” que ela vai estabelecer suas construções e conexões para desenvolver níveis de abstração, vivenciar a realidade e com ela saber interagir. Dessa forma, “O comportamento das crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações concretas em que elas se encontram” (OLIVEIRA, 1997, p.66).

Constatamos, com isso, que há uma importante função da literatura na vida da criança, que, ao proporcionar a ela uma vivência de histórias mágicas, divertidas, instigadoras da criatividade e do mundo da fantasia, estaria colaborando para que desenvolvesse habilidades para serem utilizadas em situações de aplicação nas interações sociais. Dessa forma, somos levados à confirmação de que “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo” (OLIVEIRA, 1997, p. 24). Dentro da escola essa mediação acontece quando o professor assume seu papel dentro das exigências que compõem o *currículo manifesto*, no qual são apontadas todas as exigências curriculares para a educação formal, e também quando as disciplinas e atividades pedagógicas são apresentadas aos alunos.

Podemos constatar que o processo de interação dentro da escola é um fator importante, pois alunos com visões mais limitadas das situações aprendem com os que trazem, até a escola, os saberes mais instituídos. A figura do professor também se associa a um mediador, que na posição de adulto, revela maior experiência. Dessa forma, a atividade pedagógica estudada cumpre seu papel de levar alunos e professores a atuar desempenhando seus papéis e colocando em evidência suas construções linguísticas.

A seguir, serão descritos os procedimentos metodológicos que orientaram este estudo.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, inicialmente, discorrer-se-á sobre o contexto deste estudo e, a seguir, serão descritos os métodos de coleta, a categorização e a análise de dados.

3.1 Pesquisa Qualitativa: a microetnografia

Os métodos utilizados neste estudo são de base qualitativa, tratando-se de uma microetnografia, estudo de uma dada comunidade específica com suas normas e expectativas de convívio, que visou descrever e interpretar a realidade em questão. Esta proposta difere da etnografia, pois:

A etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças. [...] requer um compromisso de longo prazo, ou seja, é conduzido por pesquisadores que pretendem interagir com pessoas que eles estão estudando durante um longo período de tempo [...] (ANGROSINO, 2009, p. 30,31).

Este estudo limitou-se a um período não muito extenso visando minimizar os impactos sobre os pesquisados. Dessa forma, houve adaptação dos objetivos da pesquisa à realidade do campo e dos atores sociais.

O campo de pesquisa investigado situa-se numa cidade do interior de Minas Gerais. Os participantes são crianças de uma turma de 2º período da Educação Infantil de uma escola municipal, urbana, a professora contadora de histórias (nomeada Márcia), a professora de recreação, a professora regente da turma, a pesquisadora e o câmara. No decorrer deste segmento da investigação será apresentado um quadro com a descrição dos participantes, a frequência nas interações e o tipo de participação efetuada.

Utilizou-se, para realizar este estudo, a observação participante, a gravação em áudio e vídeo e as notas de campo. No total, foram cinco aulas acompanhadas durante o ano de 2011, no período compreendido entre o final do mês de maio e o mês de junho.

Por se tratar de estudo conduzido com crianças da Educação Infantil, participantes muito pequenas, as conversas informais e formais, bem como a geração dos dados, foram feitas no período especificado. Justifica-se esse fato porque o início do ano letivo para as crianças muito pequenas e para o quadro de docentes que nele atua é tumultuado, pois alguns dos discentes chegam pela primeira vez à escola, choram, as mães ficam na instituição para acompanhá-las durante o processo de adaptação e isso poderia dificultar e interferir na pesquisa. Das cinco aulas mencionadas duas foram somente observadas e trabalhadas em forma de notas de campo, a fim de nos inserirmos no contexto investigado. Três contaram com a confecção de imagens produzidas por duas filmadoras dispostas em ângulos diferentes dentro do espaço da interação, além de serem gravadas em áudio e acompanhadas de anotações em diário de campo.

Quadro 1- Participantes, frequência e papel nas interações.

Participantes da pesquisa	Assiduidade	Atividade executada
Alunos	Em número variável em cada interação	Participação ativa (ouvir, falar)
Professora contadora de histórias	Presente em todas as interações	Participação ativa (falar, ouvir)
Professora regente	Presente em todas as interações	Encaminhar a turma para o espaço da atividade e ajudar na disciplina
Professora de recreação	Presente apenas nas interações gravadas em áudio e vídeo	Ajudar a professora regente a encaminhar a turma e manter a disciplina, além de direcionar as atividades lúdicas após a saída da contadora de histórias.
Pesquisadora	Presente em todas as interações	Observar, tomar nota no diário de campo, gravar as interações em áudio e filmar uma das interações a que o câmera não pôde comparecer.
Câmera	Presente apenas em duas das interações	Registrar em vídeo as interações e transportá-las para o DVD.

O Quadro 1 possibilita uma visão transparente da atuação dos participantes e revela propriedades das interações efetivadas, além de tornar evidente a importância de o pesquisador adentrar o campo pesquisado. Um estudo como esse trabalha a composição de uma microetnografia e nos faz considerar os estudos de caráter etnográfico importantes, não só para investigar e descrever nuances ou paradigmas que vão contribuir cientificamente com a sociedade, mas se mostram extraordinários

contribuintes para a visão de pesquisador e se fazem necessários ao seu crescimento e à sua maturidade que para tal passa a se “apropriar” de conceitos científicos e abre possibilidades dentro da formação. A observação participante¹⁸, técnica adotada que possibilitou nossa aceitação e ação participativa no campo de pesquisa, nos permitiu adentrar, de forma mais envolvente, o meio para perceber nele detalhes que poderiam passar sem serem notados, e, de certa forma, houve também a minimização do paradoxo do pesquisador, já notado e trabalhado por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), em seus estudos sobre as narrativas em contexto de entrevista sociolinguística (Bastos, 2008). Adotando esta conduta, a situação investigada se tornou menos distante de nós, pesquisadores, e tentamos passar, de certa forma, uma visão colaborativa para os pesquisados, não mais como intrusos, mas como aqueles que estabelecem elos capazes de abrir caminhos para entender melhor a sociedade em todos os seus aspectos. A nós, somou-se, também, a possibilidade de avaliação do próprio trabalho e reflexão sobre o ato de fazer ciência, pontuando a virada de um paradigma positivista para o interpretativista.

A seguir, será apresentado um segmento que detalhará a técnica da observação participante.

3.1.1 Observação participante e perspectiva etnometodológica

A presente pesquisa, por englobar pessoas e seus comportamentos sociais evidenciados por meio da fala-em-interação, é evidenciada como qualitativa, pois “visa a 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” (BANKS, 2009, p. 8). O campo escolhido, então, requer uma postura diferenciada do pesquisador visto que seu trabalho deve se concretizar a partir de situações comunicativas em tempo real. Entende-se que:

Como tal, o observador participante não pode esperar ter controle de todos os elementos da pesquisa; ela ou ele depende da boa vontade da comunidade [...] e deve fazer um acordo tácito de ir “com a maré”, mesmo que isso não funcione dentro de um roteiro de pesquisa

¹⁸O pesquisador dentro do campo de pesquisa, no decorrer das situações investigadas.

cuidadosamente preparado. Como vizinho e amigo aceitável, o observador participante pode tratar de fazer sua coleta de dados. [...] a observação participante não é, por si mesma, um método de pesquisa – ela é um contexto comportamental a partir do qual um etnógrafo usa técnicas específicas para coletar dados (ANGROSINO, 2009, p. 33,34).

Assim, conscientes de que a perspectiva etnometodológica busca o estudo das interações baseadas na interpretação dos “momentos sociais” (COULON, 1995b, p. 28), partilhamos da visão dos pesquisados (perspectiva êmica), ou seja, nos inserimos no mundo desses participantes. Essa estratégia de pesquisa nos garantiu a descrição inicial para a compreensão do campo pesquisado e colaborou para o desenvolvimento das perguntas de pesquisa, além de proporcionar o uso de outras técnicas de coleta de dados, como notas de campo, diário de campo, gravação em áudio e vídeo, entrevista, conversas informais, acesso a documentos. As diferentes perspectivas dos dados proporcionaram a sua triangulação para conferir mais propriedade no uso do corpus produzido.

Dentro dessas possibilidades, as gravações em áudio e vídeo não foram descartadas, pois constantemente recorria-se a elas para confrontá-las com as notas de campo e os demais materiais, com o objetivo de esclarecer o conteúdo das transcrições de fala e evidenciar detalhes das interações.

3.1.2 Entrevista

Angrosino (2009) afirma que: “Entrevistar é um processo que consiste em dirigir a conversação de forma a colher informações relevantes”(p.61). Esta conduta permeou a investigação para proporcionar maior acesso aos detalhes e informações levantadas através dos dados. Estabelecer um contato face a face com a contadora de histórias em um momento a parte ajudou a compreender melhor a perspectiva dessa “atriz” social em relação ao papel desempenhado por ela nas interações. Foi possível filtrar os atos conscientes praticados por ela e também as ações inconscientes praticadas dia a dia no exercício de sua função.

A escolha pelo tipo de entrevista também foi importante. Inicialmente o tipo de entrevista escolhida foi a aberta, pois tínhamos a pretensão de deixar a participante falar de forma bem solta. No decorrer do desenvolvimento do trabalho, com as gravações,

compreendeu-se que o tempo dentro da escola (submissa ao calendário) nos direcionava para a entrevista semiestruturada. A adequação desse tipo de instrumento viria a calhar, pois é possível que o pesquisador direcione as questões tentando manter, de forma sutil e não agressiva, o participante dentro do foco investigado.

3.1.3 Diário de Campo

As anotações em diário de campo foram imprescindíveis para a realização deste estudo. Anotar, sistematicamente as especificidades do local da interação além de registrar ações e falas ocorridas nas trocas verbais e não verbais tornou compreensíveis detalhes das interações. Isso se deu de forma única, principalmente nas primeiras interações nas quais não contávamos com as gravações por se tratar do momento em que houve a imersão no campo de pesquisa. Ajudar na triangulação dos dados, conferindo qualidade à investigação foi, também, uma contribuição valiosa das notas feitas em campo. Momentos de equiparação dos dados só se tornaram possíveis com o diário em mãos.

Para assegurar as informações levantadas através dos registros no diário de campo e na entrevista, foram consultadas as gravações em áudio e vídeo das interações, sempre que necessário.

3.2 Geração de dados¹⁹

A geração de dados foi efetuada no mês de junho do ano de 2011, dentro do escopo das propostas de Ladeira (2011), Gago e Oliveira (2011), Garcez (2006) acerca de fenômenos tais como: (i) abertura da conversa, (ii) gerenciamento de tópico na conversa, (iii) abertura da conversa, (iv) pergunta, resposta e avaliação na conversa. Mantivemo-nos na vertente de analisar estes fenômenos linguísticos e sociais de forma a comparar sua efetivação durante o contar histórias em situações da vida cotidiana e o desenvolvimento da atividade pedagógica de contar e recontar histórias na escola. Para tal, utilizamos como ferramenta a observação participante sob a perspectiva

¹⁹ Para mantermos em sigilo a verdadeira identidade dos participantes dessa situação interativa, utilizamos, neste trabalho, nomes fictícios.

etnometodológica e observamos cinco aulas de contação de histórias em uma mesma turma da educação infantil que atende alunos entre cinco e seis anos. Dessas aulas, gravamos em áudio e vídeo as três últimas por considerar as primeiras uma forma de nos aproximarmos do campo, minimizando o estranhamento, por parte dos pesquisados, com nossa figura. Todas as aulas foram registradas em diário de campo, ou seja, houve a participação da pesquisadora com e sem a confecção de imagens. Antes de gravar em áudio e filmar as aulas, os participantes assinaram o termo de consentimento demonstrando estarem cientes (as crianças contaram com a assinatura dos responsáveis) da confecção das imagens e a realização de todos os registros, além de permitirem o uso desses dados para fins de pesquisa (Apêndice E). Foi gerada, no total, uma hora e meia de gravação em áudio e vídeo, sendo, aproximadamente, 30 minutos para cada atividade pedagógica. Consideramos que o material gerado é de grande riqueza e extensão, e por uma questão de espaço, decidimos transcrever todas as interações geradas, mas a investigação se concentrou em uma história (O balãozinho teimoso) que teve aspectos da conversa colocados em contraste com textos científicos disponíveis no meio acadêmico.

As análises foram feitas observando a visão de “dentro” da interação, ou seja, as trocas linguísticas foram observadas em tempo real, no momento em que aconteceram e registradas em diários de campo, em áudio e vídeo. Para representar as interações registradas, oriundas da atividade pedagógica em análise, adotamos as convenções de transcrição de Gail Jefferson²⁰, por se mostrar um sistema rico em detalhes para representar as interações (Apêndice F; LODER, 2008a), registrando as evidências da conversa, como pausas e outras marcas de elocução. Além disso, essas convenções são utilizadas por um número considerável de analistas e esse é um fator que traz maior credibilidade à pesquisa.

Para representar os excertos de conversas cotidianas compiladas, usamos letras, e para representar os fragmentos gerados nesta pesquisa, usamos números, conforme exibido no Quadro 2.

²⁰O modelo Jefferson de transcrição foi desenvolvido pelo analista da conversa Gail Jefferson e é composto de convenções e normas para transcrições que capturam detalhes como pausas e outras especificidades dentro das conversas. Não se constitui de um sistema rígido admitindo variações adequadas para atender às necessidades do analista (LODER, 2008, p. 127, capítulo 5).

Quadro 2 - Sistematização dos excertos

Excertos compilados	Excertos gerados nesta pesquisa
A - o caso do acidente	Excerto 1 - o balãozinho teimoso
B - audiência sobre tratamento odontológico interrompido	Excerto 2 - o balãozinho teimoso
C - conversa telefônica entre sobrinha e tio	Excerto 3 - o balãozinho teimoso
D - conversa entre amigas	Excerto 4 - o balãozinho teimoso
E - conversa entre amigas	Excerto 5 - o balãozinho teimoso
F - conversa entre amigas	Excerto 6 - o balãozinho teimoso
	Excerto 7 - o balãozinho teimoso
	Excerto 8 - o balãozinho teimoso
	Excerto 9 - o balãozinho teimoso
	Excerto 10 - o balãozinho teimoso
	Excerto 11 - o balãozinho teimoso

A seguir mostraremos como os dados foram segmentados e quais os critérios adotados para esse procedimento.

3.2.1 Participantes da pesquisa

O intuito desta seção não é transmitir dados biográficos, mas fazer um recorte que possibilitará entender melhor de onde vieram os anseios que motivaram a realização desta pesquisa. Este segmento assume, também, a função de, como uma máquina fotográfica, desenhar para o leitor uma fotografia dos que estiveram envolvidos neste estudo:

3.2.1.1 Pesquisadora

Um sonho de criança se transformou em realidade. As brincadeiras de escolinha e as tentativas de ensinar os irmãos menores, acrescidas da vontade de mudar a situação familiar em relação aos estudos, trouxeram a proximidade com o curso de Letras. Durante os primeiros anos do curso, vieram logo oportunidades de colocar em prática o que já vinha sendo cultivado na personalidade e o que fora aprendido nos bancos da

academia. O convívio com alunos e colegas de trabalho trouxe muito aprendizado, mas por outro lado vieram angústias, e delas nasceu a vontade de fazer pesquisa que não fosse para a sala de aula, mas sobre a sala de aula. Os anos de contato com escolas públicas e particulares da região trouxeram a popularidade e com isso a facilidade de adentrar diferentes escolas para pesquisar.

A escolha da escola pesquisada não foi aleatória. Em primeira reflexão, escolher uma escola que fosse próxima ao local de moradia seria por demais tentador, mas, ao comparar a realidade desta escola com a realidade de outras, conseguimos perceber, numa reflexão posterior, que uma escola considerada modelo em diversos quesitos poderia nos valer de “maquete” para ajudar a desenhar outras realidades que poderiam ser bem-sucedidas como esta. Assim, nosso trabalho estaria cumprindo uma das razões de sua existência: o compromisso com a sociedade.

A escolha da escola pesquisada e a realidade de nossa filiação teórica tornaram ainda mais claro que “É preciso que o pesquisador seja testemunha do que pretende estudar; caso contrário, seja qual for seu talento de detetive, terá acesso apenas aos “resíduos” da ação social” (COULON, 1995, p. 76). Então, fazer uso da observação participante foi uma ferramenta valiosa para a compreensão de muitas ocorrências durante os eventos de fala.

3.2.1.2 Os pesquisados

3.2.1.2.1 Os alunos

Crianças de uma turma da Educação Infantil entre cinco e seis anos, que moram na zona urbana da cidade de 6886 habitantes (Figura 1). No que compete à participação e acompanhamento dos pais, entendemos que há uma grande cooperação. Em número, são vinte e sete. Estes alunos demonstraram comportamento considerado comum: alguns são mais tranquilos e outros mais agitados, como em qualquer sala de aula e em qualquer que seja a escola.



Figura 1 - Contadora de histórias (em pé) e as crianças (sentadas), ambas focos de nossa análise.

A faixa etária delimitada nos permitiu buscar subsídios para compreender comportamentos facilmente identificáveis dentro desta turma. Para isso, buscamos suporte dentro de reflexões da Psicologia Evolutiva que em detalhes procura entender as fases pelas quais passa o ser humano.

De forma clara e objetiva, encontramos, dentro desse campo de estudos, uma divisão feita de acordo com os estágios vividos compatíveis com a idade, e, a partir dessas características, analisamos a participação dessas crianças dentro da atividade proposta pela escola, direcionada pela professora.

3.2.1.2.2 As professoras

As docentes envolvidas na pesquisa foram três: a contadora de histórias, a professora regente da turma e a professora de recreação. Todas têm formação superior e para fazerem parte do quadro da escola passaram por concurso e /ou processo de seleção simplificado.

A contadora de histórias fez concurso, mas não foi para atuar na área da educação, sendo funcionária efetiva, há mais de cinco anos, e encontrando-se na empreitada pelo que nomeiam, dentro do município, de “desvio de função” ou “ajustamento funcional²¹”. Apesar disso, ela, em entrevista, (Apêndice D), relata um forte desejo de, há tempos, trabalhar na educação, por isso justifica ter procurado formação superior dentro da área (Pedagogia).

A professora regente da turma é formada em Letras, português/inglês, pela Universidade Federal de Viçosa, fez concurso público e compõe o quadro de servidores efetivos da escola há mais de dez anos.

A turma ainda conta com a professora de recreação, responsável por acompanhá-la ao parquinho, em atividades esportivas, durante o recreio e também durante a aula de contação de histórias. A docente também tem formação superior. Graduada em Educação Física ela passou pelo processo seletivo simplificado, ou seja, é contratada há, aproximadamente, dois anos.

3.2.1.2.3 O câmera

Um homem conhecido na cidade por há anos fazer parte do quadro de comerciantes da localidade e também participar de movimentos na igreja. É sogro da contadora de histórias e tem quatro netos em idade escolar, entre eles uma neta na escola pesquisada. Por esses motivos sempre que ocorrem festividades na escola ele está presente para filmar os netos e alguns conhecidos que solicitam seus trabalhos. Este engajamento do câmera, mesmo sem participação na fala, foi importante para a pesquisa, pois os participantes mostraram-se mais à vontade para interagir.

