



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**MARIA BETÂNIA DANTAS DE SOUZA**

**A ORGANIZAÇÃO DA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM SALA DE AULA:  
TURNOS E O PAR PERGUNTA-RESPOSTA**

NATAL/RN  
2013

MARIA BETÂNIA DANTAS DE SOUZA

**A ORGANIZAÇÃO DA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM SALA DE AULA:  
TURNOS E O PAR PERGUNTA-RESPOSTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

**Orientadora:** Profa. Dra. Marise Adriana Mamede Galvão.

NATAL/RN  
2013

Catálogo da Publicação na Fonte.  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte.  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Souza, Maria Betânia Dantas de.

A organização da interação professor-aluno em sala de aula: turnos e o par pergunta-resposta / Maria Betânia Dantas de Souza. – 2013.  
191 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras.  
Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, 2013.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marise Adriana Mamede Galvão.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Análise de interação em educação. 3. Perguntas e respostas. I. Galvão, Marise Adriana Mamede. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BSE-CCHLA

CDU 821.134.3



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

A Dissertação “ A organização da interação professor-aluno em sala de aula: turnos e o par pergunta-resposta” foi defendida e aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013, pela comissão examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Profa. Dra. Marise Adriana Mamede Galvão (UFRN)  
Orientadora

---

Profa. Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues (UFRN)  
Examinadora Interna

---

Prof. Dr. Silvano Pereira de Araújo (UERJ)  
Examinador Externo

---

Profa. Dra. Josilete Alves Moreira de Azevedo (UFRN)  
Examinadora Externa

Conceito \_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

*A Deus, digno de honra e glória.*

*Aos meus amores: Kerginaldo Rocha,*

*Kellynton Diêgo, Kelvin Diôgo e Maênia Bethânia.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bênçãos derramadas e pelas vitórias concedidas. Quero não só te agradecer, Senhor, mas também louvar-te e glorificar-te, eternamente.

Aos meus pais, José Dantas e Esmerina Dantas, por terem me ensinado, ainda criança, a dar os primeiros passos com firmeza e confiança. A vocês minha eterna gratidão.

A Kerginaldo Rocha, meu esposo, amado e companheiro. Serei eternamente grata pelas orações, pelo incentivo e pelo encorajamento em todos os momentos de insegurança e, principalmente, por esse amor que nos torna cada vez mais unidos e fortes.

Aos meus filhos, Kellynton Diêgo, Kelvin Diôgo e Maênia Bethânia, razões da minha vida, amor inexplicável que me desperta a coragem de lutar e a força para vencer. Sou grata pelo amor, pelo carinho e pela compreensão nos meus momentos difíceis e ausentes.

À minha querida orientadora, professora Dra. Marise Adriana Mamede Galvão, exemplo de profissional, por me conduzir nessa investigação com tanta serenidade e respeito, pelos ensinamentos, pela interação partilhada e pelas palavras de incentivo, que facilitaram a minha trajetória rumo ao título de mestre. Com todo carinho, a minha eterna gratidão.

À professora Roseane Rangel e à turma de 9º ano/2011 da Escola Municipal Manoel Martiniano de Medeiros, pela colaboração como participantes desta pesquisa.

Serei sempre grata à professora Dra. Ana Maria de Oliveira Paz, pela acolhida e confiança no meu trabalho na Docência Assistida, pelo aprendizado e pelas trocas de conhecimentos, que foram e serão relevantes contribuições para a minha prática em sala de aula e trajetória acadêmica. Enfim, pela amizade sincera.

À professora Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues, não só pela valiosa contribuição para esta dissertação como membro da banca de qualificação e defesa, mas também pelas excelentes oportunidades que me proporcionou.

À professora Dra. Josilete Azevedo, pelas contribuições valiosas a esta dissertação como membro da banca de qualificação.

Ao Professor Dr. Silvano Pereira de Araújo, por contribuir com este trabalho como membro da banca de defesa.

A Maria de Fátima Santos e Márcia Rejane, amigas-irmãs, pelo apoio, pelo carinho e, acima de tudo, pela amizade sincera, ainda mais forte com a vivência acadêmica.

A Francisco Costa, Rildeci, Maria do Socorro, Maria da Guia e Karla Geane, pela companhia, pelo apoio e, acima de tudo, pela amizade que construímos ao longo dessa jornada.

Aos meus sogros, Manoel Tibúrcio e Clotilde Rocha, meus segundo pais.

À minha cunhada-irmã, Sueniburg Rocha, pelos momentos dedicados à minha filha (Maênia) nos dias em que precisei me ausentar para cumprir com meus compromissos durante o curso.

Às minhas irmãs, Fátima Dantas e Gracinha Dantas, e ao meu irmão, José Dantas, que, mesmo sem compreenderem os desafios do mundo acadêmico, oraram a Deus pela minha vitória.

Aos meus sobrinhos, Shymenes, Júnior, Larissa, Rodrigo, Yago, Alyne, Ariane e Arethusa. Agradeço de coração a essa galera, que permaneceu o tempo todo na torcida.