No próximo segmento, lançar-se-á o olhar sobre o local onde acontece a interação, descrevendo com riqueza de detalhes a natureza deste espaço.

²¹Quando um funcionário, por motivos de necessidade do órgão empregador ou por solicitação particular, é retirado da função desempenhada e direcionado para outra atividade.

3.2.2 Descrição do contexto de interação

Nesta seção, será apresentado um panorama do contexto de interação, abordando, primeiro, o plano macro (escola) e, depois, será descrito o plano micro (a sala de aula). Este estudo foi desenvolvido em uma escola pública situada em uma cidade do interior de Minas Gerais e se insere dentro dos estudos linguísticos aplicados ao ensino de língua materna e, de forma mais abrangente, educacionais. Ele traz consigo uma natureza qualitativa por abarcar pesquisa empírica cujos participantes são pessoas em uma atividade considerada corriqueira.

3.2.3 Descrição da escola²²

A instituição escolar aqui descrita é pública, fica localizada no perímetro urbano de uma pequena cidade do interior de Minas Gerais. Possui prédio próprio, é mantida pela prefeitura do município e foi criada pela lei municipal n 605/93 de 30 de novembro de 1993, sendo autorizada pela portaria 893/96, Art. 12. Resolução CEE n 592 de 10/07/96, publicado no MG de 03/08/96. É destinada a ministrar ensino em cursos e modalidades previstos na legislação brasileira, com observância dos princípios legais. Foi ampliada em 27/06/2008. Atualmente, atende, aproximadamente, a 800 alunos residentes na zona urbana e na zona rural e tem previsão de passar por uma nova ampliação no ano de 2012. Oferece o ensino que se inicia com a Educação Infantil (a partir de 4 anos) e se estende até a última série do Ensino Fundamental I.

3.2.4 Descrição do espaço da interação: a brinquedoteca

A aula de contação de histórias acontece na brinquedoteca, situada no 2º pavimento do prédio nomeado *Anexo*. Este espaço é constituído por uma sala grande na qual existem carteiras adaptadas para as crianças da Educação Infantil. Exibem cores sortidas e se moldam encaixando-se umas às outras quando há necessidade de trabalhos ou atividades que demandem tal disposição. Neste ambiente escolar, há a presença de

²² Informações e descrições conforme constam no Projeto Político Pedagógico da escola que nos foi cedido pela diretora em uma de nossas visitas à instituição.

diversos brinquedos como bonecos e bonecas, fantoches, carrinhos, jogos educativos em madeira e papelão, peças de encaixe, livros interativos e outros. A sala é bem arejada, clara, e acomoda um número considerável de almofadas coloridas dispostas no chão, além de um tapete grande. Em uma das paredes, há um mural atrativo nas cores e bem decorado. Além desses itens, faz parte do recinto um espaço destinado à montagem de painéis e estruturas que possibilitem o trabalho com fantoches. A Figura 2 mostra uma imagem com vista parcial do local da interação.



Figura 2 - Vista parcial da brinquedoteca, local das interações.

Esse ambiente descontraído é destinado, por ordem da direção em conjunto com a supervisão escolar, à contação de histórias. A professora contadora, em entrevista (Apêndice D), admite ser este o local apropriado para tal atividade visto que já passou pela experiência de desenvolver esta mesma atividade pedagógica em outro ambiente(sala de aula) e ter a produtividade prejudicada. Ela admite:

CH - Se fosse para eu escolher eu preferia na brinquedoteca porque os alunos ficam mais a vontade, pois na sala de aula fica aquela coisa igual, lá na brinquedoteca tem espaço, eles podem sentar, deitar no tapete. Tira

a atenção. É de um modo diferente que eles vão contar história participar da história é um ambiente diferente, colorido, com brinquedo (contadora em entrevista – Apêndice D).

Percebemos, durante a geração de dados, que esta fala da professora é pertinente, já que durante as aulas gravadas em áudio e vídeo as crianças ficavam sentadas no tapete da brinquedoteca apoiadas em almofadas, cada qual de forma a se sentir mais confortável, sem a marcação de lugares e disposição em filas, adotada, frequentemente, dentro da sala de aula convencional.

No próximo bloco descritivo, a atividade pedagógica será focalizada.

3.2.5 Descrição da atividade investigada

A atividade pedagógica de contar e recontar histórias é fruto de um dos variados projetos desenvolvidos nesta instituição. Essa atividade pedagógica acontece para tornar concreto um dos objetivos do projeto de literatura que menciona “a hora do conto e reconto” como finalidade específica da iniciativa²³.

O objetivo supracitado é concretizado pela escola com ajustamento funcional da bibliotecária da escola para a função de contadora de histórias²⁴. A funcionária atua na Educação Infantil contando história uma vez por semana em cada turma com o tempo de duração da aula variando de acordo com a história escolhida. Quando a história acaba, as crianças fazem uma tarefa avaliativa, como recontar oralmente o que ouviram ou produzir desenhos sobre a história. Após esse momento, ficam na companhia da professora de recreação e a bibliotecária-contadora de histórias sai da sala e retorna para a biblioteca.

A turma escolhida para ser acompanhada durante a atividade pedagógica em pauta, como já mencionado neste estudo, foi um dos 2º períodos da Educação Infantil. A escolha desta turma foi sugerida pela própria contadora de histórias e aceita como uma forma de deixar a participante mais tranquila em relação ao trabalho de pesquisa. Com essa iniciativa, houve a tentativa de romper com a visão equivocada de que a pretensão era adentrar a escola para apontar defeitos no trabalho alheio. A tentativa era

²³ Informações extraídas do Projeto de Literatura cedido para a pesquisa pela supervisora da educação infantil, no ano de 2011.

²⁴ Conforme entrevista realizada com a funcionária no ano de 2011, presente no Apêndice.

de mostrar o quanto uma experiência como a vivida engrandecerá as pesquisas encaminhadas pela universidade, e que na verdade escola e meio acadêmico deveriam formar uma parceria.

A aula de contação de histórias, na turma supracitada acontece todas as segundas-feiras às 13:20h. As observações se restringiram às aulas de contação de histórias, não descrevemos a rotina dos alunos do 2º período da educação infantil desde a entrada na instituição às 12:30h até a saída às 16:30h.

A professora regente junto com a professora de recreação encaminham as crianças para o local escolhido pela direção da escola (brinquedoteca) para que a atividade seja desenvolvida.

Durante a minuciosa observação realizada, constatou-se o que fora relatado pela professora em entrevista reproduzida no Apêndice D deste trabalho, pois das aulas que foram acompanhadas por nós duas foram desenvolvidas na sala de aula convencional, situada, também no 2º pavimento do prédio *Anexo*, e, de acordo com as notas de campo, a maior parte dos alunos se mostrou mais dispersa durante a atividade. Ficavam preocupados em copiar as anotações do quadro ou mexer nos objetos e pertences que se encontravam em suas carteiras. Para facilitar a compreensão, foram reproduzidas no Quadro 3, as interações.

A adoção da brinquedoteca como um espaço para a desenvoltura da atividade colaborou para que os alunos não ficassem preocupados com outros afazeres senão o de participar da atividade. As crianças, quando são encaminhadas para o referido local, no horário estipulado, não levam caderno, nem qualquer tipo de objeto, apenas estão sendo direcionadas para o local com o intuito de “participar”.

Quadro 3– Descrição das aulas observadas e gravadas em áudio e vídeo.

Aula	História (recurso)	Participantes	Total de participantes	Período de coleta	Observadas /filmadas	Local
1	Os animais de estimação (livro ilustrado)	19 alunos+ professora regente+ professora contadora+ pesquisadora	22	30/05/2011	Observação +notas de campo	Sala de aula
2	Rapunzel (livro ilustrado)	19 alunos+ professora regente+ professora contadora+ pesquisadora	22	06/06/2011	Observação +notas de campo	Sala de aula
3	O balãozinho teimoso (cartazes com desenhos)	22 alunos+ professora regente+ professora contadora+ professora de recreação+ pesquisadora+ câmera	27	13/06/2011	Observação+ notas de campo+ gravação em áudio e vídeo	Brinquedoteca
4	A galinha ruiva (painel com fantoches no palito de picolé)	21 alunos+ professora regente+ professora contadora+ professora de recreação+ pesquisadora+ 2 câmeras	27	20/06/2011	Observação+ notas de campo+ gravação em áudio e vídeo	Brinquedoteca
5	Os três porquinhos (painel com fantoches no palito de picolé)	22 alunos+ professora regente+ professora contadora+ professora de recreação+ pesquisadora	26	27/06/2011	Observação+ notas de campo+ gravação em áudio e vídeo	Brinquedoteca

Das histórias descritas no Quadro 2, centralizamos nossa análise em “O balãozinho teimoso”, visto que um estudo que englobasse todas as narrativas demandaria espaço e tempo maiores, entretanto, apresentaremos as histórias gravadas em áudio e vídeo na forma dos Apêndices A, B, C, no final deste estudo.

A próxima seção descreve os materiais utilizados pela professora nas narrativas.

3.2.6 Recursos utilizados para contar

A atividade proposta conta com materiais específicos para o seu desenvolvimento. Silva (1999) faz algumas indicações a esse respeito, situando os materiais e seus benefícios. De forma geral, ela aponta que eles são importantes para a fixação da história e até mesmo para a participação dos alunos. Vão ajudar a especificar o tipo de material utilizado, a história escolhida e a faixa etária das crianças. Segundo a professora contadora de histórias, em entrevista, Apêndice D, quando ela assumiu essa função a ela foi entregue uma caixa contendo variadas histórias em cartazes ilustrados, diversos livros que continham histórias bastante solicitadas, fantoches e painéis para montar histórias de acordo com a sua narração. Durante as aulas filmadas e gravadas em áudio, a professora utilizou alguns desses recursos, descritos no Quadro 4.

Quadro 4- História, recursos utilizados em sua desenvoltura e local de ocorrência.

Aula	História	Recursos utilizados	Local da interação
03	O balãozinho teimoso	Cartazes ilustrados contendo as partes da história	Brinquedoteca

O Quadro 4 proporciona uma visão mais detalhada da interação nas quais os materiais utilizados e o local destinado à interação assumem papel importante visto que as crianças e a professora podem se mostrar mais engajados na atividade.

O subcapítulo apresentado a seguir explicita como os dados foram gerados.

3.3 Categorização dos dados

A segmentação dos dados deste estudo teve início a partir da orientação emanada pelos dados gerados, uma vez que revelavam a perspectiva dos pesquisados(êmica). A esse respeito, nos ancoramos nas considerações feitas por Erickson e Schultz (apud SALIMEN, 2009) de que “o contexto não é uma simples decorrência de um ambiente físico, e sim constituído pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por onde e quando elas fazem o que fazem” (SALIMEN, 2009, p. 40). Após ver novamente os registros da atividade pedagógica de contar e recontar histórias, iniciou-se a categorização dos dados, apontando os possíveis contrastes existentes entre

eles e os dados gerados em situação de conversa cotidiana, compilados de estudos realizados por outros pesquisadores e já publicados em periódicos disponíveis *online* e em outros suportes. Depois de localizar as ocorrências, passou-se a observar uma a uma, procurando compreender de que forma (i) se dá a abertura na conversa cotidiana e na atividade pedagógica analisada, (ii) se dá o encerramento na conversa cotidiana e na atividade pedagógica descrita, (iii) é feito o controle de tópico na fala espontânea e na atividade pedagógica em questão, (iv) acontece a sobreposição de fala em situação cotidiana e no contexto institucional estudado, e (v) são elaboradas as perguntas e respostas na conversa cotidiana e dentro da atividade estudada além de, incorrer na forma de suas avaliações.

O capítulo que se iniciará apresenta as análises feitas a partir do *corpus* especificado ancoradas nos artifícios teórico-metodológicos abordados nas seções anteriores e as discussões emergentes desse procedimento dentro da pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste segmento do trabalho, abordaremos a análise de trechos de fala-em-interação de forma comparativa, tentando mostrar os contrastes oriundos das trocas linguageiras no decorrer de situações em que aconteceu conversa espontânea e durante a conversa estabelecida no evento aula de contação de histórias.

A princípio, discorreremos sobre a abertura da conversa em situação cotidiana e na sequência abordaremos a mesma etapa da conversa em situação escolar. Para tal, partiremos das gravações em áudio e vídeo das transcrições da história “O balãozinho teimoso”, descrita, na íntegra, no Apêndice A, e de excertos compilados de trabalhos desenvolvidos por pesquisadores como Ladeira (2011), Gago e Oliveira (2011) e outros. Essa história foi escolhida pela professora por abordar a temática de soltar balões em época de festa junina, ação recorrente no mês de junho e que traz para a sociedade, muitas vezes, consequências drásticas como incêndio e mortes.

4.1 Abertura da interação na vida cotidiana

O início de uma conversa espontânea, ao contrário do que se espera em situação institucional, não requer um participante em especial como portador do turno de abertura. Para fazê-lo, qualquer um pode ser um falante em potencial, reservando para si o direito de introduzir a conversa.

O fragmento²⁵ abaixo, presente em Ladeira (2011, p. 92), faz parte de uma conversa entre duas amigas e neste ato uma delas se propõe a contar uma história triste (um acidente). Ele nos ajuda a observar, de forma comparativa, o que ocorre ao se iniciar uma conversa cotidiana:

²⁵Excerto compilado de Ladeira (2011, p. 92).

Tabela 1 - Excerto A²⁶ – O caso do acidente

01 Patrícia a gente estava.. indo pra lá assim... aí.. meu
02 pai, recebeu um telefonema no carnaval assim..
03 aí.. o: cara falando com ele = é porque assim..
04 meu pai conhece.. é: um monte de gente lá em-em
05 Matipó.. e a maioria das pessoas lá que ele
06 conhece é por causa.. /a: por causa das vacas
07 lá/... aí.. é:: ligou um cara lá que era dono de
08 uma casa de ração.. aí.. ele foi e: virou pro-pro
09 meu pai assim
10 "a:: não sei o quê.. é:: onde você está,
11 Francisco? a primeira pessoa que pensei em ligar
12 foi pra você.. não sei o quê"..
13 /a história é triste, viu?/..
14 Fernanda tá..
15 Patrícia aí.. o meu pai virou >e falou assim<
16 "não.. pode falar não sei o quê"..
17 ele sofreu o acidente perto do sítio lá onde a
18 gente mora.. aí >tipo assim<.. aí ele ligou pro
19 meu pai.. achando que meu pai ia estar lá perto,
20 né?.. aí ele sofreu o acidente estava ele, a
21 esposa.. e >acho que< e os filhos du-duas filhas e
22 um filho /um trem assim.. não sei quantos..
23 meninos e quantas meninas não/.. e ele estava com
24 as pernas imobilizadas.. e ele já tinha visto que
25 um dos filhos dele já tinha morrido.. a:í ele
26 ligou pro meu pai.. meu pai ficou desesperado,
27 sabe? porque.. >tipo assim<meu-meu pai já perdeu
28 um filho, né?
29 Fernanda Uhum

Nota-se, durante esta análise, a existência de um prefácio (GARCEZ, 2001), uma espécie de permissão para começar uma fala mais extensa e depois uma breve interrupção na narrativa, na linha 13 (a história é triste, viu?/...), para que o interlocutor ratifique sua permissão na linha 14 (tá..) e a narradora continue sua fala na linha 15 (aí.. o meu pai virou >e falou **assim**<) na sequência, evidenciada pela escolha do vocábulo “aí”. A narrativa é iniciada sem que haja alocação prévia do turno de Patrícia, sem que seja estipulado o tempo de duração de sua fala, e sem que haja a seleção de um próximo participante na conversa. Deve-se chamar a atenção, novamente, para a sequência de fala expressa na linha 13 deste excerto, em que há o quesito surpreendente, proposto na estrutura laboviana, que torna a história digna de ser contada(/a história é triste, viu?/..). A essa ação há uma reação da interlocutora Fernanda, linha 14 (tá..), que com sua resposta demonstra estar “ligada”, atenta para o que está sendo narrado. É válido evocar as considerações feitas por Garcez

(2001) e Garcez (2006) a respeito do silêncio, que é considerado, em situações de interação cotidiana um entrave para a continuidade da conversa, podendo demonstrar o desinteresse pelo que está sendo dito ou pelo seu não entendimento, o que na fala-em-interação dentro da atividade analisada gera outro tipo de entendimento. Assim, Patrícia, diante de um *feedback* da interlocutora, continua sua fala, linha 15 (aí.. o meu pai virou >e falou **assim**<) para demonstrar porque a história é triste e merece atenção. E Fernanda, mais uma vez, mostra que está na escuta, linha 29, (uhum).

No decorrer da seção de análise, que se iniciará, serão apresentadas imagens e excertos da narrativa. Nas Figuras 3 e 4, há o registro da disposição dos participantes dentro do espaço onde acontece a interação e no fragmento da transcrição no qual nota-se que a professora (Márcia) inicia a história, existem evidências linguísticas que revelam tal orientação.

4.2 Abertura da interação na atividade pedagógica

Ao iniciar uma interação em sala de aula, uma atividade pedagógica, fica subentendido que o ônus compete à figura da professora coordenar a atividade pedagógica, pois a função ocupada por ela dentro da instituição escola tem um papel bem marcado e a ele é incorporado o encargo de direcionar as atividades. Essa propriedade da interação fica bem marcada nas Figuras 3 e 4, que evidenciam a partir da disposição espacial a assimetria de papéis sociais, pois a professora se dirige aos alunos numa posição superior (em pé), de forma que possa controlar a todos com olhares, gestos, expressões faciais e palavras. As crianças ocupam um lugar inferior na atividade (sentadas) olhando para o alto, onde a professora se encontra, conforme figuras 3 e 4.

Constata-se, nas falas transcritas, o momento em que a professora, através da seleção de recursos comunicativos, proporcionados pelo uso da linguagem, estabelece, em relação aos alunos, um alinhamento condizente com seu papel social e através de seu comportamento linguístico auto afirma sua identidade dentro do contexto social emergente.



Figura 3 - A professora preparando as crianças para ouvir a história.



Figura 4 - Disposição espacial da professora e seus alunos durante a contação da história.

O fragmento abaixo foi retirado da história “O balãozinho teimoso”. Esta história foi contada na brinquedoteca da escola e para fazê-lo a professora Márcia utilizou materiais como cartazes de papel cartão, ilustrados com imagens que simbolizam partes da história (Figura 1). Márcia, ao contar a história, de acordo com a sua evolução, parte por parte, fez a exposição dos cartazes um a um mostrando para os alunos o que se passava na história do início ao fim. Esse procedimento estabelece vínculos com a sequência narrativa evidenciada por Fina (2009), Bastos (2008) e Garcez (2001) e leva essa noção de ordenação temporal diferenciada até os alunos. É importante salientar, mais uma vez, o uso dessa mesma história para todos os fins de contraste dentro da pesquisa.

Tabela 2 - Excerto 1: Aula 3 – O balãozinho teimoso

01	Márcia	a gente vai contar até três: e vamos colocar o
02		feichinho >aonde<
03	Als.	na <u>boca</u>
04	Márcia	>vamos lá< um, [dois, três,]
05	Als.	[dois, três,]
06	Clara	QU <u>A</u> tro:
07		(2.0)
08	Márcia	°oh não () tá na hora que tiver () depois
09		(vocês podem falar a vontade)° ouviu <u>né</u> deixa a
10		tia contar primeiro depois vocês podem discutir:
11		sobre a histó::ria
12	Thiago	eu <u>posso</u> (dormir:)?
13	Márcia	podê recontAR a história >não dormir não pode não<
14	Thiago	Ahhh
15		((muitos alunos falando ao mesmo tempo))
16	Márcia	eu tô <u>olhando</u> quem que vai fazer bonitinho hein:
17		<u>oh</u> eu quero ver depois >eu pedi (Márcio) pra
18		recontar a história pra mim pra falar aqui na
19		frente<(1.0) >não precisa ter vergonha não< tá

Nota-se que na interação explicitada acima, a professora Márcia tem a palavra e faz uso dela de forma a preparar os alunos para o início da atividade a ser desenvolvida. Faz-se necessário trazermos em nossa discussão as reflexões de Foucault (1971) disseminadas nos estudos de Cardoso (2003) e Veiga-Neto (2011) explicitando que há o reconhecimento do sistema escolar como um mecanismo de apropriação social dos discursos. Segundo Cardoso (2003),

Foucault ressalta que a escola tem-se constituído num mecanismo de controle do discurso, impondo aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e não permitindo que todo mundo tenha acessos aos discursos. Os indivíduos têm de satisfazer uma série de exigências, para só depois tornarem-se qualificados para o exercício do discurso (CARDOSO, 2003, p. 33).

Na primeira linha do excerto (ver tabela 2), observa-se que a professora (Márcia) inicia seu turno com uma dinâmica de solicitação de silêncio através do uso do vocábulo “feichinho”, somado ao gesto de cerrar os lábios com as mãos, recurso não-verbal, que nos dizeres de Gumperz (1982[2002]) constitui pista de contextualização que coopera para indicar que os alunos devem respeitar sua fala durante a narrativa e adotar uma posição que obedeça à hierarquia estabelecida pela instituição escolar. Ao convocar as crianças para participar junto com ela, linhas 01 e 02, (a gente vai contar até três: e vamos colocar o feichinho >aonde<) há, também, a evidência do poder conferido ao docente. A Figura 3, exposta no início desta seção, mostra parte dessa ação executada pela professora. Nota-se que Márcia expressa em sua postura corporal uma espécie de meia genuflexão. Como a professora, na imagem, se encontra de costas, não é possível que o leitor veja que ela faz um movimento de fechar a boca para os alunos (verificado na filmagem). Essa postura da professora, de solicitar silêncio, colide com o que Garcez (2001, p.197) aponta: “É justamente o silêncio e a impassibilidade dos outros que podem ser um problema ao se contar uma estória na conversa cotidiana”. Essa impassibilidade mencionada diz respeito ao interesse demonstrado pelo interlocutor ao ouvir uma história. Considera-se que, ao perguntar, ou emitir sons que demonstram o acompanhamento do que está sendo dito, haja mais engajamento entre os interlocutores e interesse na conversa. Dentro do desenvolvimento da atividade pedagógica estudada, a fala sem a permissão da locutora, no caso Márcia, informa uma transgressão às normas da conversa veiculada em situação institucional. Esse aspecto foi observado em investigações de Wells (1991), que procurou comparar o comportamento linguístico-discursivo de crianças de cinco anos na escola e em casa. Além disso, nesse estudo houve identificação de relações assimétricas na execução de papéis dentro da sala de aula e a esse fato atribuiu o motivo pelo qual o que se passa na escola não flui bem. Dessa forma,

Comparando-se com sua experiência em casa, descobrimos que as crianças exercem, na escola, um papel muito menos positivo nas conversas com os adultos e têm muito menos oportunidades para explorar, ativamente, suas experiências e desenvolver sua compreensão através da interação com falantes maduros que sustentem seus interesses e os encorajem a iniciar tópicos, fazer perguntas e avaliar ou investigar as respostas que recebem (WELLS, 1991, p.99).

O silêncio, no caso do excerto analisado, é solicitado, e a ausência dele é encarada como um problema durante a atividade pedagógica em questão. Essa peculiaridade é vista por Wells (1991) como um fator negativo, pois em sua reflexão considera que se as crianças tivessem mais possibilidades de se expressar verbalmente na presença de pessoas mais experientes no uso da linguagem (no caso a professora), elas poderiam atingir um grau de desenvolvimento maior em relação às suas habilidades linguísticas e cognitivas. Seguindo as orientações do contexto, observa-se também que de certa forma os alunos começam a internalizar essa regra quando como resposta ao que a professora pergunta, na linha 01 (a gente vai contar até três: e vamos colocar o feichinho >aonde<), eles respondem, linha 02, “na boca”. Eles compreendem que ela fala que ao colocar o “feichinho” na boca, eles devem se manter em silêncio e logo após ela reforça o pedido, linha 09, 10, 11,(ouviu né deixa a tia contar primeiro depois vocês podem discutir: sobre a histó::ria), enfatizando que após sua fala qualquer aluno poderá tomar para si o turno (LODER & JUNG, 2008; GARCEZ, 2001). A partir da interpretação do papel social representado pela professora, os alunos alinham-se demonstrando reconhecer a autoridade de Márcia. Diferentemente do que ocorre na conversa cotidiana, na qual qualquer um pode tomar o turno para si, a qualquer momento, contanto que faça uma marcação e que “fisque” o interlocutor (com um Prefácio) com algo que seja digno de merecer a atenção (BASTOS, 2008) e demonstre se a narrativa é contável.

Em estudo realizado por Ladeira (2008, p.193), nota-se o mesmo procedimento em relação à performance dos participantes de um evento chamado audiência. O evento destina-se à reclamação a respeito de um plano odontológico.

Tabela 3 - Excerto B - Audiência sobre reclamação de tratamento odontológico interrompido²⁶

01	Rui	O que a senhora quer dizer a RESPEITO?
02		(1.5)
03	Rui	Qual a sua pretensã::o, né?
04	Mariana	Ó, o que eu quero, é só que:: eles tira o aparelho
05		e devolve o que eu já dei =
06	Rui	=mas eu quero o seguinte, eu quero que a senhora
07		<i>relate</i> >por gentileza< os fatos,
08		com brevidade, se possível, só para eu me
09		<i>inteirar</i> , né?.. sobre o que aconteceu...
10		sendo possível vamos <i>tentar</i> aqui um <i>acordo</i> ..para
11		resolver o problema, né?
12	Mariana	a empresa onde eu trabalho, fez um contrato com a
13		Climex
14		.. aí nisso eles passaram pra gente uma
15		carteirinha, que a gente tinha direito a:
16		odontologia.(...)
17		((17 linhas))
18		o Cristiano me examinou, riu na minha cara=
19	Rui	=/Cristiano é o segundo dentista?/
20		é. riu na minha cara, chamou a dentista ao lado..
21		e falou que não pegaria o meu caso
22		de forma <i>alguma</i> ?....
23		((8 linhas))
24		"eu não vou pegar o seu caso"...
25		e aí nessa hora eu fiquei nervo:sa, com ele, e tal
26	Rui	Ou,seja, ele não continuaria o seu=
27		=tratamento.
28	Rui	O tratamento

Observa-se, na situação de interação especificada (ver tabela 3), que há a figura de um mediador (Rui), assim como na atividade pedagógica em questão, que se molda ao cumprimento de um enquadre (audiência) tomando para si o turno e agenciando o turno alheio (Mariana) de forma a distribuí-lo e organizá-lo com as perguntas que faz, no intervalo compreendido entre as linhas 06 e 11:

06	Rui	=mas eu quero o seguinte, eu quero que a senhora
07		<i>relate</i> >por gentileza< os fatos,
08		com brevidade, se possível, só para eu me
09		<i>inteirar</i> , né?.. sobre o que aconteceu...
10		sendo possível vamos <i>tentar</i> aqui um <i>acordo</i> ..para
11		resolver o problema, né?

Rui, em seu turno, escala Mariana para tomar para si o turno, linha 06 e 07 (eu quero o seguinte, eu quero que a senhora *relate*) e já agencia sua fala, linhas 08 e 09 (só para eu me *inteirar*, né?..), quando introduz a possibilidade

de se tentar um acordo e resolver o problema, fatos que estão atrelados à figura do mediador e de sua fala. Em situação de conversa espontânea não há essa previsibilidade observada tanto no excerto 1, presente na aula 3, Apêndice A, quanto no fragmento compilado de Ladeira (2008, p.193). A alocação da fala, o que é dito e a sua duração só poderão ser conhecidos no momento em que ocorrem, em tempo real. O mediador (Rui) faz uso, nas elocuições que produz, de uma expressão de marca da oralidade (né?. .), linha 09, para direcionar seu turno para Mariana e, deduzimos, possivelmente estabelecer proximidade com seu interlocutor, que, através de sua fala, revela um grau de instrução abaixo do grau do mediador, linha 04 e 05, (eles tira o aparelho e devolve o que eu já dei =) , pelas escolhas lexicais explícitas em sua fala (eles tira).

Em síntese, na iniciação da conversa dentro da fala-em-interação cotidiana, há possibilidade de entender que qualquer participante pode se valer do direito de introduzir um assunto ou história sem a garantia de continuar com a fala (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, [1974] 2003).

Na fala-em-interação institucional, a função de iniciante da conversa fica a cargo da pessoa responsável por exercer uma determinada função associada a um órgão. De forma precisa, podemos considerar a partir de nossos dados que esta função se restringe à figura da professora que iniciará a atividade proposta.

A seguir apresentar-se-á mais uma seção de análise na qual outra especificidade da conversa será abordada de forma comparativa.

4.3 Encerramento da conversa na vida cotidiana

Nas falas espontâneas, o término de uma conversa não fica vinculado a quem a introduz. Assim como o seu início, cabe a qualquer um dos participantes o seu encerramento. É o que constata-se durante a descrição de uma conversa telefônica entre parentes (sobrinha e tio), descrita no fragmento abaixo.

Tabela 4- Excerto C²⁶- Conversa telefônica entre sobrinha e tio

48	0.2	
49	Irineu	é, mas o Vilmar devia de ligar pra gente, é- é- eu
50		acho que ele ligou pro tio Vavá, [pro seu] Vavá.
51	Mariana	[a:::h.]
52	Irineu	hhh mas então tá bom, cê tá boa o::Ezequiel tá
53		jantando aí?
54	Mariana	já acabou já, eu vou passar pra ele [aqui, tá?]=
55	Irineu	[então tá.]=
56	Irineu	=tá, [fica com deus, deus abençoe.]
57	Mariana	[tchau, dá um abraço no pes]soal aí.=
58	Irineu	=tá, [obrigado, deus abençoe.
59	Mariana	[um abraço pro senhor, viu?
60	Irineu	deus abençoe, fica com deus.
61	Mariana	assim seja, tchau.
62	Irineu	ahahahahahah.
63		((Mariana passa o telefone))

Em relação à categoria em análise, percebe-se que o fragmento transcrito (GAGO e OLIVEIRA, 2011 p. 189), descrito acima, revela uma forma de encerrar a conversa diferente do que será observado na aula de contação de histórias. Desse modo, nota-se que há uma forma de despedida implícita, linha 56 (=tá, [fica com deus, deus abençoe.]), quando Mariana menciona que irá passar o telefone para outro participante (Ezequiel), agenciando, assim, outra pessoa para tomar o turno, linha 54, (ele já acabou já, eu vou passar pra ele [aqui, tá?]=). Irineu, o tio, para marcar o encerramento da conversa com a sobrinha, Mariana, faz uma espécie de saudação de despedida, linha 60 (deus abençoe, fica com deus.), marcada por um vocábulo utilizado no final de seu turno. Entende-se que essa pista contextual foi captada pela sobrinha, que prontamente responde ao par adjacente utilizado pelo tio com uma resposta à saudação, linha 61, (assim seja,) em seguida se despede de forma direta, linha 61, (tchau). A resposta dada pela sobrinha evidencia, ainda, a afirmação de seu papel social que requer um comportamento respeitoso em relação à figura do tio.

Observa-se que não há, neste fragmento de conversa espontânea, nenhuma forma de “forjar” um final, e a própria conversa flui de forma a encaminhar os participantes para uma despedida, para o término da conversa. Serão mostrados, no próximo segmento analítico, mais detalhes destas especificidades.

4.4 Encerramento da conversa na atividade pedagógica

Tal como na abertura da atividade realizada em sala de aula, podemos nos reportar ao encerramento desta. Na situação comunicativa em sala de aula, há a preocupação da professora com o cumprimento do mandato institucional, como a avaliação do grau de receptividade da história feita através de perguntas, manter-se dentro de um tempo para a realização da atividade que não ultrapasse a capacidade de atenção por parte das crianças (respeitando a faixa etária), finalização da atividade marcada através de pistas recebidas não só pelos alunos, mas também aceita pela professora de recreação, que deve introduzir outra atividade após a contação da história. A professora (Márcia), como uma participante que carrega em sua identidade social a atribuição com direitos reservados pela hierarquia do contexto de interação, tem por “obrigação” fechar o curso da atividade sinalizando para os demais participantes que sua fala se dá por encerrada. Essa conduta pode ser observada nas imagens que se seguem (Figuras 5 e 6) e na narração da história “O balãozinho teimoso”:



Figura 5 - A professora dando o comando para as crianças baterem palmas no final da atividade.



Figura 6 - Exposição do material usado para contar a história “O balãozinho teimoso”.

Tabela 5 - Excerto 2: Aula 3 – O balãozinho teimoso

237 Márcia . muito bem então vamos dar palma pra história:
 238 ((alunos batendo palmas))
 239 Márcia <muito bem palma (pros meninos) que recontaram a
 240 história NE
 241 ((alunos batendo palmas))

O encerramento da atividade pedagógica se dá, basicamente, da seguinte forma (ver tabela 5): Márcia usa palavras de incentivo às crianças, linha 237, (muito bem) e solicita que os alunos batam palmas para a história, linha 237, (então vamos dar palma pra história:) e batam palmas para os alunos que recontaram a história e/ou responderam às perguntas feitas por ela, linhas 239 e 240 (<muito bem palma (pros meninos) que recontaram a história NE). É o que podemos constatar no excerto 2 (tabela 5), da aula 3 e nas Figuras 5 e 6. Este momento pode ser considerado ímpar dentro da atividade, pois revela, além de um roteiro seguido por ela, uma estratégia linguístico-discursiva utilizada para incentivar os alunos que participam a continuar participando da atividade re-contando o que ouviram e também como uma forma de

motivação para os que não tomam o turno no momento em que a professora o distribui, no momento em que ela dá permissão para que eles falem sobre o tópico delimitado previamente.

O próximo segmento da análise traz mais uma peculiaridade da conversa focalizada em duas perspectivas: a cotidiana e a escolar.

4.5 Controle de tópico na vida cotidiana

Acreditamos que direcionar e controlar um tópico dentro da conversa espontânea pareça ser mais engenhoso que fazê-lo seguindo um *script* dentro de uma instituição. Tal ação requer que o participante “resgate” para si o direito de falar e que ele seja negociado com o(s) outro(s) participante(s). Não há “obrigatoriedade” nem imposição aos interlocutores que os façam estabelecer um vínculo de atenção com aquele que detém o turno em andamento. Vejamos a tabela 6, compilada de Ladeira (2011):

Tabela 6 - Excerto A²⁶ – O caso do acidente

01 Patrícia a gente estava.. indo pra lá assim... aí.. meu
02 pai, recebeu um telefonema no carnaval assim..
03 aí.. o: cara falando com ele = é porque assim..
04 meu pai conhece.. é: um monte de gente lá em-em
05 Matipó.. e a maioria das pessoas lá que ele
06 conhece é por causa.. /a: por causa das vacas
07 lá/... aí.. é:: ligou um cara lá que era dono de
08 uma casa de ração.. aí.. ele foi e: virou pro-pro
09 meu pai assim
10 “a:: não sei o quê.. é:: onde você está,
11 Francisco? a primeira pessoa que pensei em ligar
12 foi pra você.. não sei o quê”..
13 /a história é triste, viu?/..
14 Fernanda tá..
15 Patrícia aí.. o meu pai virou >e falou assim<
16 “não.. pode falar não sei o quê”..
17 ele sofreu o acidente perto do sítio lá onde a
18 gente mora.. aí >tipo assim<.. aí ele ligou pro
19 meu pai.. achando que meu pai ia estar lá perto,
20 né?.. aí ele sofreu o acidente estava ele, a
21 esposa.. e >acho que< e os filhos du-duas filhas e
22 um filho /um trem assim.. não sei quantos..
23 meninos e quantas meninas não/.. e ele estava com
24 as pernas imobilizadas.. e ele já tinha visto que
25 um dos filhos dele já tinha morrido.. a:í ele
26 ligou pro meu pai.. meu pai ficou desesperado,
27 sabe? porque.. >tipo assim<meu-meu pai já perdeu
28 um filho, né?
29 Fernanda Uhum

O tópico é negociado pelos participantes durante a interação, linha 13 (/a história é triste, viu?/..), não há “hierarquia” que designe que um participante tenha o direito de impor um tópico ao outro. É necessária a “permissão” para que o assunto seja continuado, linha 14 (tá..), a título de o falante, se desrespeitar essa “norma” da conversa cotidiana, correr o risco de ser abandonado em plena execução de seu turno.

4.6 Controle de tópico na atividade pedagógica

Tópico, dentro da conversa deve ser considerado assunto em pauta e, cientes de tal conceito, observemos, abaixo, um excerto retirado da aula 3 em que a atividade pedagógica se destina a contar a história “O balãozinho teimoso”. Márcia, a contadora de histórias, dá continuidade à sua fala no intuito de preparar as crianças para ouvir a narrativa, deixando claro que após a sua fala elas poderão participar, ou seja, ela pré-aloca os turnos de forma a distribuí-los, considerando uma ordem hierárquica dentro da sala de aula. Ela prossegue relatando que na hora destinada à participação, elas não devem se envergonhar, linha 19, (>não precisa ter vergonha não< tá). Juan, um aluno, expõe seu ponto de vista em relação à fala da professora (considerado como assalto ao turno), “fato não autorizado”, e isso possibilita que outros alunos se manifestem também, colocando suas opiniões. Quando as crianças parecem levar a discussão sobre ter ou não ter vergonha adiante, a professora retoma as “rédeas” da situação e as convoca a ouvir o que ela tem para contar. Com a fala exposta no primeiro excerto, fica clara a orientação dada por Márcia para que todos retomem o mandato institucional, linhas 26 e 27, (oh gente a historinha hoje (1.5) chama-se o balãozinho teimoso (0.75) e essa história) que deve ser cumprido: contar a história para que num momento posterior aconteça a etapa de recontá-la para então ser feita a avaliação, entre as linhas 16 e 19, (eu tô olhando quem que vai fazer bonitinho hein: oh eu quero ver depois >eu pedi (Márcio) pra recontar a história pra mim pra falar aqui na frente< (1.0) >). Esse momento da tarefa nos faz perceber que o controle dos temas a serem enfocados na aula depende da professora que gerencia de acordo com o andamento e cumprimento dos objetivos demandados pela atividade. Tal procedimento pode ser confirmado não só pelos

fragmentos analisados, mas por uma incumbência própria da tarefa específica da figura do professor: fazer os planos de aula. As escolas solicitam a esses profissionais que os façam periodicamente, de forma diária, semanal, mensal ou anual, mas o que de fato é relevante para nós, independentemente do tempo ou modo de preparo, é destacar que o docente “deve” saber antecipadamente o tópico da aula (oh gente a historinha hoje (1.5) chama-se o balãozinho teimoso). Este é o *script* que se espera seguir, mas é válido ressaltar as colocações de Matêncio (2001), evidenciando que nas interações coexistem elementos próprios deste cenário (ritual) e as vivências e concepções que os alunos trazem de casa (espontâneo). No momento em que a professora diz que vai contar a história do balãozinho teimoso o aluno Thiago toma para si o adjetivo e se autoneia: “eu sou teimoso”. Percebe-se que há uma mistura entre o mundo vivido por ele, em casa, e o mundo no qual ele deve adentrar: a atividade pedagógica oferecida pela instituição escolar.