Aos que fazem o Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem: ao corpo docente, pelos ensinamentos, e aos funcionários da secretaria do PPGEL, Beth e Gabriel, e do Departamento de Letras, Rossana Wanise (*in memoriam*), pelo pronto atendimento ao longo do curso.

Às turmas de Leitura e Produção de Texto (2011.2; 2012.1; 2012.2; 2013.1) do CERES – Campus de Currais Novos-RN –, pela atenção e colaboração durante a minha atuação em sala de aula do ensino superior.

À colega Vanessa de Moraes, pela gentileza com a qual se dispôs a colaborar com as minhas dificuldades em utilizar o computador.

Aos colegas Silvestre (bibliotecário), Márcio Lima (professor de inglês) e Arethusa Fernanda (sobrinha), por contribuírem com as traduções dos textos escritos em Francês e Inglês, respectivamente.

Ao Programa de Bolsas REUNI, pelo apoio financeiro, com o qual a minha trajetória acadêmica tornou-se bem mais acessível.

Por fim, a todos que colaboraram, direta ou indiretamente, com este trabalho. Os meus sinceros agradecimentos.



“Somos seres capazes *por natureza* [...] de desenvolver uma linguagem com as características necessárias para a interação e compreensão humana [...]” (MARCUSCHI, 2007b, p. 77, grifo do autor).

## RESUMO

Este trabalho tem como foco principal a interação em sala de aula, especificando aspectos da organização linguístico-discursiva, na produção conjunta da fala da professora e dos alunos, materializada em turnos, ressaltando o par pergunta-resposta na aula de Língua Portuguesa. Para alcançarmos esse objetivo, inspiramo-nos em alguns trabalhos acerca da organização da interação que adotaram a perspectiva dos estudos interacionais e a abordagem etnográfica, a fim de explicitar o conhecimento nos espaços de ensino e aprendizagem. Entre eles, citamos as pesquisas de Galvão (1996, 2004) e de Matêncio (2001). Nessa direção, descrevemos o processo de interação em sala de aula em uma escola pública, analisando e interpretando as ações de linguagem realizadas pela professora e pelos alunos. Teoricamente, embasamo-nos, principalmente, na Análise da Conversação, ancorando-nos no estudo pioneiro de Sacks, Schegloff e Jefferson ([1974] 2003); nos postulados de Marcuschi ([1986] 2007a); nas pesquisas de Kerbrat-Orecchioni (2006), dentre outros. Explicitamos uma tipologia de perguntas e respostas em sala de aula, quanto à sua forma e função, conforme os postulados teóricos de Stubbs (1987), Araújo (2003), Fávero, Andrade e Aquino (2006), Silva (2006) e Koshik (2010). Analisamos a organização da tomada de turno, seguida de uma investigação sobre perguntas e respostas no discurso desenvolvido face a face. Na tentativa de compreendermos o cotidiano dos envolvidos no cenário de sala de aula, adotamos a abordagem etnográfica e o método indutivo, nas perspectivas de André (2010) e Chizzotti (2006). Os dados foram gerados através de pesquisa de campo, por meio de gravações (em áudio) de aulas de Língua Portuguesa, posteriormente transcritas e transformadas no *corpus* de pesquisa. As análises demonstraram que a interação entre professora e alunos organizou-se em trocas de turnos, na maioria das vezes, controladas pela professora, evidenciando-se uma relação de assimetria entre os participantes. Esses turnos concretizados, geralmente, no par adjacente pergunta-resposta revelaram como a construção do conhecimento se realiza em sala de aula. Por fim, observamos que a interação em sala de aula de Língua Portuguesa é organizada por aspectos sociais e pedagógicos intrinsecamente imbricados.

**Palavras-chave:** Interação em sala de aula. Turno. Pergunta e resposta.

## ABSTRACT

This work focuses primarily on the classroom interaction, specifying aspects of the linguistic-discursive organization, in the shared production of speech by the teacher and students, materialized in turns of talk, emphasizing the question-answer pair in Portuguese Language class. To achieve this goal, we have researched some works on the organization of interaction, which adopt the perspective of interactional studies and ethnographic approach in order to explain the knowledge in areas of teaching and learning. Among these, we can cite the research by Galvão (1996, 2004) and the work by Matêncio (2001). In this sense, we describe the process of class interaction in a public school and we analyze and interpret the linguistic actions performed by the teacher and the students. Theoretically, our work is based mainly on the studies of Conversation Analysis, especially on Sacks, Schegloff and Jefferson's ([1974] 2003) pioneering research, on Marcuschi's ([1986] 2007a) investigation, and on Kerbrat-Orecchioni's (2006) study, among others. Thus, the data analyses have enabled us to show a typology of questions and answers in the classroom, identifying their form and function according to theoretical studies by Stubbs (1987), Araújo (2003), Fávero, Andrade and Aquino (2006), Silva (2006) and Koshik (2010). We have analyzed turn-taking organization in the classroom, followed by an investigation of questions and answers in face to face interaction. Attempting to understand the daily life of those involved in the classroom setting, we have adopted an ethnographic approach and an inductive and interpretative method, according to André's ([1996] 2010) and Chizzotti's (2006) perspectives. The data we have investigated were generated in the field research, through audio recordings in Portuguese classes and later transcribed to compose the research corpus. The data analyses have showed that teacher-student interaction was organized in turn exchanges, mostly controlled by the teacher, highlighting an asymmetric relationship between the participants. These exchanges that are generally developed in the question-answer adjacent pair revealed how the knowledge construction takes place in the classroom. Finally, we have found that interaction in the Portuguese Language class is organized by social and pedagogical aspects intrinsically connected.