Outra importante realidade notada nos dados gerados para esta pesquisa deixa transparecer que (GARCEZ, 2001) uma história pode puxar outra história, transformando o narrador em ouvinte e o que era ouvinte em narrador. É o que acontece quando o aluno Thiago compara o balãozinho teimoso com o boi, que segundo ele também é teimoso, ganhando a adesão do aluno Paulo (“é teimoso”).

A seguir, será apresentado mais um fragmento da história estudada no intuito de tornar mais próximas as explicações.

Tabela 7- Excerto 3: Aula 3 – O balãozinho teimoso

16	Márcia	eu tô <u>olhando</u> quem que vai fazer bonitinho hein:
17		<u>oh</u> eu quero ver depois >eu pedi (Márcio) pra
18		recontar a história pra mim pra falar aqui na
19		frente< (1.0) >não precisa ter vergonha não< tá
20	Juan	ah eu tenho
21	Márcia	mas não <u>precisa</u>
22	Douglas	eu tenho
23	Pedro	até: eu tenho
24	Érico	aTÉ eu Tenho
25	Flávia	(tenho e não tenho)
26	Márcia	oh gente a historinha hoje (1.5) chama-se o
27		balãozinho teimoso (0.75) e essa história
28	Thiago	eu sou teimoso
29	Douglas	(é:)
30	Camila	()

O aluno Juan constrói sua fala em decorrência do que fora sinalizado pela professora, linha 20, (ah eu tenho) que tenta pôr fim, linha 21, (mas não precisa) ao desvio do tópico da aula, mas não obtém sucesso pois Douglas se manifesta na sequência, linha 22, (eu tenho), encorajando Pedro, linha 23, (até: eu tenho), Érico, linha 24, (aTÉ eu Tenho) e Flávia, linha 25, ((tenho e não tenho)). Quando Márcia percebe a adesão dos alunos, em massa, ao tópico não planejado, ela faz um resgate através de suas escolhas linguísticas, linha 26, (oh gente a historinha hoje). Após resgatar o tópico, nota-se, durante as elocuições da docente, uma pausa maior, totalmente possível dentro do evento “aula”, pois em seu andamento ela aguarda a centralização das crianças em sua fala.

As especificidades da conversa propostas por Sacks, Schegloff e Jefferson (2003[1974]) salientam que uma pausa maior dentro da conversa espontânea pode gerar a interpretação por parte dos participantes de uma liberação para que qualquer um possa iniciar um novo tópico ou discorrer sobre o assunto já iniciado. Entretanto, na atividade direcionada por Márcia, uma pausa não seria motivo para um aluno tomar o turno para si. É ela quem elege um novo participante, na maioria das ocorrências direciona suas sequências linguísticas aos alunos em geral, e aqueles mais desinibidos respondem.

Na Figura 7 podemos observar que a projeção do olhar das crianças, voltado para cima, e a direção da cabeça delas, também voltada para o alto, na direção de Márcia, estabelece o poder e controle que ela exerce sobre elas.



Figura 7 - A professora olhando para o cartaz e os alunos centrados em seu comando.

O mesmo tipo de controle também pode ser observado no fragmento 4, expresso a seguir.

Tabela 8 - Excerto 4: Aula 3 - O balãozinho teimoso

50	Thiago	[()] o balão o balão não, cai, não,
51	Paulo	[bum]
52	Márcia	então vão lá <u>oh</u> a historinha chama o balão <u>z</u> inho
53		Teimoso
54	Júlia	<u>é</u> qual que é o mais <u>teimoso</u> : qual que é o
		teimoso
55	Márcia	°psi::u°
56	Érico	(eu)
57	Márcia	era uma vez um balãozinho: (0.5) era de papel
		<u>fino</u>
58		como <u>todos</u> os outros balãozinhos: (.) de festa
59		junina (.) verde, amarelo, azul, e branco:
		(0.75)
60		mas não era igual aos ou aos outros balões (0.5)
61		que ficavam quietinhos presos à corda [()]

No fragmento acima, retomamos a ideia exposta na análise do excerto 3, de que a fala da professora orienta o discurso da sala de aula para o que fora proposto na atividade, linha 55, (°psi::u°), não importando o rumo que os alunos, linha 54, (é qual que é o mais teimoso: qual que é o teimoso) dão para o que é contado.

Ou seja, a interação, nesta situação de vínculo com uma instituição não requer liberdade, mas um enquadre dentro do contexto e para isso a fala da docente dá pistas referentes ao contexto com o intuito de mostrar aos alunos que devem alinhar-se e suprir as expectativas da conversa. As crianças, mesmo que não queiram ativar o enquadre da aula são convocadas pela fala da professora a assumirem o que fora solicitado pela situação contextual e uma recusa implicaria alguma espécie de punição, como ficar sem poder brincar no parquinho (fala produzida pela regente da turma registrada somente em diário de campo). Na tentativa de cantar a música, linha 50, (o balão o balão não, cai, não,,) que é de conhecimento deles, se enveredam pelas possibilidades e Márcia chega a convocá-los, linha 52, (então vão lá oh a historinha chama o balãozinho teimoso) e não vendo sucesso, utiliza de forma a intimá-los para o respeito à sua fala sinalizando esse ato com uma seleção dentro do campo linguístico endossada por recursos prosódicos (conforme dados audiovisuais gerados): “^opsi::u^o”. Após esse momento, ela retém o turno, linha 57, (era uma vez um balãozinho: (0.5) era de papel fino) e continua narrando a história.

Na atividade pedagógica em questão o “poder” de gerenciar o tópico está ligado à figura da professora, que está amparada pela hierarquia da escola e pela sua função que deve ser desempenhada queiram os alunos ou não. Isso pode ser observado no excerto 5, a seguir:

Tabela 9 - Excerto 5: Aula 3 – O balãozinho teimoso

71	Márcia	então <u>esse</u> >() é o balãozinho teimoso esse que
72		tá< (1.5) pregado na cordinha ((mostrando a imagem
73		aos alunos))
74	Paulo	(ele:: junta a asa)
75	Márcia	<u>vamos ver o que aconteceu com os balõezinhos:</u>
76	Thiago	(nada)
77	Márcia	o que que será que aconteceu:
78	Márcio	ele (saiu) ()
79	Carla	Voou
80	Márcia	e e o balão <u>tanto</u> sacudiu <u>tanto</u> sacudiu (1.0) que
81		o balãozinho acabou se soltando da corda (0.5) <u>tá</u>
82		(1.0) ele acabou soltando da corda oh ((mostrando
83		a imagem aos alunos))
84	Lucas	e voo



Figura 8 - A professora apresentando um dos cartazes utilizados para ilustrar a história à turma.

O fragmento 5, exposto anteriormente à Figura 8, nos mostra que o uso de um operador argumentativo, um dêitico, no caso o pronome “esse”, linha 71, ajuda a professora a direcionar o tópico da aula: a narrativa da história “O balãozinho teimoso”. Com o marcador linguístico expreso somado à exposição de um cartaz, conforme a Figura 8, com imagens da história, (é o balãozinho teimoso esse que tá< (1.5) pregado na cordinha ((mostrando a imagem aos alunos))) linhas 71 e 72, ela consegue voltar a atenção dos alunos para o cumprimento de uma ação integrante da atividade e controlar o tópico por ela “planejado” (vamos ver o que aconteceu com os balõezinhos:)), linha 75. A presença de uma pausa maior, no meio da fala expressa na linha 72, em sua fala não proporciona um assalto a seu turno, e essa atitude das crianças se dá em função dos cartazes ilustrados apresentados por Márcia. Eles querem prestar atenção no momento em que ela os direciona para isso, linhas 71 e 72, (esse que tá< (1.5) pregado na cordinha ((mostrando a imagem aos alunos)). Silva (1999) argumenta que não só a escolha da história tem papel fundamental, mas também os materiais utilizados para tal finalidade. Ao inserir imagens

coloridas e atraentes uma a uma, a contadora, ao mesmo tempo em que prende a atenção dos alunos, deixa-os curiosos para ver as próximas cenas a serem apresentadas. Essa curiosidade torna a história digna de ser contada, tal como exposto em Bastos (2008).

Resumindo, o *gerenciamento de tópicos*, na fala-em-interação cotidiana, propicia qualquer participante arriscar fazê-lo.

Na atividade pedagógica em questão, o “poder” de gerenciar o tópico está ligado à figura da professora, que está amparada pela hierarquia da escola e pela sua função, que deve ser desempenhada, queiram os alunos ou não.

A seguir faremos a comparação do uso de sobreposições na vida cotidiana e na fala-em-interação em contexto escolar.

4.7 Sobreposição de fala na vida cotidiana

Ao fazerem análise de conversas cotidianas, Oliveira e Gago (2011) revelam, a partir do fragmento D, transcrito abaixo, que uma fala sobreposta à outra nem sempre estabelece relação com a disputa pela palavra.

Tabela 10 - Excerto D²⁶- Conversa entre amigas

236	Melissa	mas ela [é:::]
237	Júlia	[uma pata cho□ca] dorme o dia inteiro, não faz na□da
238	Melissa	ela não conversa, ela não socializa com as pessoas
239		>ela não merece ganhar um tipo de programa que tem<
240		<relacionamento em jo□go>

Na análise do excerto especificado reconhecem que há uma intenção de se completar o turno alheio em um momento de pausa ou hesitação daquele que preside a fala para cobrir uma lacuna. Em outras situações há a possibilidade, ainda de acordo com os estudos de Oliveira e Gago (2011), de se manter uma sobreposição de vozes em função do trabalho de co-construção da conversa iniciada, linha 237, ([é:::]; [uma pata cho□ca]). Nessa situação tem relevância, assim como nas demais situações de fala, o que os participantes estão fazendo dentro do evento focalizado. Na interação analisada notamos que há uma conversa entre amigas e a sobreposição se dá em função de um auxílio na construção da narrativa, que de acordo com o observável evoca

memórias. Consideramos, então, que o auxílio identificado pela sobreposição se dá para relembrar situações que são chaves dentro da conversa.

A mesma tendência, de sobreposição de vozes, é observada no fragmento E, exposto abaixo.

Tabela 11 - Excerto E - Conversa entre amigas

320	Júlia	quem é Lúcia?
321	Melissa	a Lúcia é uma::: [°outra atriz°]
322	Lívia	[a mulher do médico]
323	Júlia	a mulher do médico?
324	Lívia	[é]
325	Melissa	[é]

Nas linhas 321/322/324/325, nota-se que a intenção de colaborar para que a história continue “fluindo” abre a oportunidade para que a sobreposição aconteça sem demonstrar uma disputa pela palavra. Já no excerto F, descrito abaixo, identifica-se sobreposição da fala em função de os participantes da interação se mostrarem engajados na conversa, linha 129, ([TEM problema]), fazendo comentários e avaliações a respeito do que está sendo conversado, linha 130, ([ele é lou↑co]).

Tabela 12 - Excerto F - Conversa entre amigas

128	Lívia	ai aquele Marcelo tem problema [não sei o que
129		acontece]
130	Júlia	[TEM problema]
131	Melissa	[ele é lou□co]

4.8 Sobreposição de fala na atividade pedagógica

Em situação de interação escolar é possível encontrarmos participantes que falam simultaneamente. A essa situação, na conversa, em geral, chamamos sobreposição de vozes. A ocorrência é ainda mais perceptível quando temos como clientela crianças muito pequenas. Isso ocorre devido ao processo de socialização estar em andamento e para elas ainda não estar efetivamente assimilado o preceito das conversas de que deve falar um participante de cada vez a título de implicar prejuízo para os demais participantes.

Essa norma da conversa, quando colocada dentro da situação em análise, mostra que, durante o desenvolvimento de uma atividade pedagógica, se torna, como nos dizeres de Marcuschi (1986), sensível ao contexto. À medida que a professora tem de avaliar e reclamar a participação dos alunos na atividade requer deles que, em alguns momentos, façam uso de fala sobreposta, conferindo a essa ação não um caráter proibitivo, mas participativo. Nota-se no excerto 6:

Tabela 13 - Excerto 6: Aula 3 – O balãozinho teimoso (continua)

107	Márcia	mas o balãozinho não ouvia nada ele ele ia
108		subi:ndo, subi:ndo, bem depressa (.) que nem
109		usando alto falante ele ouvia: tá: aí nada fazia
		o
110		balãozinho voltar, ele já estava lá no meio das
111		nuvens (.)ó ((mostrando a imagem aos alunos))
112	Thiago	aa:: num tá colado
113	Márcia	tá vendo,
114	Paulo	()
115	Thiago	hã? ()
116	Márcia	e o balãozinho foi subi:ndo, subi:ndo, até que
117		chegou lá no céu com as estrelas
118	Thiago	subindo subindo ()
119	Márcia	as estrelas estavam todas ocupadas com o brilhar
120		(0.5) bastante para que a noite ficasse bem
		bonita
121		e quando viram o balãozinho ficaram muito
122		assustadas: aí as estrelinhas estavam lá no céu
123		brilhando né de repente deparou com quem?
124	Lucas	[balão]
125	Camila	[balão]Zinho
126	Márcia	aí elas ficaram super assustadas
127		(2.0)
128	Thiago	()

Continua...

Tabela 13 – Cont.

129	Márcia	quando as estrelas viram () balãozinho elas
130		ficaram muito assustadas, (.) e falaram (1.25)
		mas
131		o que está fazendo um balãozinho de festa junina
132		aqui no céu: será que ele não sabe que é perigoso
133		subir tão alto: (1.25) vai ver que ele não sabia
134		(0.5) e se ele cair: (1.0) pode provocar um
135		Incêndio
136	Thiago	é mesmo se ele (queimar) tudo
137	Márcia	é mesmo, e se eu cair: o que faremos? as
138		estrelinhas ficaram tão preocupadas com o
139		balãozinho: que se esqueceram um pouco de brilhar
140		(1.25) (sendo)
141	(9.0)	
142	Márcia	mas as estrelas pensaram, pensaram, pensaram
		tanto
143		que tiveram que tiveram uma ideia brilhante, tão
144		brilhante que elas voltaram a brilhar mais que
145		antes: pediram ao vento para dar um empurrãozinho
146		no balãozinho: para que ele (2.0) subisse mais
147		depressa e quando chegou lá em cima (1.0) o que
148		que aconteceu quando chegou lá em cima?, quem
		sabe
149		falar?,
150	Márcio	virou uma es[trela]
151	Als.	[tre:la]
152	Márcio	virou uma es[trela]
153	Als.	[tre:la]
154	Thiago	mas uma ()
155	Juan	é::()

No decorrer do excerto acima transcrito, há o encaminhamento de Márcia, a professora, orientando que os alunos, para mostrar a atenção dada a seu turno, linhas 119 a 123, (as estrelas estavam todas ocupadas com o brilhar (0.5) bastante para que a noite ficasse bem bonita e quando viram o balãozinho ficaram muito assustadas: aí as estrelinhas estavam lá no céu brilhando né de repente deparou com quem?) e linhas 142 a 149, (mas as estrelas pensaram, pensaram, pensaram tanto que tiveram que tiveram uma ideia brilhante, tão brilhante que elas voltaram a brilhar mais que antes: pediram ao vento para dar um empurrãozinho no balãozinho: para que ele (2.0) subisse mais depressa e quando chegou lá em cima (1.0) o que que aconteceu quando chegou lá em cima?, quem sabe falar?,), respondam em uníssono²⁶, ou seja, com sobreposição de falas, linhas 124/125

²⁶Juntos, simultaneamente.

([balão]/ [balão]Zinho) e linhas 150/151/152/153 (virou uma es[trela]) e ([tre:la]). É o que acontece também no excerto abaixo.

Tabela 14- Excerto 7: Aula 3 - O balãozinho teimoso

211	Márcia	o que que aconteceu:
212	Flávia	um balãozinho
213	Thiago	o balãozi:nho
214	Júlia	que tava grudado (1.0) na corda
215	Márcia	o que que aconteceu:
216	Als.	ele ele soltou da cor::da e vôo::u () cai cai
217		balão, cai cai balão, aqui na minha mão não cai
218		não, não cai não, tenho () do sabão
219	Márcia	e ai depois?
220	Lúis	soltou a cor:da
221		((muitos alunos falando juntos))
222	Als.	pro cé::u
223	Márcia	() um de cada vez
224	Clara	[(aí quando ele chegou lá:: em cima:)]
225	Flávia	[quando ele chegou lá em cima:] (1.75) ai ele
226		pediu pro vento soprar pra ele ir mais alto ainda
227	Márcia	e depois?

No fragmento 7, observa-se Clara e Flávia, nas linhas 224 e 225, falando durante um determinado intervalo, simultaneamente e, com clareza, constatamos que isso se dá para contribuir com a construção do turno, não apenas para corresponder à expectativa de ouvintes engajadas na conversa. Considera-se que há uma co-construção entre as falas dos participantes e, ainda, nota-se a etapa de socialização, ainda não assimilada pelas crianças. A própria professora adverte os alunos para respeitarem a fala uns dos outros (“um de cada vez”).

Observe a Tabela 15 abaixo:

Tabela 15 - Excerto 8: Aula 3 - O balãozinho teimoso

242	Thiago	ah não
243	Márcia	aqui agora eu vou perguntar quem eram os
244		personagens dessa história↑
245	Lucas	[BALão]
246	Als.	[o ven::to]o balã::o
247	Als.	[a estre::la]
248	Als.	[o céu] menino
249	Márcia	>era uma menina e um menino né<
250	Als.	éé::
251	Márcia	e quem que era o personagem <u>principal</u> dessa
252		história:
253	Als.	o balã:o
254	Márcia	ahh muito bem (1.0) NE
255	Lucas	o balão te:imo:so::
256	Thiago	um balão muito teimoso é igual o boi
257	Paulo	o boi é teimo::so:
258	Thiago	é teimo:so:

Em ambiente institucional a sobreposição de fala, utilizada pelas crianças parece demonstrar a necessidade que elas têm de mostrar o conhecimento do tópico em questão e reconhecer a fala da professora.

A construção dos turnos sobrepostos no excerto 8, linhas 245/246/247/248, se dá em função de responder a uma pergunta feita por Márcia, linhas 243 e 244, (aqui agora eu vou perguntar quem eram os personagens dessa história↑). A pergunta indireta feita pela docente suscitou aos alunos um alinhamento condizente com a identidade social a qual são encaminhados mesmo que inconscientemente. Se ao professor é conferido maior “poder” dentro do evento o que ele solicita deve ser acatado por quem está em “subordinação”.