**Keywords:** Classroom interaction. Turn. Question and answer.

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 – Fotografia da escola.....	20
Figura 2 – Fotografias dos alunos do 9º ano.....	22
Figura 3 – Fotografias da professora de Língua Portuguesa.....	22
Figura 4 – Estrutura tripartida do par adjacente pergunta-resposta.....	63

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aulas no 9º ano.....	24
Quadro 2 – Normas de transcrições adotadas.....	25
Quadro 3 – Turnos da professora e dos alunos.....	89
Quadro 4 – Tipologia de perguntas.....	91

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>16</b>
2.1 A ABORDAGEM ETNOGRÁFICA DA PESQUISA .....	16
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	19
<b>2.2.1 Caracterização da instituição</b> .....	<b>20</b>
<b>2.2.2 Caracterização dos participantes</b> .....	<b>21</b>
2.3 GERAÇÃO DE DADOS .....	23
<b>2.3.1 As transcrições das aulas</b> .....	<b>25</b>
2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....	26
<b>3 APORTES TEÓRICOS</b> .....	<b>27</b>
3.1 INTERAÇÃO VERBAL .....	27
<b>3.1.1 Noções gerais</b> .....	<b>27</b>
3.2 INTERAÇÃO EM SALA DE AULA .....	31
<b>3.2.1 Aspectos organizacionais</b> .....	<b>31</b>
<b>3.2.2 Regras de interação</b> .....	<b>37</b>
<b>3.2.3 Componentes da interação</b> .....	<b>40</b>
3.3 ORGANIZAÇÃO DE TURNOS .....	43
<b>3.3.1 O sistema de tomada de turno</b> .....	<b>43</b>
<b>3.3.2 Regras básicas para a construção do turno</b> .....	<b>46</b>
3.3.2.1 Fala um de cada vez .....	49
3.3.2.2 Técnicas de alocação de turno .....	49
3.3.2.3 Falas simultâneas e sobreposições são comuns .....	50
3.4 TURNOS E PARES ADJACENTES NA INTERAÇÃO .....	52
3.5 O PAR PERGUNTA-RESPOSTA NA ORGANIZAÇÃO DA INTERAÇÃO .....	55
<b>3.5.1 Possibilidades sequenciais de perguntas e respostas</b> .....	<b>56</b>
<b>3.5.2 Tipologia de perguntas e respostas</b> .....	<b>57</b>
3.5.2.1 Quanto à forma das perguntas e respostas .....	58
3.5.2.2 Quanto à natureza das perguntas e respostas .....	59
<b>3.5.3 Perguntas e respostas em sala de aula</b> .....	<b>61</b>
<b>4 ANÁLISES</b> .....	<b>67</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS INTERAÇÕES .....	67

<b>4.1.1 Espaço e tempo da interação .....</b>	<b>67</b>
<b>4.1.2 Papéis dos interlocutores .....</b>	<b>74</b>
<b>4.1.3 Objetivos da interação.....</b>	<b>78</b>
<b>4.2 ORGANIZAÇÃO DA INTERAÇÃO .....</b>	<b>81</b>
<b>4.2.1 O sistema de organização de turnos.....</b>	<b>81</b>
<b>4.2.2 Perguntas e respostas na organização da interação em sala de aula .....</b>	<b>90</b>
4.2.2.1 Perguntas quanto à forma .....	94
4.2.2.1.1 Perguntas fechadas/respostas atribuídas .....	94
4.2.2.1.2 Perguntas abertas/respostas atribuídas.....	98
4.2.2.1.3 Perguntas retóricas.....	100
4.2.2.2 Perguntas quanto à função .....	103
4.2.2.2.1 Perguntas de avaliação do conhecimento dos alunos .....	105
4.2.2.2.2 Perguntas de confirmação do conhecimento dos alunos .....	109
4.2.2.2.3 Perguntas de esclarecimento do conhecimento dos alunos .....	111
<b>4.3 SÍNTESE DAS ANÁLISES .....</b>	<b>112</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>129</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As investigações desenvolvidas no âmbito da linguagem têm focado questões relativas às modalidades oral e escrita da língua, trazendo valiosas contribuições, especialmente, para o ensino de Língua Portuguesa.