Dessa forma, sinteticamente, quanto à *Sobreposição de fala* na conversa cotidiana, notamos que a fala sobreposta pode se dar em função da construção da história, em função da cumplicidade com aquele que está construindo o turno ou até mesmo como forma de demonstrar interesse pelo tópico em questão.

Em ambiente institucional, a sobreposição de fala, utilizada pelas crianças, demonstra a necessidade que elas têm de mostrar o conhecimento do tópico em questão e reconhecimento da fala da professora.

4.9 Pergunta, resposta e avaliação na vida cotidiana

Explicitamos, no decorrer deste tópico de análise, a facilidade com a qual nos deparamos com perguntas em eventos sociais, dos pessoais aos públicos. O que ainda não havíamos mencionado são especificidades das perguntas nas situações em que ocorrem fala-em-interação cotidiana em comparação com as situações em sala de aula. Pautados por estudos como o de Garcez (2006, p.69), podemos apontar a projeção de um questionamento por qualquer um dos participantes do evento comunicativo. Além disso, verificamos que em situações de fala espontânea os participantes direcionam perguntas a respeito das quais não têm nenhum conhecimento. Dessa forma, elas ganham respostas com tom de informação e não demandam avaliação por parte de quem as executou. O que pode acontecer em alguns casos é o participante formulador da pergunta emitir um agradecimento diante de uma resposta informativa. Consideremos o seguinte excerto, uma descrição feita de uma conversa telefônica entre tio (Irineu) e sobrinha (Mariana).

Tabela 16 - Excerto C²⁷ - Conversa telefônica entre sobrinha e tio

48	0.2	
49	Irineu	é, mas o Vilmar devia de ligar pra gente, é- é- eu
50		acho que ele ligou pro tio Vavá, [pro seu] Vavá.
51	Mariana	[a:::h.]
52	Irineu	hhh mas então tá bom, cê tá boa o::Ezequiel tá
53		jantando aí?
54	Mariana	já acabou já, eu vou passar pra ele [aqui, tá?]=
55	Irineu	[então tá.]=
56	Irineu	=tá, [fica com deus, deus abençoe.]
57	Mariana	[tchau, dá um abraço no pes]soal aí.=
58	Irineu	=tá, [obrigado, deus abençoe.
59	Mariana	[um abraço pro senhor, viu?
60	Irineu	deus abençoe, fica com deus.
61	Mariana	assim seja, tchau.
62	Irineu	ahahahahahah.
63		((Mariana passa o telefone))

Irineu, no fragmento exposto anteriormente, faz uma pergunta para Mariana, linhas 52/53, (hhh mas então tá bom, cê tá boa /o::Ezequiel tá jantando aí?). Tal pergunta, diante da situação interativa, é considerada um questionamento sobre o qual o “perguntador” não tem conhecimento da resposta, entende-se, linha 54, (ele já acabou já, eu vou passar pra ele [aqui, tá?]=) que seria, assim,

uma informação dada para Irineu. Nesse tipo de situação, não houve avaliação por parte do formulador da pergunta, pois considerá-la seria falta de coerência, visto que o contexto não abre possibilidades linguísticas nem extralinguísticas para isso.

4.10 Pergunta, resposta e avaliação na atividade pedagógica

É comum, nas conversas, sejam espontâneas ou não, encontrarmos perguntas. Nas situações de fala-em-interação institucional elas existem e, na maioria das ocorrências são reportadas à figura do professor, que na tentativa de medir o grau de receptividade de seu turno, faz a culminância com perguntas direcionadas para os alunos. Embora as crianças façam perguntas em número proporcionalmente menor, elas o fazem de forma bastante curiosa e não para medir o conhecimento do professor ou avaliá-lo. Dentro do tópico da aula os alunos tiram um elemento que lhes desperta o interesse e relacionando-o às suas experiências direcionam ao professor curiosidades. Na sequência, transcrevemos um excerto da aula investigada e a partir de perguntas extraídas do fragmento faremos a exposição da análise.

Tabela 17- Excerto 8: Aula 3 - O balãozinho teimoso

242	Thiago	ah não
243	Márcia	aqui agora eu vou perguntar quem eram os
244		personagens dessa história↑
245	Lucas	[BALão]
246	Als.	[o ven::to]o balã::o
247	Als.	[a estre::la]
248	Als.	[o céu] menino
249	Márcia	>era uma menina e um menino né<
250	Als.	éé::
251	Márcia	e quem que era o personagem <u>principal</u> dessa
252		história;
253	Als.	o balã:o
254	Márcia	ahh muito bem (1.0) NE

No fragmento acima nota-se que Márcia é quem faz as perguntas e ao direcioná-las aos alunos instiga-os a responder quem são os personagens da história, linhas 251 e 252 (e quem que era o personagem principal dessa história:). O questionamento feito pela professora já tem resposta conhecida por ela, um ato muito comum de ser encontrado em interações entre alunos e professores em aula. Márcia

esperava uma determinada resposta, isso pode ser verificado após a fala dos alunos, linha 253, (o balã:o) . Em seguida ela anuncia sua avaliação, linha 254, (ahh muito bem (1.0) NE).

Tabela 18- Excerto 9: Aula 3 - O balãozinho teimoso (Continua)

31	Márcia	então hoje (.) essa historinha é assim é re é
32		relacionada com o mês de <u>junho</u> né: (0.5) que é o
33		mês de festa <u>junina</u> não é?
34	Douglas	[()]
35	Júlia	[é:::::]
36	Márcia	i::sso é o mesmo que: eles <u>soltam</u> balão Mas é
37		<u>certo</u> soltar balão?
38	Clara	<u>não</u> :
39	Márcia	<u>por</u> que não é <u>certo</u> : POr que que não pode soltar
40		esse balão >(que dá foguinho)< por quê?
41	Pedro	porque nã::o
42	Paulo	porque <u>ele</u> não cai
43	Carla	porque faz ele não cair
44	Márcia	e:: se se cair num num lugar assim que tem <u>mato</u>
45		faz o <u>quê</u> :
46	Paulo	BUM::
47	Márcia	pega <u>fogo</u> né:
48	Lucas	Pega
49	Júlia	é é::

Chamamos a atenção, também, para o excerto 9, no qual a professora, ao fazer novamente uma pergunta para os alunos, linha 44 e 45, (e:: se se cair num num lugar assim que tem mato faz o quê:), obtém uma resposta de Paulo, que tenta imitar o barulho de uma explosão, linha 46, (BUM::) e logo em seguida, Márcia faz um reparo, uma correção em forma de pergunta, linha 47, (pega fogo né:) para orientar os alunos para a ação esperada por ela dentro do evento aula. Matêncio (2001) mostra, de forma sistematizada, a sequência do evento aula e sua distribuição de papéis. Assim, para demonstrar o aprendizado proporcionado pelo reparo, Lucas, em turno posterior ao da professora, repete uma parte da fala desta, linha 48, (Pega) . Observemos as Figuras 9 e 10 e outro fragmento com mais perguntas.



Figura 9 - Professora e alunos em interação no final da atividade: os questionamentos.



Figura 10– O momento da avaliação: a professora fazendo perguntas sobre a história contada.

Tabela 19- Excerto 10: Aula 3 - O balãozinho teimoso

164	Márcia	agora eu vou perguntar um negocio [pra você <u>s</u> :
165		essa] historinha teve um final feliz ou um final
166		triste:;
167	Juan	[()]
168	Als.	feli:::z
169	Márcia	por que que um final feliz? (0.75) quem sabe
170		falar:;
171	Flávia	porque:: o balãozinho brilhou
172	Márcia	ahh:: ele virou o quê↑
173	Als.	UMA ESTRE::LA
174	Márcia	e ele tem que agradecer a quem:;
175	Als.	ásestrelas
176	Márcia	por quê?
177	Flávia	<porque ela deu brilho: e aí ele virou uma
178		estrela>
179	Márcia	muito bem:
180	Elisa	()
181	Márcia	<e deixa eu perguntar pra vocês <u>esse</u> balãozinho:
182		ele foi atrás do sonho dele, que sonho que era
183		esse que ele tinha?
184	Als.	voar::
185	Márcia	pra onde:;
186	Als.	pro cé::u
187	Flávia	e brilhar como uma estrela
188	Márcia	<ahh muito bem <u>e</u> le não queria ficar preso em uma
189		corda queria:;

Quando a professora pergunta, na linhas 164/165/166, (agora eu vou perguntar um negócio [pra vocês: essa] historinha teve um final feliz ou um final triste:), possivelmente esteja tentando “medir” o grau de envolvimento dos alunos com a tarefa comunicativa direcionada por ela e a atenção voltada para a produção do turno anterior, garantindo a fala subsequente. Os alunos respondem, linha 168, (feli:::z) e ela continua a fazer indagações, linha 172, (ahh:: ele virou o quê↑) e em algumas nota-se o uso de recursos prosódicos e a entonação diferenciada para ter a atenção voltada para si, marcando um questionamento que deve ser respondido pelos alunos. Na sequência, os alunos respondem, linha 173, (UMA ESTRE::LA) e ela faz mais perguntas culminando com uma avaliação, linha 179, (muito bem:), também observada na linha 188 (<ahh muito bem ele não queria ficar preso em uma corda queria:).

Abaixo mais um fragmento da história “O balãozinho teimoso” para evidenciar as perguntas feitas pela docente.

Tabela 20 - Excerto 11: Aula 3 - O balãozinho teimoso

230	Als.	deu o brilho pra e::le e ele virou uma estre::La
231	Thiago	aí meu deus do céu (1.5) nossa senhora
232	Márcia	e o e o final da história foi um final o quê: <u>;</u>
233	Als.	feli:::z
234	Márcia	por quê: <u>;</u>
235	Als.	porque ()
236	Flávia	pro balãozinho e o balãozinho virou estrela
237	Márcia	. muito bem então vamos dar palma pra <u>história:;</u>
238		((alunos batendo palmas))
239	Márcia	<muito bem <u>palma</u> (pros meninos) que recontaram a
240		história <u>NE</u>
241		((alunos batendo palmas))
242	Thiago	ah não
243	Márcia	aqui agora eu vou perguntar quem eram os
244		personagens dessa história†
245	Lucas	[BALão]
246	Als.	[o ven::to]o balã::o
247	Als.	[a estre::la]
248	Als.	[o céu] menino
249	Márcia	>era uma menina e um menino né<
250	Als.	éé::
251	Márcia	e quem que era o personagem <u>principal</u> dessa
252		história: <u>;</u>
253	Als.	o balã:o
254	Márcia	ahh muito bem (1.0) NE
255	Lucas	o balão te:imo:so::
256	Thiago	um balão muito teimoso é igual o boi
257	Paulo	o boi é teimo::so: <u>;</u>
258	Thiago	é teimo:so: <u>;</u>
259		((alunos falando juntos))

Conforme podemos verificar no excerto 11, a professora continua com as perguntas, linha 232, (e o e o final da história foi um final o quê: ;) dando a entender que continuará com elas até que os alunos reproduzam toda a narrativa feita anteriormente. De acordo com o andamento das respostas esperadas por Márcia há, novamente, sua avaliação, linhas 237/239/254, (muito bem então / ahh muito bem) .

A sequência pergunta/resposta/avaliação não é comum na vida cotidiana, pois fazer uma pergunta pressupõe o não conhecimento de sua resposta, ou seja, considera-se como uma forma de obter uma informação, algum dado novo sem, necessariamente, fazer uma avaliação desta resposta, visto que não há um conhecimento por parte de quem a solicitou.

Na sala de aula em estudo, constata-se que as perguntas feitas pela contadora de histórias servem para avaliar se sua fala foi ouvida pelos alunos, que são convocados e limitados a somente respondê-las. Quando a professora pergunta “o que devemos fazer para realizar os nossos sonhos”, o aluno Lucas dá uma resposta (“brincar”, ver Apêndice A, linha 194) que é ignorada pela professora por não ser o comentário esperado por ela.

Dessa forma, na obtenção de uma resposta previamente conhecida e esperada a professora avalia de forma a incentivar com um “muito bem”, e na arguição de uma resposta contrária ou diferente da esperada ela faz uma forma de reparo, (LORDER & JUNG, 2008) na fala do aluno, moldando-a ao que era esperado por ela.

A seguir, finalmente, serão apresentadas as considerações finais deste estudo e lançadas propostas para estudo futuro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar a interação em sala de aula com foco na atividade pedagógica de contar e recontar histórias em sala de aula foi um grande desafio. A microetnografia da sala de aula, que nos propusemos observar, descrever e analisar, colocada em contraste com a vida cotidiana, nos encaminhou para uma aproximação fidedigna das relações e situações linguísticas dentro da sala de aula, entre professor e alunos. Para isso, o trabalho com a gravação em áudio e vídeo foi imprescindível, e além de observar o campo estudado de perto, contamos com as interações em forma de imagens produzidas para consultas posteriores.

O espaço escolar, a professora, os alunos, todos com suas peculiaridades, foram observados no decorrer de cinco aulas. Temos consciência de que este estudo apresenta considerações importantes e bastante inovadoras, mas não apresentamos generalizações e conclusões amplas. Generalizar seria desconsiderar as especificidades que emergem de cada interação, considerada única. Este estudo vem trazer revelações dentro desta instituição que realiza essa atividade pedagógica com essa professora e com esses alunos. Pode ser que dentro de outra escola, com outros participantes, a mesma atividade seja conduzida de forma diferente e aponte para outras reflexões. Além disso, há convicção de não se esgotaram as possibilidades de análise dos dados, ricos em detalhes e instigadores de diferentes focos de atenção.

As inquietações que motivaram a pesquisa surgiram da proximidade com a educação, do acompanhamento de projetos governamentais e da vontade de contribuir para os estudos sobre a sala de aula e seus atores sociais.

A imersão no contexto trouxe muitas facilidades que foram cuidadosamente dosadas para não incorrer em prejuízos e vieses que comprometessem a investigação.

Como procedimento de aproximação com os pesquisados, tomamos a iniciativa de realizar visitas informais à instituição e estabelecer conversas com a administração, a supervisão e com as professoras (regente e contadora de histórias). Essa atitude nos fez perceber disponibilidade para participar da pesquisa. Ao iniciar a observação, nas duas primeiras aulas, observadas e registradas somente em diário de campo, houve o deparo com a influência do espaço na desenvoltura da atividade. As três aulas que se seguiram,

mostraram a brinquedoteca como um espaço mais interessante e propício para a atividade.

Então, a partir dos arcabouços teóricos que se associam à Sociolinguística Interacional e à Análise da Conversa Etnometodológica, buscou-se responder às questões desta pesquisa.

- a) Como professores e alunos da Educação Infantil – 2º período - contam e recontam histórias em sala de aula?

Os dados presentes no *corpus* gerado revelaram que os participantes (a professora contadora de histórias, Márcia e seus alunos), ambos inseridos numa turma de 2º período da escola pesquisada, contam e recontam histórias, em sala de aula, guiados por regras específicas condizentes com a instituição que abriga a interação, como, por exemplo, o professor direcionar a atividade.

- b) Como esses participantes usam a linguagem para tal incumbência?

Os fragmentos da conversa estabelecida por eles e transcritos para este estudo revelaram também que a linguagem utilizada por esses atores sociais condiz com os papéis desempenhados por eles na instituição, nota-se claramente que Márcia adapta suas palavras ao nível sócio-linguístico dos alunos, estudantes da Educação Infantil, fazendo uso de palavras no diminutivo (que dá foguinho), com prosódia e entonação que expressam afetividade. E as crianças, através desse sistema próprio de troca de turnos, reconhecem a figura da professora como nível acima na hierarquia escolar, mas de modo muito afetivo, pois usam a expressão “tia” para se direcionar a ela, além de se manterem, conforme as figuras expostas, sentadas a maior parte do tempo e com o olhar voltado para ela. Assim, as crianças respondem às indagações feitas por Márcia, mesmo com respostas absurdas, o importante é responder.

- c) As práticas linguísticas, nessa situação comunicativa, estabelecem diferenças em relação ao uso da linguagem em situação cotidiana?

Percebe-se que as práticas linguísticas dentro desse evento social diferem, significativamente, do uso da linguagem em situação cotidiana, pois ela revela organização semelhante a outros contextos institucionais. Dessa forma, nota-se a competência das crianças para internalizar as regras da conversa e suas particularidades dentro do contexto institucional escolar.

Como conclusão dessa dissertação, tem-se a noção de que estudar a conversa, seja ela cotidiana ou não, implica considerá-la uma prática totalmente apta a ser descrita e analisada. As categorias, através das quais foram segmentados os dados, permitem enxergar esta vertente e considerar que até mesmo a fala espontânea revela organização. A conversa institucional, então, comparada à conversa cotidiana mostra, em seu funcionamento, uma organização ainda maior, visto que a ruptura com as regras que dela fazem parte pode implicar transgressão e impedimento para que ela de fato ocorra. Considera-se, ainda, que a atividade pedagógica de contar e recontar histórias é um tipo de interação em sala de aula que não só cumpre um dos propósitos aos quais se destina, que seria trabalhar o aspecto lúdico e o incentivo à leitura²⁷. Também vislumbrou-se que há uma forte ligação da atividade com a socialização na escola, na vida cotidiana²⁸, (GARCEZ, 2006) e com o controle do conhecimento, ou seja, daquilo que deve ou não ser ensinado, como e para quem pode ser transmitido.

5.1 Contribuições, limitações da pesquisa e perspectivas para futuras investigações

Este trabalho possibilita, ainda, o contraste com outros dados que podem ser comparados a eles em outras turmas da mesma idade, em turmas de outra faixa etária que pertençam à educação infantil ou até mesmo em outras cidades e escolas.

Após a conclusão deste estudo foi possível efetuar uma reflexão, procurando visualizar os passos dados em direção aos resultados obtidos. Constatou-se, no uso desse exame reflexivo, que uma das maiores dificuldades encontradas foi o acesso ao campo estudado, pois a instituição escolar tem um calendário a seguir e não fazia parte do objetivo interferir na rotina dos participantes.

Em relação às possibilidades de pesquisas futuras, há a riqueza dos dados transcritos, Apêndices B e C, e não analisados, acrescidos das respectivas notas de campo. São fontes valiosas e detalhadas de interações em sala de aula que podem suscitar discussões e resultados reveladores dentro dos anseios da pesquisa qualitativa. Outra possibilidade de investigação futura seria a realização de abordagem multimodal a partir dos dados visuais gerados com análise das projeções corporais da professora e

²⁷ As informações utilizadas estão presentes no projeto de contação de histórias fornecido pela supervisora da Educação Infantil da escola pesquisada.

²⁸ Conforme dito pela própria professora em entrevista descrita no Apêndice D.

seus alunos, pois são julgados ricos em detalhes e, por motivos de competência técnica, foram pouco explorados. Pensou-se, também, no estudo das interações sob a perspectiva de gênero. Observar a rotina das crianças desde a entrada na escola às 12:30h até a saída às 16:30h, com destaque para o fato de como os meninos e meninas interagem e co-constroem a conversa no decorrer da atividade pedagógica de contar e recontar histórias seria um estudo interessante e promissor. Outra proposta de estudo seria observar e transcrever a mesma atividade pedagógica sendo desenvolvida em turmas diferentes. Poderia ser adotada a mesma história contada nas outras duas turmas do 2º período, presentes na instituição de ensino na qual o estudo foi realizado, ou até mesmo estudar a mesma atividade em faixa etária diferente, como nas turmas do 1º período, com alunos de 4 anos. Como se observa, a presente investigação dá margem a várias possibilidades futuras de pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIMARD, Paule. **A linguagem da criança** (trad. Francisco Vidal). Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ALKMIM, T. Sociolinguística parte 1. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C.(Orgs.), **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v.1, 2 ed., São Paulo, Cortez, 2001.

ALMEIDA, Alexandre do Nascimento. A noção de relevância sequencial: construindo identidades masculinas na sala de aula. In.: LODER, Letícia Ludwig e JUNG, Neiva Maria. **Análises de fala em interação institucional: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante** (trad. José Fonseca). Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 (na sala de aula – fascículo 12).

BAIÃO, Jonê Carla. Enquadres e alinhamentos na interação entre crianças em uma partida de “Jogo da Memória”: a co-construção de identidades de gênero no contexto escolar. In: PEREIRA, M. G. D.; BASTOS, C. R. P.; PEREIRA, T. C. (Orgs). **Discursos socioculturais em interação: interfaces entre a narrativa, a conversa e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração**. Rio de Janeiro: Garamond Ltda, 2009.

BANKS, M. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. José Fonseca (trad.) Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARRETO, Luiz-Menna. Neurociências, pedagogia e psicologia. **Revista viver: mente e cérebro** – coleção memória da pedagogia edição especial, São Paulo, n.2, p. 84 – 88, 2005.

BASTOS, L. C. Estórias, vida cotidiana e identidade – uma introdução ao estudo da narrativa. In: CALDAS-COULTHART, Carmem Rosa; CABRAL, Leonor Scliar (Orgs.) **Desvendando o discurso: homenagem a Malcolm Coulthart**. Florianópolis: UFSC, 2008.

BELINTANE, Claudemir. Um contínuo vai-e-vem. **Revista viver: mente e cérebro** – coleção memória da pedagogia edição especial, São Paulo, n.2, p. 50-57, 2005.

BENTES, A. C.(Orgs.), **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001. 2v.

BETTELHEM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____**Educação em língua materna: a Sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CADEMARTONI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (coleção primeiros passos)

CAMACHO, R. G. Sociolinguística parte 2. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C.(Orgs.), **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. 1 v.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CASTORINA, José Antônio et al. **Piaget-Vigotsky: novas contribuições para o debate**. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1996.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLL, César; Álvaro Marchesi; Jesús Palácios (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva**. 2ª ed. trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2004. 1v.

COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. Trad. Por Dayse Batista. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & Educação: Era uma vez... quer que conte outra vez?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (Psicanálise e Educação)

CORONA, Márcia Del. Fala em interação cotidiana e fala em interação institucional: uma análise de audiências criminais. In.: LODER, Leticia Ludwig e JUNG, Neiva

Maria. **Análises de fala em interação institucional: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

COULON, A. **Etnometodologia.** Petrópolis: Vozes, 1995a.

____. **Etnometodologia e Educação.** Petrópolis: Vozes, 1995b.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infanto-juvenil: teoria e prática.** 17ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

DAVIS, Cláudia. Piaget ou Vygotsky, uma falsa questão. **Revista viver: mente e cérebro** – coleção memória da pedagogia edição especial, São Paulo, n.2, p. 38 – 49, 2005.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C.(Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001. 2 v.

DUARTE, Newton. O significado e o sentido. **Revista viver: mente e cérebro** – coleção memória da pedagogia edição especial, São Paulo, n.2, p. 30 – 37, 2005.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. “O quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social (P. M. Garcez; C. Surek-Clark, Trad.). In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M.(Orgs), **Sociolinguística Interacional.** São Paulo: Loyola, 2002.

FINA, A. Narrativa e identidade: uma perspectiva discursiva do relato e do sujeito. In: ALMEIDA, Fernando Afonso de; GONÇALVES, José Carlos Gonçalves (Orgs.). **Interação, contexto e identidade em práticas sociais.** Rio de Janeiro: EdUFF, 2009.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** (Roberto Cataldo Costa – Trad.) Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção leitura)

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

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico)

GARCEZ, P. M. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. In: B. T. Ribeiro, C. C. Lima & M. T. Lopes Dantas (Orgs.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB-CUCA (Instituto de Psiquiatria, UFRJ), 2001.

____. **Organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento**. *Calidoscópico*, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.

GARCEZ, Pedro M.; LODER, Leticia L. **Reparo Iniciado e Levado a Cabo pelo Outro na Conversa Cotidiana em Português do Brasil**. *Delta*, v.21, n. 2, 2005.

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

GOFFMAN, E. *Footing*.(B. Fontana, Trad.). In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M.(Orgs). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002.

____. **A representação do eu na vida cotidiana** (M. C. S. Raposo, Trad.). Petrópolis: Vozes, 2003.

____. A elaboração da face. In: **Psicanálise e Ciências Sociais**. Sérvulo Augusto (Org.). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCHI, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, A. M. M. Desenvolvimento de narrativas e o processo de construção social da escrita. **Calidoscópico**, São Leopoldo, RS, v.2, n.2, p. 67-72, 2004.

HILGERT, J. G. Língua falada e enunciação. **Calidoscópico**, São Leopoldo, RS, v.5, n.2, p. 69-76, 2007.

JUNG, Neiva Maria; GONZALEZ, Patricia Covaleski. A organização de tomada de turnos: socialização em sala de aula. In.: LODER, Letícia Ludwig e JUNG, Neiva Maria. **Análises de fala em interação institucional: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da Conversação: princípios e métodos** (trad. Carlos Piovezani Filho). São Paulo: Parábola, 1943.

LADEIRA, W. T. A Competência Comunicativa na Orientação de Enquadres Interpretativos em Narrativas Oraís. In: **Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. BARCELOS, Ana Maria (Org.). Campinas – SP: Pontes Editores, 2011. v. 13 (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada)

_____. Organização Interacional e controle de tópico em audiências de conciliação. In.: **The specialist/ Centro de pesquisas e informação em leitura da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – CEPRIL**. v. 1, n. 1. São Paulo: EDUC, 1980.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In.: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LODER, Letícia L. Noções fundamentais: A organização do reparo. In: LODER, L.; JUNG, N. (Orgs). **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Porto Alegre: Mercado de Letras, 2008.

LODER, Letícia L.; SALIMEN, Paola G.; MÜLLER, Marden. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. In: LODER, L.; JUNG, N.(Orgs). **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Porto Alegre: Mercado de Letras, 2008.

_____. JUNG, N.(Orgs.). Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica. In: LODER, L.; JUNG, N.(Orgs). **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Porto Alegre: Mercado de Letras, 2008.

LODER, Letícia L. O modelo Jefferson de transcrição: Convenções e debates. In: LODER, L.; JUNG, N.(Orgs). **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Porto Alegre: Mercado de Letras, 2008.

LODER, Letícia L.; JUNG, Neiva M.(Orgs). **Fala em interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

LURIA, R; YODOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Trad. José Claudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes médicas, 1985.

LYSARDO-DIAS, D. As Ferramentas Teóricas da Análise do Discurso no Ensino de Língua. In: C. FERNANDES; J.B.C SANTOS (orgs.). **Percursos da análise do discurso no Brasil**. São Carlos: Claraluz, 2007.

MACLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Trad. Juracy C. Marques e Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MAREGA, Larissa Minuesa Pontes; JUNG, Neiva Maria. A sobreposição de falas na vida cotidiana: disputa pela palavra? **Veredas**: Atemática – 1/2011p. 321-327 – PPG Linguística UFJF – Juiz de Fora.

MARI, H. Análise do discurso e ensino: a importância de se repensar o trabalho com a língua. In: H. MARI (Org.) **Categorias e práticas de análise do discurso**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso/FALE-UFMG, 2000.

MARTINS, Maria Silvia Cintra. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância**. Campinas – SP: Mercado de letras, 2008 (série gêneros e formação)

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; WILSON, Victoria. Linguística e ensino. In.: **Manual de Linguística**. MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). 1ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, Marta Khol de. Escola e desenvolvimento conceitual. **Revista viver: mente e cérebro** – coleção memória da pedagogia edição especial, São Paulo, n.2, p. 68 – 75, 2005.

OLIVEIRA, Marta Khol de. História, consciência e educação. **Revista viver: mente e cérebro** – coleção memória da pedagogia edição especial, São Paulo, n.2, p. 6 – 13, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997. (coleção pensamento e ação no magistério)

OLIVEIRA, Roberto Perobelli; GAGO, Paulo Cortês. Práticas de encerramento de conversas telefônicas cotidianas: quando a conversa termina mesmo. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 14, n.20, p. 180-107, ja./jun.2007.

PINO, Angel. Cultura e desenvolvimento humano. **Revista viver: mente e cérebro** – coleção memória da pedagogia edição especial , São Paulo, n.2, p. 15-21, 2005.

REGO, Teresa Cristina. Ensino e constituição do sujeito. **Revista viver: mente e cérebro** – coleção memória da pedagogia edição especial, São Paulo, n.2, p. 58-67, 2005.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.(Educação e conhecimento)

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M.(Orgs), **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. **Como elaborar trabalhos acadêmicos**. 3ª ed. Belo Horizonte: UFMG,2002.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A.; & JEFFERSON, Gail. “Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa”. **Veredas**.v. 7, n. 1-2, 2003. Trad. de SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, v. 50, 1974.

SALIMEN, Paola Guimaraens. **A atividade pedagógica de encenar em grupos em sala de aula de língua estrangeira: pedidos de ajuda, oferta de ajuda e aprendizagem**. Dissertação de Mestrado em Letras. Porto Alegre. UFRS. 2009.

SALIMEN, Paola Guimaraens; CONCEIÇÃO, Luciana Etchebest. Reparo, correção e avaliação na fala-em-interação em sala de aula. In.: LODER, Letícia Ludwig e JUNG, Neiva Maria. **Análises de fala em interação institucional: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SANTOS, Janete S. **Letramento, variação linguística e ensino de português**. *Revista linguagem em Dis(curso) – LemD*, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 119-134, jul./dez. 2004.

SANTOS, J. B. C. Discursividade e ensinância de línguas. In: BERTOLDO, E. S.; MUSSALIM, F. (orgs.). **Análise do discurso: aspectos da discursividade no ensino**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006.

SANTOS, João Bôsko Cabral dos. Discursividade e ensinância de línguas. In: BERTOLDO, E. S.; MUSSALIM, F. **Análise do discurso: aspectos da discursividade no ensino**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006.

SILVA, Maria Betty Coelho. **Contar histórias: uma arte sem idade**. 10ª ed. São Paulo: Ática, 1999. (Série educação)

SIQUEIRA, Regina Aparecida Ribeiro; MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. Reflexão e ações na formação e atuação do professor de língua portuguesa: diálogo como condição de autoria na prática educativa. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 11, n. 2, p. 377-392, jul./dez. 2008.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante & LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Processos de cultura e internalização. **Revista viver: mente e cérebro** – coleção memória da pedagogia edição especial, São Paulo, n.2, p.76 – 83, 2005.

TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M.(Orgs), **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002.

TEIXEIRA, Edival. Um materialismo psicológico. **Revista viver: mente e cérebro** – coleção memória da pedagogia edição especial, São Paulo, n.2, p. 22 – 29, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Pensadores & Educação)

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WELLS, Gordon. A experiência de linguagem de crianças de cinco anos em casa e na escola. In.: COOK-GUMPERZ, J. (Org.), **A construção social da mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICEA -Aula 3 - O balãozinho teimoso

((narração do livro o balãozinho teimoso))

01 Márcia a gente vai contar até três: e vamos colocar o
02 feichinho >aonde<
03 Als. na boca
04 Márcia >vamos lá< um, [dois, três,]
05 Als. [dois, três,]
06 Clara QUAtro:
07 (2.0)
08 Márcia °oh não () tá na hora que tiver () depois
09 (vocês podem falar a vontade)° ouviu né deixa a
10 tia contar primeiro depois vocês podem discutir:
11 sobre a histó:ria
12 Thiago eu posso (dormir:)?
13 Márcia pode reconTAR a história >não dormir não pode não<
14 Thiago Ahhh
15 ((muitos alunos falando ao mesmo tempo))
16 Márcia eu tô olhando quem que vai fazer bonitinho hein:
17 oh eu quero ver depois >eu pedi (Márcio) pra
18 recontar a história pra mim pra falar aqui na
19 frente< (1.0) >não precisa ter vergonha não< tá
20 Juan ah eu tenho
21 Márcia mas não precisa
22 Douglas eu tenho
23 Pedro até: eu tenho
24 Érico aTÉ eu Tenho
25 Flávia (tenho e não tenho)
26 Márcia oh gente a historinha hoje (1.5) chama-se o
27 balãozinho teimoso (0.75) e essa história
28 Thiago eu sou teimoso
29 Douglas (é:)
30 Camila ()
31 Márcia então hoje (.) essa historinha é assim é re é
32 relacionada com o mês de junho né: (0.5) que é o
33 mês de festa junina não é?
34 Douglas [()]
35 Júlia [é:::]:
36 Márcia i::sso é o mesmo que: eles soltam balão Mas é
37 certo soltar balão?
38 Clara não:
39 Márcia por que não é certo: POr que que não pode soltar
40 esse balão >(que dá foguinho)< por quê?
41 Pedro porque nã::o
42 Paulo porque ele não cai
43 Carla porque faz ele não cair
44 Márcia e:: se se cair num num lugar assim que tem mato
45 faz o quê:
46 Paulo BUM::
47 Márcia pega fogo né:
48 Lucas Pega
49 Júlia é é::
50 Thiago [()] o balão o balão não, cai, não,
51 Paulo [bum]
52 Márcia então vão lá oh a historinha chama o balãozinho
53 Teimoso

54 Júlia é qual que é o mais teimoso: qual que é o teimoso
55 Márcia °psi::u°
56 Érico (eu)
57 Márcia era uma vez um balãozinho: (0.5) era de papel fino
58 como todos os outros balõezinhos: (.) de festa
59 junina (.) verde, amarelo, azul, e branco: (0.75)
60 mas não era igual aos ou aos outros balões (0.5)
61 que ficavam quietinhos presos à corda [()]
62 Thiago [oh tia] a senhora ()
63 Márcia o balãozinho era muito teimoso (1.0) quando ele
64 queria uma coisa queria mesmo (0.5) e você sabe o
65 que ele queria?
66 Thiago Voar
67 Márcia ele queria: (0.5) [subir bem alto] pro céu NE
68 Carla [voar]
69 Als. é é::
70 Márcia bem longe do chão como uma estrelinha:
71 Márcia então esse >() é o balãozinho teimoso esse que
72 tá< (1.5) pregado na cordinha ((mostrando a imagem
73 aos alunos))
74 Paulo (ele:: junta a asa)
75 Márcia vamos ver o que aconteceu com os balõezinhos:
76 Thiago (nada)
77 Márcia o que que será que aconteceu:
78 Márcio ele (saiu) ()
79 Carla Voou
80 Márcia e e o balão tanto sacudiu tanto sacudiu (1.0) que
81 o balãozinho acabou se soltando da corda (0.5) tá
82 (1.0) ele acabou soltando da corda oh ((mostrando
83 a imagem aos alunos))
84 Lucas e voo
85 Márcia e voou lá:::: pro céu né:
86 Thiago [()]
87 Juan [porque ele gosta de voar] () a o cai, cai,
88 balão cai, cai,
89 Márcia quando: as crianças viram ele já ia longe, longe,
90 (0.5) aflitas todas as crianças ficaram ao chamar
91 o balãozinho, venha cá balãozinho volte balãozinho
92 você não pode subir: você pode cair muito longe
93 (0.5) você pode você pode provocar um incên::dio:
94 venha balãozinho volte (0.5) aí como que as
95 crianças cantaram para esse balãozinho voltar:
96 Als. cai, cai, balão, cai, cai, balão, aqui, na, minha,
97 mão: não cai não, não cai não, () [tenho medo do
98 balão]
99 Als. [()] ((outros alunos tentando lembrar a música))
100 Márcia cai, cai, balão [aqui na minha mão não cai não,
101 não cai não,]
102 Als. [aqui na minha mão não cai não, não cai não,]
103 Als. [() sabão]
104 Márcia aí os meninos o que cantaram para esse balãozinho
105 o quê: (0.5) () né:
106 (5.0)
107 Márcia mas o balãozinho não ouvia nada ele ele ia
108 subi:ndo, subi:ndo, bem depressa (.) que nem
109 usando alto falante ele ouvia: tá: aí nada fazia o
110 balãozinho voltar, ele já estava lá no meio das
111 nuvens (.)ó ((mostrando a imagem aos alunos))
112 Thiago aa:: num tá colado

113 Márcia tá vendo↓
114 Paulo ()
115 Thiago há? ()
116 Márcia e o balãozinho foi subi:ndo, subi:ndo, até que
117 chegou lá no céu com as estrelas
118 Thiago subindo subindo ()
119 Márcia as estrelas estavam todas ocupadas com o brilhar
120 (0.5) bastante para que a noite ficasse bem bonita
121 e quando viram o balãozinho ficaram muito
122 assustadas: aí as estrelinhas estavam lá no céu
123 brilhando né de repente deparou com quem?
124 Lucas [balão]
125 Camila [balão]Zinho
126 Márcia aí elas ficaram super assustadas
127 (2.0)
128 Thiago ()
129 Márcia quando as estrelas viram () balãozinho elas
130 ficaram muito assustadas↓ (.) e falaram (1.25) mas
131 o que está fazendo um balãozinho de festa junina
132 aqui no céu: será que ele não sabe que é perigoso
133 subir tão alto: (1.25) vai ver que ele não sabia
134 (0.5) e se ele cair: (1.0) pode provocar um
135 Incêndio
136 Thiago é mesmo se ele (queimar) tudo
137 Márcia é mesmo↓ e se eu cair: o que faremos? as
138 estrelinhas ficaram tão preocupadas com o
139 balãozinho: que se esqueceram um pouco de brilhar
140 (1.25) (sendo)
141 (9.0)
142 Márcia mas as estrelas pensaram, pensaram, pensaram tanto
143 que tiveram que tiveram uma ideia brilhante↓ tão
144 brilhante que elas voltaram a brilhar mais que
145 antes: pediram ao vento para dar um empurrãozinho
146 no balãozinho: para que ele (2.0) subisse mais
147 depressa e quando chegou lá em ci:ma (1.0) o que
148 que aconteceu quando chegou lá em cima?, quem sabe
149 falar?,
150 Márcio virou uma es[trela]
151 Als. [tre:la]
152 Márcio virou uma es[trela]
153 Als. [tre:la]
154 Thiago mas uma ()
155 Juan é::()
156 Márcia e quando chegou lá em cima cada uma delas deu um
157 pouco de sua luz mágica para o balãozinho↓ e o
158 balãozinho brilhou, brilhou, e virou uma linda
159 estrela: a estrela mais teimosa e feliz do céu
160 Thiago Ahh EU SABIA QUE ele ia crescer↑ e virar uma
161 Estrela
162 Márcia quem gostou da história bate palma
163 Als. eu::: ((alunos batendo palmas))
164 Márcia agora eu vou perguntar um negocio [pra vocês:
165 essa] historinha teve um final feliz ou um final
166 triste:
167 Juan [()]
168 Als. feli:::z
169 Márcia por que que um final feliz? (0.75) quem sabe
170 falar:
171 Flávia porque:: o balãozinho brilhou