Contudo, observamos que as pesquisas relacionadas às práticas orais têm despertado pouco interesse no âmbito dos estudos acadêmicos, talvez pelo fato de a escola priorizar o ensino prescritivo da gramática voltado para o texto escrito, deixando em segundo plano a fala, haja vista que existe um consenso de que as pessoas aprendem-na no convívio familiar e que os alunos já chegam à escola com o domínio dessa modalidade da língua.

É preciso destacar, ainda, que a proposta educacional vigente no país orienta que os conteúdos de Língua Portuguesa devem articular-se em dois eixos básicos, quais sejam: os usos da língua oral e da escrita, além da reflexão sobre essas práticas.

Nessa perspectiva, constatamos que a escola deve trabalhar, também, a modalidade oral, pois, ao ensiná-la, abre-se a possibilidade de acesso aos usos da linguagem em prol do exercício da cidadania, promovendo o domínio da palavra na multiplicidade de contextos interacionais dos quais os indivíduos participam.

Assim sendo, realizamos esta pesquisa com o propósito de investigar a organização interacional entre professora e alunos no âmbito da sala de aula de Língua Portuguesa, especificando aspectos organizacionais de ordem linguístico-discursiva que se materializaram por meio das ações partilhadas. Desse modo, consideramos as trocas alternadas de turnos e a adjacência do par pergunta-resposta, pois entendemos que este possui função de organizador da interação e constitui-se como facilitador da aprendizagem.

Neste estudo, concebemos que o texto falado ocorre na dinâmica da alternância de turnos entre interlocutores, em uma situação de interação específica, a saber, na sala de aula, que tem como objetivo o ensino e aprendizagem de língua materna. Essa realização resulta na construção cooperativa do discurso entre os participantes do evento, que, ao ser coproduzido, é coordenado e regido por regras de uma interação institucionalizada.

Nessa direção, ressaltamos o escopo deste trabalho dentro de uma perspectiva alinhada com os estudos interacionais, principalmente os que se situam no âmbito da Análise da Conversação, cujas preocupações centrais partem das observações de ocorrências na dinâmica estabelecida face a face.

Desse modo, a inquietação para investigar a organização da interação em sala de aula e conhecer de perto o cotidiano dos participantes desse contexto levou-nos aos seguintes questionamentos:

- De que forma acontece a organização da interação em sala de aula, cuja preocupação é o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa?
- Como se materializa essa interação do ponto de vista da organização linguístico-discursiva?
- Como são efetivados os turnos dos alunos e da professora?
- Quais os tipos de perguntas identificados na interação?
- Quais as funções dessas perguntas na interação?
- As respostas evidenciadas cumprem as expectativas dessas perguntas?

Com o propósito de responder às questões norteadoras da pesquisa, elegemos como objetivo geral:

- ❖ Compreender o processo de interação em sala de aula de Língua Portuguesa em uma escola pública a partir da visão do cotidiano desse contexto, postulando descrever, analisar e interpretar as ações de linguagem partilhadas pelos participantes.

Dessa forma, estabelecemos outros objetivos, mais específicos, os quais apresentamos a seguir:

- identificar os aspectos estruturais da interação;
- descrever de que forma os turnos são organizados;
- reconhecer os pares adjacentes na materialização de perguntas e respostas na interação;
- identificar a função das perguntas na interação e se as respostas cumprem as expectativas daquelas.

Para a consecução dos objetivos propostos, que apontaram para a compreensão do processo organizacional da interação entre professora e alunos, buscamos contribuições teóricas nos postulados da Análise da Conversação, ancorando-nos, principalmente, no estudo



pioneiro de Sacks, Schegloff e Jefferson ([1974] 2003), além da pesquisa de Marcuschi ([1986] 2007a) e da proposta de Kerbrat-Orecchioni (2006), dentre outros.

Nosso interesse em investigar aspectos do cotidiano da sala de aula deve-se à nossa atuação enquanto professora de Língua Portuguesa em escolas das redes estadual e municipal de ensino e por reconhecermos a relevância de descobrirmos alguns caminhos para repensar questões de interação situadas em contextos de sala de aula.

Nesse sentido, nossa investigação pode contribuir para a produção de conhecimentos sobre a sala de aula no que se refere aos aspectos organizacionais da interação entre professora e alunos, tendo em vista a construção do aprendizado.

A escrita deste trabalho investigativo encontra-se estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo, explicitamos o desenho da pesquisa, o qual contém em linhas gerais o objeto da discussão, as questões norteadoras, os objetivos geral e específicos bem como a relevância e as contribuições do estudo.

No segundo capítulo, discorremos acerca dos aspectos metodológicos que utilizamos para a realização do estudo, especificando a contextualização da pesquisa, a caracterização da instituição e dos colaboradores, a geração dos dados, a transcrição das aulas, os procedimentos de análises e a interpretação dos dados.

No terceiro capítulo, apresentamos as bases teóricas que fundamentam o estudo acerca da interação verbal, pautadas na perspectiva da Análise da Conversação, seguindo a proposta de Sacks, Schegloff e Jefferson ([1974] 2003) bem como a de Marcuschi ([1986] 2007a), Galvão (1996, 2004), Kerbrat-Orecchioni (2006), dentre outros. Além disso, buscamos as contribuições de pesquisadores no âmbito da interação em sala de aula, tais como: Matêncio (2001), Silva (2002, 2005, 2006) e Cajal (2003).

No quarto capítulo, tratamos das análises nas quais caracterizamos as interações, especificando os aspectos de espaço e tempo, as definições dos papéis dos interlocutores, os objetivos da interação, assim como a organização da interação, considerando-se o sistema de tomada de turnos e o par pergunta-resposta, e uma síntese das análises realizadas.

Por fim, evidenciamos as considerações finais, que reúnem os principais achados da pesquisa em relação aos turnos e ao par pergunta-resposta como elementos organizadores da interação direcionada ao ensino e aprendizagem dos alunos, mediada pelas trocas entre os participantes na aula de Língua Portuguesa.

## 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, discorreremos a respeito da metodologia que elegemos para nossa investigação. Para acompanharmos o cotidiano de sala de aula de Língua Portuguesa, a fim de descrever a organização da interação dos participantes nesse contexto, adotamos a pesquisa etnográfica, uma vez que buscamos um caminho para alcançar os objetivos propostos. Para tanto, definimos, por meio da visão etnográfica, a contextualização da pesquisa: a caracterização da instituição e dos colaboradores; a explicitação da geração dos dados; os procedimentos de análises e interpretação dos dados.

### 2.1 A ABORDAGEM ETNOGRÁFICA DA PESQUISA

Tomemos inicialmente as palavras de André (2010) para definirmos o termo etnografia. Na visão dessa autora,

[...] a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente, etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 2010, p. 27).

Esse tipo de investigação leva o pesquisador a manter um grau de interação com a situação estudada, dando ênfase ao processo e não ao produto. Em outras palavras, o pesquisador em sua inquietação se preocupa com o significado, com a maneira pela qual os sujeitos veem a si mesmos e o ambiente em que vivem, após terem mantido uma aproximação direta por longo tempo no espaço pesquisado.

A observação é chamada de participante, principalmente, por considerar o grau de interação que o pesquisador deve manter com a situação investigada, “afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 2010, p. 28), de modo que ele seja o principal elemento na coleta e análise dos dados no processo investigativo.

A descrição e a indução são outras características importantes na pesquisa etnográfica, tendo em vista que o pesquisador utiliza os dados descritos das situações em que estão envolvidos os participantes, tratando de reconstruí-los. Sendo assim, para estudarmos a interação em sala de aula, foi necessário recorrermos às técnicas etnográficas, observando as

ações dos participantes, a linguagem usada por eles, os significados criados e recriados no cotidiano escolar.

Esse tipo de estudo possibilita ao pesquisador um contato direto com a situação investigada, aproximando-o do local e das pessoas, sem pretensão de mudar o ambiente ou as ações dos participantes, na medida em que os dados são reconstruídos. Segundo a autora, o etnógrafo não deve se limitar, apenas, às descrições desses costumes, ou seja, é necessário “[...] ir mais além e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais, segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica” (ANDRÉ, 2010, p. 45). Desse modo, entendemos que, para descrevermos a interação no contexto de sala de aula, não basta apenas descrevermos as atitudes do professor e dos alunos no transcorrer de uma aula. É preciso que observemos suas ações sem deixar de lado o que induz esses participantes a agirem de tal maneira. Nessa direção, André (2010, p. 41) deixa claro que

conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

Por sua vez, Chizzotti (2006, p. 65) menciona que esse tipo de pesquisa insere-se “como um modo de descrição social científica de uma pessoa ou da configuração cultural de uma população”. Assim, a etnografia tenta descrever o modo de vida de um indivíduo ou de um grupo, uma vez que o etnógrafo encontra-se diante de diversas formas de interpretar a vida e compreender o senso comum, além de atribuir sentido às experiências vivenciadas por essas pessoas em convívio familiar e em sociedade.

Nas considerações desse autor, a pesquisa etnográfica utiliza-se de um registro detalhado de fenômenos singulares, com o intuito de recriar as crenças, descrever práticas e artefatos, revelar comportamentos e interpretar os significados e as ocorrências nas interações sociais entre os membros do grupo em estudo. Para isso, a permanência do pesquisador em campo por um longo período permite que este faça parte do cotidiano do grupo investigado, a fim de partilhar ações, costumes, rituais e concepções sem preconceitos e pré-julgamentos.

Erickson (2003, p. 12), ao tratar dos métodos da etnografia e da microetnografia da educação, afirma:

Os propósitos essenciais dessas abordagens são documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos e identificar os significados atribuídos a eles tanto por aqueles que deles participam quanto por aqueles que os observam. O trabalho idealmente envolve observação e participação de longo prazo no cenário que está sendo estudado com a finalidade de propiciar familiarização com padrões rotineiros da ação e interpretação, que constituem o mundo cotidiano local dos participantes.