172 Márcia ahh:: ele virou o quê↑
173 Als. UMA ESTRE::LA
174 Márcia e ele tem que agradecer a quem:
175 Als. ásestrelas
176 Márcia por quê?
177 Flávia <porque ela deu brilho: e aí ele virou uma
178 estrela>
179 Márcia muito bem:
180 Elisa ()
181 Márcia <e deixa eu perguntar pra vocês esse balãozinho:
182 ele foi atrás do sonho dele, que sonho que era
183 esse que ele tinha?
184 Als. voar::
185 Márcia pra onde:
186 Als. pro cé::u
187 Flávia e brilhar como uma estrela
188 Márcia <ahh muito bem ele não queria ficar preso em uma
189 corda queria:
190 Als. não:
191 Márcia então a gente tem que ser assim quando a gente
192 quer (.) realizar o sonho da gente o que que a
193 gente tem que fazer:
194 Lucas Brincar
195 Márcia correr atrás do sonho da gente não é:
196 Márcio é:
197 Paulo (e ele correu:)
198 Márcia agora quem que é que com recontar a história?
199 João [eu]
200 Douglas [()]
201 Márcia [()falar] começa a falar começa como que começou
202 essa história:
203 (3.0)
204 Márcia como que foi? quem sabe contar a historinha:
205 Als. Euu
206 Márcia então conta aí
207 Douglas (vai)
208 Cláudia você sabe (mariana)
209 Márcia como que começou esse história? era uma vez:
210 Juan era uma vez
211 Márcia o que que aconteceu:
212 Flávia um balãozinho
213 Thiago o balãozi:nho
214 Júlia que tava grudado (1.0) na corda
215 Márcia o que que aconteceu:
216 Als. ele ele soltou da cor::da e vôo::u () cai cai
217 balão, cai cai balão, aqui na minha mão não cai
218 não, não cai não, tenho () do sabão
219 Márcia e ai depois?
220 Luís soltou a cor:da
221 ((muitos alunos falando juntos))
222 Als. pro cé::u
223 Márcia () um de cada vez
224 Clara [(aí quando ele chegou lá:: em cima:)]
225 Flávia [quando ele chegou lá em cima:] (1.75) ai ele
226 pediu pro vento soprar pra ele ir mais alto ainda
227 Márcia e depois?
228 Flávia ele foi mais alto e::
229 Carlos e a estrelinha deu
230 Als. deu o brilho pra e::le e ele virou uma estre::La

231 Thiago aí meu deus do céu (1.5) nossa senhora
 232 Márcia e o e o final da história foi um final o quê:
 233 Als. feli:::z
 234 Márcia por quê:
 235 Als. porque ()
 236 Flávia pro balãozinho e o balãozinho virou estrela
 237 Márcia . muito bem então vamos dar palma pra história:
 238 ((alunos batendo palmas))
 239 Márcia <muito bem palma (pros meninos) que recontaram a
 240 história NE
 241 ((alunos batendo palmas))
 242 Thiago ah não
 243 Márcia aqui agora eu vou perguntar quem eram os
 244 personagens dessa história†
 245 Lucas [BALão]
 246 Als. [o ven::to]o balã::o
 247 Als. [a estre::la]
 248 Als. [o céu] menino
 249 Márcia >era uma menina e um menino né<
 250 Als. éé::
 251 Márcia e quem que era o personagem principal dessa
 252 história:
 253 Als. o balã:o
 254 Márcia ahh muito bem (1.0) NE
 255 Lucas o balão te:imo:so::
 256 Thiago um balão muito teimoso é igual o boi
 257 Paulo o boi é teimo::so:
 258 Thiago é teimo:so:
 259 ((alunos falando juntos))

APÊNDICEB - Aula 4 – A galinha ruiva

((narração do livro a galinha ruiva))

01 Als. dois, (.) três (.) e: já:

02 Márcia depois vocês podem perguntar a vontade tá bom:

03 Als. tá::

04 Márcia oh o seguinte vocês já conhecem essa historinha

05 que é a galinha ruiva né:

06 Felipe [(ahã)]

07 Elisa [(conhece)]

08 Márcia já conhece né: (.) então a tia vai contar para

09 vocês tá (1.25) um dia uma galinha ruiva

10 (6.0)

11 Márcia encontrou um grão de milho (1.5) °ela foi e

12 comprou (0.5) uma° mudinha de milho (1.25) um grão

13 de trigo quer dizer: (1.0) aí ela perguntou ela

14 foi lá plan (.) queria plantar um umm grãozinho de

15 trigo aí perguntou quem me ajuda a plantar este

16 trigo: (0.75) perguntou ao seus amiguinhos! (0.5)

17 °ela perguntou (1.0) pro cachorrinho (1.5)

18 perguntou (0.75) pro (galinho)° ((professora

19 afixando os animais no portão de metal))

20 Juan () já sabia:

21 Márcia ela perguntou: pro cachorrinho pro gatinho (1.0) e

22 perguntou pra quem mais?,

23 Als. Porquinho

24 Márcia °uê gente cadê o porquinho:° (1.5) perguntou pro

25 porquinho né:

26 (2.5)

27 Márcia ela e seus filhotinhos que é/ os pintinhos né

28 (0.75) perguntou: se a se algum deles queria

29 ajudar ela a plantar (1.5) um pezinho de trigo

30 (0.5) aí o que que o cacho cachorrinho falou

31 Als. nãoo::

32 Márcia que ele não podia ajudar né que ele tinha outros

33 compromissos o que que o galinho falou:

34 Als. nãoo::

35 Márcia que não podia que ele tinha que fazer ele tinha

36 que ciscar lá o chão né procurar minhoquinha né: e

37 que que o gatinho falou

38 Als. [nãoo::]

39 Paulo [não precisa beber o leitinho]

40 Márcia tinha que beber o leitinho e o que que o porquinho

41 falou

42 Als. nãoo:: porque tinha que [()]

43 Cláudia [()]

44 Márcia [é:: tinha:]

45 Clara [não eu que vou falar]

46 ((muitos alunos conversando juntos))

47 Flávia [() esconder o ossinho]

48 Márcia [ahh tá]

49 Als. ()

50 Thiago é verdade

51 Paulo [não é verdade]

52 Márcia aí a galinha [(falou)] tudo bem

53 Thiago ô tia [ô tia] a minha vó tem um leitão

54 Márcia [ps::iu::] peraí: aí a galinha virou pros
55 amiguinhos dela PSIU (1.0) aí a galinha virou pros
56 amiguinhos <dela tudo bem tem problema não eu e os
57 meus filhotinhos nós vamos plantar sozinhos: aí ta
58 bom aí o trigo ele foi crescendo, crescendo, né
59 (1.0) ficou de::ssetamanzão NE
60 Thiago ô doído
61 Márcia aí chegou a hora de quê?,
62 Elisa Colher
63 Márcia de colher os grãozinhos de trigo: aí ela foi lá e
64 perguntou pros amiguinhos dela (1.0) ô: meus
65 amigos <cês poderiam me ajudar a colher o trigo
66 (.) aí que que eles falaram
67 Als. nãoo:
68 Paulo o cachorro <porque tinha que comer o [ossinho]>
69 Márcia [ossinho]
70 Paulo [o galo]
71 Juan [ciscar o chão ()]
72 Paulo o gato bebeu [lei::te] e o porco foi ()
73 Als. [lei::te]
74 Thiago ô tia o gatinho comeu o:sso: e e o e o galo ciscar
75 o chão
76 Paulo pra achar minhoca
77 ((muitos alunos falando ao mesmo tempo))
78 Thiago () comer leite
79 Márcia tomar leite [e o porquinho o quê?,]
80 Lucas [tomar leite]
81 Thiago e o porquinho ()
82 Márcia aí eles inventaram uma >porção de desculpas pra
83 não ajudar né porque eles eram meio preguiçosos<
84 aí ela falou >tudo bem tem problema< não eu colho
85 (1.0) o trigo sozinha não tem problema ela e os
86 filhotinhos dela ajudaram né (.) ninguém mais quis
87 ajudar aí ta bom: (1.0) aí chegou na época de levar o trigo
88 colheu o trigo chegou na época de levar o trigo
89 pra moer lá no moinho né era pesado [era um saco
90 grande]
91 Felipe [qual moinho]
92 Márcia não era um saco cheio de grãos né aí tinha que
93 levar esse saco aqui cheioooo de trigo pra moer no
94 moinho aí ela
95 Felipe Moinho
96 Márcia ela chegou e perguntou pros [coleguinhas dela]
97 (0.5) gente >vocês podem me ajudar a levar esse
98 saco pesado no moinho: que que eles falaram?,<
99 Thiago [()]
100 Als. nãoooo:::
101 Márcia não posso não que nós/
102 Thiago o gatinho o cachorro falou não o (galo) também não
103 o gatinho também não (1.0) [()] e o:: porco
104 também não
105 Paulo [()]
106 Márcia ninguém [que]
107 Paulo [ele esqueceu do galo]
108 Márcia peraí ninguém queria saber de ajudar né: aí ela
109 falou tudo bem pode deixar
110 (2.5)
111 Márcia que eu (1.5) né que eu:: (2.0) aí ela trouxe oh
112 ela trouxe o trigo vi/ ele ele virou o quê:

113 farinha né todo moidinho igual aquela farinha que
114 a gente faz bolo (0.75) levou pra casa: aí chegou
115 a hora que era queria amassar um: pãozão né fazer
116 um pão gostoso dava trabalho né tem que (.)
117 amassar: colocar os ingredientes aí ela perguntou
118 pro amiguinhos dela oh gente: cês me ajudam a
119 amassar esse [esse pão?, que que eles falaram]
120 Paulo [não]
121 Als. [não não:: não::]
122 Thiago [ô tia tia] (2.0) aqui o o cachorro também não
123 falou o galo também não o gatinho [também não] e o
124 porco também não
125 Als. () ((muitos alunos falando ao mesmo tempo))
126 João [e o porco]
127 Márcia todos eles negaram (0.75) e não quiseram ajudar
128 né:
129 Júlia e o pintinho:
130 Márcia todos só os pintinhos que eram fi:lhotos dela
131 que (.) sempre ajudavam né
132 Als. é::
133 Paulo [()]
134 Als. [()]
135 Márcia o marido dela nem ta aqui né gente ((professora
136 dando risada))
137 Als. o marido °(é o galo)° é o galo
138 Márcia ahhh tá: é o galo isso mesmo: aí ninguém quis
139 >ajudar aí ela falou tudo bem eu amasso<
140 Thiago em vez de ()
141 Márcia psiu aí que que aconteceu: (1.0)ela amassou o pão
142 sozinha: e já estava na hora de por pra assar: aí
143 ela chegou com aquele pãotodo bonitão e colocou
144 dentro do forno aí começou sair aquele cheirinho
145 daquele pão gosto:so lá pro terreiro né aí >esses
146 os< bichinhos ficaram todos salientes <aí meu deus
147 que coisa gostosa vou lá na casa de dona: ga dona
148 galinha ruiva (.) ai [o que que acontece]
149 João [aqui]
150 Márcia ela preparou (1.5) um no terreiro dela pre
151 preparou uma mesi:nha colocou o pão todo::
152 quen[tinho]
153 Thiago [tia] a ele aqui deitando na minha perna ((João
154 deitando na perna do Thiago))
155 Márcia pra tomar um café aí ela perguntou: (1.0)
156 perguntou pra eles quem de vocês vai querer comer
157 o pão aí todos o que que eles falaram?,
158 Als. simmm:::
159 Márcia aí aí eles queriam comer né aí que que a galinha
160 ruiva falou pra eles
161 Als. [não::]
162 Márcia [nãoo:: vocês não ajudaram então não vão comer]
163 Thiago [oh tia (1.0) oh tia é porque não ajudaram porque
164 todos falaram não: por porque porque não ajudaram
165 é, é, é, é, é, pra pra ele pra ele nascer]
166 Márcia aí deixa eu perguntar um negócio pra vocês: o que
167 que a galinha ruiva ensinou pra eles falou <assim
168 oh vocês não vão comer o pão sabem por quê: na
169 hora de plantar o trigo, colher o trigo, amassar o
170 bolo, ninguém: quis
171 Paulo não:

172 ((muitos alunos falando juntos))
173 Thiago [ô tia ô tia ô tia ô tia ô tia]
174 Márcia [na hora de colher o trigo, amassar o pão, ninguém
175 quis ajudar agora também não]
176 Thiago aqui os pintinho os pintinhos também pode
177 Márcia É
178 Thiago porque eles ajudaram:
179 Márcia ô ô agora ô >Thiago< pera um pouquinho (0.75) aí a
180 galinha não deixou: e falou assim vocês tem que
181 aprender a trabalhar né: porque vocês: não queria
182 ajudar a fazer nada >por isso vocês não vão comer
183 o pão< aí: o cachorrinho, o galinho, o gatinho, e
184 o porquinho, eles aprenderam que se a gente quer
185 ter alguma coisa o que que a gente tem que fazer
186 Juan Ajudar
187 Márcia ajudar, trabalhar, pra [gente ter né]
188 Juan [ô tia ô tia] aqui o meu meu pai trabalha e ganha
189 ganha comida na () por isso que ele tem que
190 trabalhar: pra ganhar dinheiro
191 Thiago é pra ganhar dinheiro [()]
192 Paulo [ô tia ô tia]
193 ((muitos alunos falando juntos))
194 Márcia >espera aí perai oh perai oh deixa a tia falar
195 agora perai um pouquinho< ((professora batendo
196 palmas))
197 Thiago ô João
198 (2.0)
199 Felipe ô tia
200 Márcia aí deixa eu falar eles aprenderam com a galinha
201 ruiva aí toda vez que a galinha ruiva queria uma
202 aju:da (.) né eles ajudava aprenderam a lição né
203 Thiago é:::
204 Paulo () muito bem
205 Márcia essa lição serve pra quem pra nós também:
206 Márcio ô tia [ô tia]
207 Márcia [a gente oh pode] ajudar em casa nós não podemos
208 ajudar em casa?,
209 Als. podemos
210 ((muitos alunos falando juntos))
211 Márcia [quem que ()]
212 Thiago [()]
213 Márcia [deixa eu falar: eu não acabei ainda:]
214 Thiago [()]
215 Márcia o que que a gente pode fazer para ajudar em casa:
216 vocês são pequenininhos: vocês podem () a a a:
217 [(pode guardar os brinquedos)]
218 Douglas ô tia ô tia ô tia ô tia [ô tia]
219 Thiago [ô tia]
220 Paulo ô tia ajudar a mamãe a pregar roupa só dar o
221 pregador pra ela
222 Márcia é:::
223 Flávia ô tia [(eu ajudo) todo mundo da minha casa]
224 [(muitos alunos falando juntos)]
225 Márcia NÃO um de cada vez gente
226 Thiago ô tia
227 Márcia não: um de cada vez senta lá: não acabei ainda: ô
228 gente vocês tem que aprender na hora que um fala o
229 outro tem que ficar caladinho: esperar: um fala
230 cada um fala em um momento não é assim não

231 Juan () não dá pra escu
232 Márcia entender nada uê
233 (6.5) ((muitos alunos falando juntos))
234 Márcia é agora oh: silêncio aí oh vão falar quem são os
235 personagens da história?
236 Als. galinha, pintinhos, cachorro, gaaalo, gatinho,
237 porquinho,
238 Márcia agora quem gostou da história bate palma
239 Als. êê:::: ((alunos batendo palmas))
240 (6.0) ((muitos alunos falando ao mesmo tempo))
241 Thiago ô tia ô tia ô tia ajudar a minha vó: a da ()
242 Márcia um: de cada vez
243 Pedro ()
244 (43.0) ((alunos conversando ao mesmo tempo))
245 Márcia agora gente vamos: pegar as almofadas e colocar no
246 lugar sem correr
247 Thiago ô tia
248 Márcia ()

APÊNDICEC- Aula 5 – Os três porquinhos

((narração do livro os três porquinhos))

01 Als. (JÁAA)

02 Márcia então oh: agora não pode falar depois vocês

03 podem perguntar a vontade mas deixa a tia

04 contar a história primeiro tá bom?,

05 Thiago (ah: adoro os dos três porquinhos caladinhos)

06 Márcia vão ver se vai ficar mesmo hein: (0.5) oh

07 (0.5) era uma vez: em uma floresta: uma

08 floresta imen:sa havia uma porquinha: e essa

09 porquinha tem três filhotinhos (0.5) esse aqui

10 que é o Prático <ela colocou o nome dele de

11 Prático né: (1.0) depois ela teve esse daqui

12 também (1.0) o Cícero tá: (0.75) e depois ela

13 teve o Heitor que era o porquinho maissss

14 responsável mais trabalhador que ela tinha:

15 (1.5) só: que esses três porquinhos eles

16 resolveram morar sozinhos sabe: [aí cada um]

17 Thiago [ê:: tia ()] morar sozinho depois o lobo

18 apareceu:

19 Márcia é uai: (.) aí eles resolveram morar sozinhos:

20 cada um na sua casinha aí (.) o porquinho

21 Prático como ele é assim muito:: (0.5) rápido

22 com as coisas né: (0.5) é:: não ligava muito

23 pras coisas >fazia as coisas tudo pra lá ele

24 conseguiu fazer uma casa aí ele fez essa

25 casinha de palha< tipo ahh vou fazer uma

26 casinha simples, não muito forte, <porque ele

27 não era muito de trabalhar não> <ele era meio

28 preguiçoso aí ele resolveu [()]

29 Thiago aqui tia [() não é preguiçoso é ()]

30 Márcia aí depois (1.5) o o porquinho Cícero fez uma

31 casinha também: aí ele fez uma casinha um

32 pouqui::nho: mais forte a casinha de madeira:

33 né ele era um pouquinho mais trabalhador que o

34 (2.0) Prático aí ele foi lá e construiu sua

35 casinha de madeira estavam todos satisfeitos:

36 que ele tinha feito sua casinha de madeira: aí

37 ele foi: morar sozinho largou a mãe dele e foi

38 morar sozinho: o porquinho Heitor era o

39 porquinho mais: trabalhador mais caprichoso e

40 mais: inteligente (.) dos irmãos aí ele

41 resolveu fazer a casii:nha de tijolos: essa

42 casinha ela é muito resistente né:

43 Thiago ela é muito ()

44 Márcia essa casinha é igual a nossa casa, é igual

45 essa escola, muito forte né: que a gente pode

46 pular:, pode correr:, pode chover mui:to que

47 não derruba ela não é

48 Clara Igual: (um dia aí que eu vi um filme aí era

49 muito triste o final:)

50 Márcia pêra lá aí o que que aconteceu?, Só que eles

51 tinham: um inimigo que era o lobo mau [esse

52 lobo mau ele era dói:do] pra poder comer os

53 porquinhos

54 Paulo [()]

55 Thiago NÃO pode comer os porquinhos que, que, que, os

56 três porquinhos é muito forte

57 Márcia pera lá deixa eu acabar de contar aí o lobo

58 mau descobriu que os três porquinhos cada um

59 estava morando em sua casinha (0.5) aí o que

60 que aconteceu?