Essa reflexão nos leva a compreender que essa abordagem investigativa se trata de um trabalho que envolve a observação e a participação dos sujeitos envolvidos num determinado evento ou cenário. Esses sujeitos (pesquisador e pesquisado) devem manter uma relação de aproximação, a fim de identificar e atribuir significados coerentes às ações e à realidade da vida cotidiana dos participantes.

Desse modo, cremos que a etnografia caracteriza-se da seguinte forma:

Primeiro [há] o risco e os momentos do processo de pesquisa que não podem ser planejados e são situacionais, coincidentes e individuais [...]. Em segundo lugar, a atividade hábil do pesquisador torna-se mais importante, em cada situação [...]. Em terceiro lugar, a etnografia [...] transforma-se em uma estratégia de pesquisa que inclui tantas opções de coleta de dados quantas possam ser imaginadas e sejam justificáveis (LUDERS, 1995 *APUD* FLICK, 2009, P. 215).

A partir dessas considerações, percebemos que há momentos em que o processo desse tipo de pesquisa não impõe um planejamento a ser seguido, de modo que ele deve ocorrer naturalmente de acordo com a situação. Por isso, a habilidade do pesquisador torna-se mais relevante, uma vez que na pesquisa etnográfica são utilizadas estratégias favoráveis à coleta dos dados. Isso significa dizer que o pesquisador descobre por si só o caminho que deve seguir, por meio da habilidade que ele dispõe para desenvolver o processo de pesquisa. Nesse sentido, “as estratégias de participação no campo de estudo, a interpretação de dados, e, sobretudo, os estilos de redação e a questão da autoridade e da autoria na apresentação dos resultados [...] são tópicos que recebem maior atenção” (FLICK, 2009, p. 217) por parte do pesquisador.

Tendo em vista o objetivo de nossa investigação, elegemos a observação participante com o intuito de tentar descobrir “novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 2010, p. 30). Para tanto, desenvolvemos um trabalho de campo, a fim de nos aproximarmos do local, das pessoas e das situações, visando conhecer de perto o contexto de sala de aula.

A noção de que todos nós já conhecemos e fizemos parte do contexto de uma sala de aula e, obviamente, sabemos o que ocorre no cotidiano de cada uma delas, na maioria das vezes, impede-nos de enxergar que as ações rotineiras praticadas pelos atores nesse cenário

podem variar de uma sala para outra. Nas palavras de Erickson (2003, p. 10), “o conhecimento geral que temos delas é um referencial inadequado para compreender o que se passa em cenas cotidianas particulares que ocorrem em salas de aulas particulares”.

Assim, durante o período em que estivemos no espaço investigado, observamos a dinâmica de sala de aula, as relações pessoais e as interações reciprocamente compartilhadas. Registramos, também, em notas de campo, as ações não captadas pelas gravações em áudio, que foram utilizadas como suporte para a nossa investigação. Permanecemos atentos quanto à identificação dos lugares, à organização do trabalho escolar, ao desempenho linguístico-discursivo na prática pedagógica da professora e dos alunos na construção do processo de ensino e aprendizagem.

## 2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Para a realização deste trabalho, observamos o espaço da sala de aula e contamos com a participação de uma professora de Língua Portuguesa e de uma turma de alunos do ensino fundamental, que se dispuseram a colaborar com este estudo.

Cajal (2003) argumenta que o sucesso da escola depende em grande parte de professores e alunos que compartilham entre si suas vivências sociais e culturais. Desse modo, compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem não depende tão somente de questões pedagógicas, mas também da relação recíproca construída entre os envolvidos no contexto da sala aula.

A partir desses postulados, optamos por escolher uma escola que nos permitisse o acesso ao espaço e favorecesse a investigação. Para tanto, enfatizamos o motivo que nos conduziu à escolha da escola: primeiramente, a inquietação de compreendermos como se dá o processo organizacional da interação entre professor e aluno em sala de aula de Língua Portuguesa, tendo em vista que o conhecimento científico se constrói nas interlocuções mediadas pela língua. Em segundo lugar, por se tratar de uma escola da rede pública, que tem a ver com nossos interesses profissionais, e por acreditarmos, conforme menciona Cajal (2003, p. 133), que “ensinar e aprender são processos interativos que requerem a participação de professores e alunos” no contexto escolar. Assim sendo, discorreremos na seção seguinte sobre a escola que escolhemos para realizarmos a investigação.

### 2.2.1 Caracterização da instituição

O cenário da nossa pesquisa é a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Manoel Martiniano de Medeiros, situada no Sítio Serra do Doutor I, ao lado da BR 224, distante seis quilômetros da cidade de Campo Redondo, no estado do Rio Grande do Norte. A escola é de origem cenicista<sup>1</sup>, fundada no ano de 1985, passando a ser municipal conforme a Lei n. 07/98 de 25 de março de 1998.