61 Thiago ()

62 Márcia aí ele falou assim eu vou na casa de um por um

63 e vou comer (.) o porquinho aí bateu na

64 casinha do Prático primeiro: aí ele chegou lá

65 e fez: toc, toc, aí o porquinho né que não

66 sabia de nada perguntou quem é? ele falou eu

67 sou o lobo mau e vim para comê-lo: se você não

68 abrir a porta eu vou soprar: com meu sopro

69 (0.5) for:te

70 Thiago ()

71 Márcia aí o porquinho Prático o que que ele fez: ele

72 não abriu

73 Thiago ()

74 Márcia aí o porquinho Prático não abriu: ficou

75 quietinho lá morrendo de medo: aí o lobo falou

76 assim oh eu vou soprar encheu o pulmão de ar

77 (1.0) e soprou (.) soprou e aí o que que

78 aconteceu com a casinha: ela foi pelos ares

79 (1.25) aí o porquinho Prático saiu correndo

80 pra casa do porquinho Cícero que era o seu pra

81 casa do porquinho Cícero que era o seu

82 irmão (1.0) chegando lá: ele explicou a

83 situação pro irmão e falou que tinha que se

84 esconder porque o lobo mau: estava querendo

85 comê-lo (.) aí o lobo mau

86 Thiago aí depois quase () quase: comeu: os dois:

87 Márcia aí o lobo mau foi atrás de no:vo (0.75) chegou

88 lá na casinha de (1.0) de madeira e bateu na

89 porta: toc, toc, aí os dois já sabiam que era

90 o lobo mau e nem responderam mas ficaram

91 morrendo de medo: tremendo: aí o lobo mau

92 falou assim se vocês não abrirem eu vou soprar

93 e essa casa vai para os ares (0.5) encheu o

94 pulmão de ar .hhhhhh soprou aí o que que

95 aconteceu com a casinha

96 Als. caiu no chão [()]

97 Márcia [voou pelos ares] né: desmontou todinha aí

98 eles saíram correndo: saíram correndo e foi

99 pra casa do irmão Heitor

100 Paulo agora que vai ()

101 Érico agora que não vai derrubar:

102 Márcia espera lá aí

103 Thiago [(vão ver o que aconteceu)]

104 Márcia () [(vão ver o que aconteceu)] aí o lobo mau

105 bateu: toc, toc,

106 Juan ô tia

107 Márcia os três já sabiam que o lobo mau estava atrás

108 deles: eles não abriram: mas o Heitor (.) ele

109 tava muito confiante >falou não minha casa é

110 muito forte posso nós podemos ficar

111 tranquilos< aí o lobo mau >falou assim se

112 vocês não abrirem a porta eu vou soprar e a

113 casa vai para os ares< aí o lobo mau encheu o
114 pulmão de ar .hhhhhh e soprou e o que que
115 aconteceu:
116 Als. não caiu::
117 Márcia na::daa aí ele <encheu de novo o pulmão de ar
118 Thiago ()
119 Márcia >soprou< e nada aí ele ficou cansado de tanto
120 encher ar
121 ((muitos alunos falando ao mesmo tempo))
122 Thiago ô tia ô tia ()
123 Márcia pera aí aí ele pensou o lobo era um pouquinho
124 inteligente: <falou assim é se eu não consigo
125 derrubar a casa, a porta está trancada, eu vou
126 por cima, aí subiu o no telhado da casa
127 Juan ()
128 Érico ahhh::
129 Márcia mas aí os porquinhos adivinharam o que ele ia
130 fazer: [pegaram um caldeirão com água bem
131 quente e colocaram debaixo da lareira]
132 Thiago [aqui tia ()]
133 Márcia aí na hora que o lobo mau entrou pela chaminé
134 ele caiu o que que aconteceu?
135 Als. () ((muitos alunos falando e gritando ao
136 mesmo tempo))
137 Márcia PE:ra
138 Thiago ô tia ele ()
139 Márcia pera pera aí psiu ele/ na hora que ele desceu:
140 pela chaminé caiu: no caldeirão quente
141 [queimou o rabo] e saiu correndo gritando pela
142 floresta
143 Camila [ele ()]
144 Als. ()
145 Márcia aí ó: o lobo mau nunca mais voltou: porque ele
146 ficou assustado os porquinhos puderam viver
147 tranquilos na floresta: e o lobo mau (.) teve
148 um fim triste porque ele não pode ficar na
149 floresta ele sumiu [ele ficou tão assustado
150 que sumiu]
151 Thiago ô tia ô tia e e os amigos dele?
152 Paulo não: ele ele foi muito maldoso com todos
153 Márcia é: agora eu pergunto pra vocês o lobo mau foi
154 um bichinho bom ou um bichinho ruim: () bom
155 ou ruim?,
156 Als. ruimmm::
157 Márcia por quê:
158 Thiago por que o porquinho [()]
159 Márcia [pera um de cada vez]
160 Flávia é mesmo
161 Paulo oh ohtia
162 Flávia () pra encher a barriga:
163 Márcia agora eu pergunto para vocês (0.5) quem fazia
164 parte dessa história:
165 Als. o os porquinhos
166 Márcia qual o nome dos três porquinhos:
167 João o lo::bo
168 Márcia lobo::
169 Pedro depois
170 Thiago o::
171 Márcia qual [nome deles:]

172 Paulo [o Prático]
173 Als. o Prático
174 Márcia Prático
175 Als. o Cí[cero]
176 Márcia [cero]
177 Als. e o Heitor
178 Márcia Heitor: e tinha a mãe deles <só que a mãe
179 deles não apareceu aqui hoje não
180 Als. é::
181 Pedro ahhhtia
182 Paulo ahhh eu sabia:
183 Márcia <e deixa eu falar
184 Thiago ELE foi pra casa da tia dele
185 Márcia os três porquinhos tiveram um final feliz?
186 Als. [tive::ram::]
187 Als. [simm]
188 Márcia O que que aconteceu?
189 Paulo ()
190 Als. eles viveram felizes para sempre () ((muitos
191 falando juntos))
192 Paulo () comer ele não:
193 Márcia agora eu pergunto pra vocês: se o Prático o se
194 o o: leitãozinho Prático, e o leitãozinho
195 Cícero, tivessem feito uma casa mais
196 resistente: eles teriam perdido sua casa?,
197 Als. [não::]
198 Paulo [()]
199 Márcia por que: que eles fizeram uma casa: (0.5) que
200 não era resistente: porque eles eram como:
201 preguiçosos né:
202 Thiago é mesmo: preguiçoso e ô ô tia minha vó tem um
203 leitão ()
204 (5,5) ((muitos alunos falando juntos))
205 Márcia agora vocês vão sentar né: esse aqui que a
206 Rosimi (0.75) perai vamos colocar aqui que a
207 Rosimi vai filmar
208 Clara eu vou dormir com dez travesseiros
209 Douglas toma tia é a casa do (Heitor:)
210 Márcia °perai°
211 (5.0)
212 Márcia Psiu
213 (23.0)
214 Márcia psiu oh devolve () se não não vamos brincar
215 hoje:
216 Márcia quem gostou da história bate palma
217 Als. ê::êê:: ((alunos batendo palmas))
218 Márcia Oh
219 Als. ê::ê
220 (2.0)
221 Márcia psiu Clara ()
222 João i::
223 (2.5)
224 Thiago eu sou igual ()
225 Paulo eu sou ()
226 (8.0)

APÊNDICED -Entrevista com a contadora de histórias²⁹

E³⁰ - Qual a sua formação?

CH³¹ - Eu sou formada professora, magistério, e fiz o curso superior de pedagogia, estou fazendo pós-graduação e estou me especializando em supervisão, orientação e inspeção.

E - Quanto tempo você está na profissão?

CH - Nessa profissão de contadora de histórias há uns três anos né, porque antes eu não contava histórias não, uns três anos.

E - Como você começou a trabalhar com a contação de histórias?

CH - A escola elaborou um projeto de leitura NE e através desse projeto a diretora me pediu, pois eu trabalho com biblioteca, mexo com livros, com as olimpíadas da leitura. Então ela me pediu que fosse até as salas e fizesse a contação de histórias, né, porque engloba isso tudo e entra dentro do projeto, aí eu comecei a contar história

E - Além das turmas de cinco anos, você conta histórias para outras turmas?

CH - Quando eu comecei a contar histórias, comecei a contar para o ensino fundamental de 1^a à 4^a série, aí, depois, esse ano eu comecei a contar para a educação infantil porque havia uma moça, a Carminha, que ficava só nessa parte, mas ela foi para Viçosa, aí me pediram para eu continuar no lugar dela. Então, eu comecei com a educação infantil.

E - Hoje você conta história para a escola toda?

CH - No turno da manhã eu estou parada. Haverá as Olimpíadas da leitura eu tenho que trocar os livros. Por causa das olimpíadas da leitura eu estou contando mais na parte da tarde para a 1^a e a 2^a séries.

²⁹ Entrevista realizada em agosto de 2011.

³⁰ Entrevistador

³¹ Contadora de histórias

E - Como você vê esse trabalho hoje?

CH –Olha, desde quando eu me formei para professora. Eu sempre quis ser professora. A verdade foi essa, tanto é que eu fiz pedagogia e estou me especializando. Eu gosto de mexer com criança, adoro. Quando eu estou contando história, me envolvo com as crianças e com a história. Eu adoro contar história porque eu vejo que elas gostam, elas vivem aquela história. Adoro mexer com criança porque criança é uma pessoa muito inocente, como é que eu vou dizer, expressiva. Elas falam o que elas sentem.

Eu adoro, nossa, mexer com crianças. Eu gosto mesmo, e elas me adoram porque aonde elas me veem me tratam com maior carinho, com respeito.

Sabe como elas me veem na rua? Às vezes eles estão com a mãe delas, né, e gritam “Oh, mãe, a tia que conta história, mãe, a tia Rose, que conta história na brinquedoteca.”

E - Você é a bibliotecária dos dois turnos e as crianças a veem muito mais como contadora de história do que como bibliotecária.

CH - Para você ver como as histórias mexem com elas.

Você sabe que eu já notei uma coisa, os meninos de 4ª série, que é o 5º ano, eles já maiorezinhos e adoram histórias.

E - Em relação às histórias, como você as escolhe? Como acontece isso?

CH - Para a educação infantil, eu escolho uma história, mais, como é que eu vou dizer...fugiu aqui da minha cabeça. Mais infantil, mais rica, assim. Quando eu vou mostrar o livro para eles, gostam muito de desenho, mas com texto. Tem que ter o texto. Quando eu vou contar uma história, eles gostam de desenhos, tem que ter a fala, mas com texto, tem que ter texto.

Parece que aquele desenho enfeita a história para eles, faz com que vivam a história. Para as crianças maiores, eu escolho uma história um pouco mais madura, um pouquinho mais madura.

E - A disposição dos alunos na sala, quem escolhe? A escola já direciona isso? Como acontece?

CH - A escola já direciona isso, para brinquedoteca, e os professores levam sua turma no momento da história. Cada turma, cada professor tem um horário. Algumas crianças têm mais atitude do que outras, outras são mais quietas.

Temos meninos que quando a gente conta história, eles querem dar suas opiniões. A gente espera que eles falem, depois a gente continua.

Há vários tipos de alunos, né, uns são mais espontâneos, outros são mais tímidos, e a gente não vai falar que tem que ficar todo mundo muito quieto, tem que deixar que eles falem. Eles têm que se expressar, eles estão aí para isso.

E - Como eles ficam na sala?

CH - Eu prefiro que eles fiquem mais à vontade porque se ficar em pé, fica muito ruim. Então eu os deixo bastante à vontade. E falo que se senta na almofada quem quiser.

E - Você não tem preferência?

CH - História tem que ser à vontade.

CH - Eu gosto que eles fiquem mais à vontade porque história tem que ser mais à vontade. Eu só gosto que eles prestem bastante atenção.

Deixo que falem à vontade, que construam o pensamento deles, a própria interpretação.

Ah, uma coisa que adoro quando eu vou contar história! Eu termino de contar histórias e eles me abraçam, me beijam, porque eu adoro abraçar.

Por serem crianças, elas adoram isso, qualquer pessoa gosta.

Não pode haver diferença entre professor e aluno.

E - O que você acha em relação ao fato de a história ter sido contada em sala? O que você achou daquele momento, você achou que interferiu muito?

CH - Se fosse para eu escolher, preferiria na brinquedoteca porque os alunos ficam mais à vontade, não é como na sala de aula, não fica igual. Na brinquedoteca

temos espaço, eles podem se sentar, deitar no tapete, nas almofadas. Na sala de aula convencional, tira a atenção.

Na brinquedoteca é de um modo diferente, eles vão contar história, participar da história. É um ambiente diferente, colorido, com brinquedo.

E - E esse projeto de contação de histórias, tem ele por escrito?

CH - Não sei! As pessoas da administração da escola só me passaram oralmente. Nessa parte eles não me passam, não. Só me passaram oralmente mesmo.

Porque aqui temos a feira literária, e eles pedem para eu contar uma história lá no palco.

Compraram um baú cheio de livros de pano, eles vão adorar.

Não pode colocar esses livros nas mãos dos alunos sozinhos, o material é caro. O professor tem que direcionar.

E - Com relação às histórias, já aconteceu de algum aluno pedir para contar alguma história?

CH – Já, já.

E – Você repete as histórias? Eles pedem isso?

CH - Você nota que quando a história já é conhecida.

Eles ficam mais dispersos, não ficam com vontade de escutar, não gostam muito. Parece que perdem o interesse. Eles gostam de coisas novas. Eu prefiro não repetir

Eles perdem o interesse, a história fica chata, e chegam a dizer: “minha tia fica repetindo história”.

E - É bastante interessante como acontece.

CH - Eu lembrei, aqui, agora, que eles não gostam, na educação infantil, de histórias grandes, eles começam a ficar enjoados, tem que ser histórias mais curtas, eles vão perdendo o interesse.

E - Como você notou isso?

CH - Uma vez eu contei uma história maior, aí eles perderam o interesse, começaram a conversar. Eu tento levar histórias mais curtas.

Eu faço pergunta, tento dar exemplos de vida baseados naquela história. Exemplos bons, lógico, né, claro pergunto quem são os personagens.

Uma interpretação de texto, para ver se eles entenderam.

E - Dentro de sua trajetória de contar histórias, você acha que o sucesso e o fato de ser reconhecida na rua como contadora de histórias se deve mais ao investimento na técnica, ou à experiência, pelo fato de gostar?

CH - Eu acho que há um pouco de tudo. Li revistas para me orientar, para saber como eu ia começar a contar histórias, me informar.

Foi tudo isso e a experiência. Com o passar do tempo fui vendo o que dava certo. Tem também o carinho, a experiência e a pesquisa.

E – Comente sobre algum ponto positivo e algum negativo dentro da sua trajetória.

CH - Eu achei que os alunos teve um dia, deu um branco.

Eu acho a convivência entre eles, um respeitando o outro.

Aprendem a respeitar a fala do outro, aí eu falo assim: “ gente, tem que esperar o outro falar”.

Se não trabalhar isso, depois dá problema na 3ª e 4ª séries.

Eles estão aprendendo a ouvir e a falar

Isso aí foi um ponto positivo, esperar a hora de falar.

Outro ponto positivo, também, são as crianças tímidas que passaram a participar e a se misturar com as outras crianças, tirou a inibição delas. Os próprios professores comentaram isso.

O negativo que eu achei é que eu não ia com história muito preparada, ia com história grande. Aí eu fui vendo que não dava certo.

A forma como eles ficavam para contar história foi outro ponto negativo. Antes era um jeito mais estático, parado, depois que mudou houve mais rendimento.

E –Há quanto tempo essa atividade ocorre na brinquedoteca?

CH - Uns dois anos

No ensino fundamental, não era na brinquedoteca, a gente sentava no chão da sala de aula mesmo e eles ficavam mais à vontade, gostavam mais dessa forma.

Na educação infantil, já era na brinquedoteca.

Eu tenho certeza que a contação de histórias, mesmo na época da outra menina, dava resultado. Ajuda na habilidade com a língua.

Eles produzem o texto oralmente, começam a escrever melhor.

Por enquanto são mais clássicos os textos que a gente conta.

E - Eles costumam extrapolar quando recontam as histórias? Ou recontam somente o que você contou?

CH - Eles extrapolam, sim. Colocam a vivência deles naquela história.

Colocam a família.

Eu acho que eles associam as coisas extraescolares, a bagagem que eles trazem de casa.

E - Algum aluno já quis contar uma história para você?

CH - Já, já.

Alguns pedem para contar, aí chegam lá na frente e ficam tímidos.

Eu acho que eles gostam de mostrar que eles também são capazes, eles são capazes.

Às vezes eu conto uma história, eles querem ir na frente e recontar.

Aí eles vão e contam do jeitinho deles, mas contam. Você tem que deixar, dar abertura para eles irem. Você não pode barrar o que o aluno sabe. Não são todos, é a minoria, são meio tímidos.

E - Há mais alguma coisa que você queira falar sobre a sua vivência dentro da sala de aula?

CH - Se existe alguém que queira assumir essa tarefa, tem que ter paciência, disponibilidade e carinho. Você tem que ir com jeito, não pode passar daquilo que é do alcance das crianças, não pode ser uma coisa muito difícil, se não elas não vão entender.

Se for aquela pessoa estressada, não vai fazer a criança gostar.

APÊNDICEE– Termo de consentimento para a realização da pesquisa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA

Prezado Aluno/Senhores Pais ou Responsáveis:

Solicito sua autorização para vídeo-gravação de sequências de aula durante o mês de Maio de 2011, para fins de pesquisa desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Viçosa. O estudo em curso culminará com a produção de trabalhos científicos. Desta forma, comprometemo-nos a não utilizar as imagens para fins comerciais, mas especificamente para estudo de fala-em-interação escolar.

Viçosa, maio de 2011.

Atenciosamente,

Wânia Terezinha Ladeira – orientadora da pesquisa

Rosimi Maria da Silva – pesquisadora

Assinatura do Responsável pelo aluno

APÊNDICEF – Convenções de transcrição Gail Jefferson

Aspectos de produção da fala

. (ponto final) entonação descendente

? (ponto de interrogação) entonação ascendente

, (vírgula) entonação intermediária

: (dois-pontos) prolongamento do som

- (flecha para cima) som mais agudo do que os do entorno

˘ (flecha para baixo) som mais grave do que os do entorno

- (hífen) corte abrupto na produção vocal

fala (sublinha) ênfase em som

FAla(maiúscula) som em volume mais alto do que os do entorno

°**fala**°(sinais de graus) som em volume mais baixo do que os do entorno

°°**fala**°°(sinais de graus duplos) som em volume destacadamente mais baixo do que os do entorno

>**fala**<(sinais de maior do que e menor do que) fala acelerada

<**fala**>(sinais de menor do que e maior do que) fala desacelerada

[] (colchetes) fala sobreposta (mais de um interlocutor falando ao mesmo tempo)

Inspirações/expirações/risos .hh(série de h precedida de ponto) inspiração audível

hh(série de h) expiração ou riso

Lapsos de tempo

(2,4) (números entre parênteses) medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)

(.) (ponto entre parênteses) silêncio de menos de 2 décimos de segundo

Formatação, comentários, dúvidas

= (sinais de igual) elocuições contíguas

() (parênteses vazios) segmento de fala que não pôde ser transcrito

(fala) (segmento de fala entre parênteses) transcrição duvidosa

((levanta da cadeira)) (parênteses duplos) descrição de atividade não-vocal