Figura 1 – Fotografia da escola  
Fonte: Acervo da pesquisa.

Devido às exigências do Ministério da Educação e Cultura (MEC), as escolas não deveriam ser isoladas, portanto foi criado o Centro Municipal de Educação Rural Arnaldo Barbosa de Oliveira, conforme o Decreto n. 011/2001, com o objetivo de gerir diretamente as atividades pedagógicas do meio rural. No ano de 2004, essa escola foi desvinculada do Centro Rural, passando a ter a sua primeira diretora. Atualmente, essa instituição conta com uma equipe gestora composta por diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico, sendo mantida pela Prefeitura Municipal, através da Secretaria Municipal de Educação e de programas nacionais, como: o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), a Valorização do Magistério, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Compra Direta e o Programa de Desenvolvimento na Escola (PDE).

---

<sup>1</sup> O termo cenicista tem a ver com o grupo Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), fundado em 1943 por Felipe Thiago Gomes.

A escola trabalha com as modalidades de ensino alusivas à educação infantil (creche e pré-escola) e ao ensino fundamental II (1º ao 9º ano), atendendo a uma clientela de cento e dezoito alunos, com faixa etária de um a dezoito anos. Esses alunos residem em comunidades rurais próximas à escola, cujas famílias sobrevivem da agricultura e da pecuária.

O corpo docente é formado por onze professores, sendo quatro polivalentes, graduados em Pedagogia, e sete graduados em disciplinas específicas, de modo que todos possuem qualificação nas matérias que lecionam. A escola disponibiliza, também, um Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atende a oito alunos portadores de necessidades especiais. Para esse atendimento, a escola conta com uma professora especialista na área. Quanto ao material didático-metodológico, a escola oferece o livro didático, adquirido através do Ministério da Educação e Cultura (MEC)/Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), escolhido pelos professores de Língua Portuguesa da Rede Pública de Ensino para ser utilizado por um período de três anos. Quanto à estrutura física, a escola possui salas de aula, secretaria, cozinha, banheiro. Além disso, conta com um laboratório de informática, porém não dispõe de biblioteca, tendo um acervo bibliográfico reduzido, que está alocado na secretaria da escola.

### **2.2.2 Caracterização dos participantes**

A investigação que focalizamos ocorreu na turma do 9º ano do ensino fundamental. Durante o período de observação na escola, escolhemos essa turma, no primeiro momento, centrados nos critérios de colaboração, tendo em vista a concordância da professora e dos discentes em participarem da pesquisa.

A turma é composta por treze alunos, sendo seis do gênero masculino e sete do gênero feminino, caracterizada como bastante heterogênea. Alguns alunos têm um perfil mais participativo, interagem, questionam, respondem às perguntas e colaboram com os colegas, enquanto que outros se mostram menos interessados em participar das atividades durante as aulas.



Figura 2 – Fotografias dos alunos do 9º ano  
Fonte: Acervo da pesquisa.

A professora que colaborou enquanto integrante de nossa investigação é graduada em Letras (Língua Portuguesa/Língua Inglesa e Literaturas) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sendo Especialista em Literatura luso-brasileira.



Figura 3 – Fotografias da professora de Língua Portuguesa  
Fonte: Acervo da pesquisa.

Do ponto de vista pedagógico, essa profissional busca constantemente participar de cursos de atualização profissional, com o intuito de aprimorar seus conhecimentos. Durante o período de nossa investigação, percebemos que se trata de uma profissional criativa, que



durante as aulas interage com os alunos e compartilha seus conhecimentos, buscando atingir os objetivos propostos para o ensino de língua materna.

### 2.3 GERAÇÃO DE DADOS

Os dados da pesquisa foram gerados no período de março a novembro de 2011, iniciando com uma visita à escola para conhecer o espaço, estabelecer contato com a direção e com a professora, a fim de explicitarmos nossos interesses. Solicitamos, por escrito, uma autorização à diretora, à professora e aos pais dos alunos para realizarmos a investigação no espaço escolar. Explicamos que as aulas seriam gravadas em áudio e posteriormente seriam transcritas para serem transformadas em dados de pesquisa. Como essa investigação é indutiva, não situamos as questões imediatas; somente após a transcrição revelamos o interesse específico.

Tendo observado, inicialmente, em torno de quatro aulas e interagido com os alunos e com a professora, iniciamos as gravações em áudio nas turmas do 7º e 9º anos do ensino fundamental. Ao final de cada aula, conversávamos com a docente sobre a escola, o conteúdo da aula, o trabalho didático e as relações interpessoais em sala de aula.

Considerando que o pesquisador etnográfico deve permanecer em campo por um longo período de tempo, a fim de partilhar a cultura dos participantes da pesquisa, optamos por observar as aulas de Língua Portuguesa que ocorriam em dois horários seguidos, para que pudessemos realizar a investigação e ficar mais tempo em sala de aula. Observamos o local, os sujeitos e as relações entre eles, naturalmente, uma vez que o pesquisador deve possuir certa habilidade para descrever situações cotidianas.

As gravações foram iniciadas no mês de abril de 2011, logo após um período de observação e adaptação no espaço pesquisado. Desde os primeiros dias de gravações, não notamos qualquer mudança no comportamento dos alunos, mesmo com a presença da pesquisadora e o uso do equipamento de áudio. Após cada aula gravada, ouvindo o material coletado, observamos que a qualidade dos dados gravados era melhor na sala de aula da turma do 9º ano, daí termos optado por realizar a investigação apenas nessa turma. Além disso, consideramos que interações em sala de aula no ensino fundamental, independentemente do ano, apresentam aspectos comuns a tantas outras, considerando a organização dos participantes em tempo e espaço específicos, além de regras sociais que são inerentes a

instituições de ensino. Desse modo, a boa qualidade dos dados coletados no 9º ano permitiu-nos a escolha dessa turma como participante da pesquisa.

As gravações ocorreram até o final do mês de novembro de 2011, e nelas tomamos os devidos cuidados de posicionarmos o gravador de modo a captar as falas dos participantes da melhor forma possível, mantendo fidelidade a elas. Para tanto, utilizamos um gravador da marca *Olympus pearlborder S701 microcassette* para melhor registrar as falas e facilitar o manuseio no momento da transcrição.

Desse modo, o trabalho de campo foi realizado e as gravações transformadas em transcrições que compuseram o *corpus* da pesquisa. Além disso, as anotações de campo permitiram-nos realizar descrições detalhadas sobre o contexto escolar (a escola, a sala de aula, os professores e os alunos observados).

Apesar de termos observado um semestre de aulas e gravado em torno de vinte aulas, transcrevemos aquelas que tiveram menos apresentação de materiais escritos, tais como textos, exercícios, entre outros. Para uma melhor compreensão, apresentamos, no quadro a seguir, a sistematização do número de aulas gravadas que constituíram o *corpus* desta pesquisa, especificando as durações, as datas e os conteúdos trabalhados em cada uma delas.

Quadro 1 – Aulas no 9º ano

<b>AULAS</b>	<b>DATAS</b>	<b>CONTEÚDOS TRABALHADOS</b>	<b>TEMPO DE GRAVAÇÃO DAS AULAS</b>
01	01/04/2011	Ampliando o tema: gênero carta	1h15min
02	27/05/2011	Produção textual: atribuir ao texto ideias de conclusão, finalidade, causa e tempo	1h15min
03	10/06/2011	Conhecendo as personalidades citadas em nosso livro didático	1h15min
04	03/08/2011	Crítica argumentativa	45min
05	29/07/2011	Sentido denotativo e conotativo	45min
06	04/11/2011	Estudo do texto “O canto das três raças”	1h40min
07	18/11/2011	Estudo do texto – música “Mandacaru”, de Luiz Gonzaga	54min

Fonte: Dados da pesquisa.

Vale ressaltar que as aulas 01, 02, 03 e 06 ocorreram em dois horários seguidos, por isso elas possuem maior tempo de gravação. Já as aulas 04, 05 e 07 foram realizadas no tempo previsto para um horário. Esclarecemos que a frequência da turma foi, em média, de doze alunos por aula.

### 2.3.1 As transcrições das aulas

Utilizamos um recorte das gravações em áudio de sete aulas de Língua Portuguesa e, paralelamente, realizamos anotações de campo, que foram digitadas e organizadas de acordo com cada aula para que servissem de apoio à nossa pesquisa.

Partindo do ponto de vista de Marcuschi (2008, p. 49), compreendemos que

transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados. [...] Contudo, as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo.

Elaboramos as transcrições a partir da orientação desse autor e do sistema adotado pelos Estudos da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (NURC, 2011), conforme o Quadro 2 apresentado a seguir.

Quadro 2 – Normas de transcrições adotadas

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Entonação enfática	Maiúscula
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	****
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)
Superposição, simultaneidade de vozes	[ ligando as linhas
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”

Fonte: Adaptado de NURC/SP n. 338 EF e 331 D<sup>2</sup>. In: PRETI, Dino (Org.). **Variações na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2011. (Projetos Paralelos, v. 11).

No entanto, fizemos alguns ajustes, tendo em vista os dados coletados, identificando:

- a) a fala dos participantes foram indicadas da seguinte forma: professora, por P; todos os alunos, por T; os alunos, em um total de 13, por A1, A2, A3, sucessivamente, até A13;
- b) para representar as falas truncadas utilizamos barras (/);
- c) quando não entendemos o que foi falado ou supomos ter entendido algo parecido, ou seja, a hipótese do que ouvimos, utilizamos a palavra pressuposta entre parênteses
- d) para indicar as ocorrências de silabação, utilizamos o travessão (–);
- e) para as superposições, simultaneidade, de vozes dos falantes, ou seja, quando fala mais de uma pessoa ao mesmo tempo, utilizamos o colchete ({}).
- f) os elementos fáticos foram assim representados: ah, éh, hein, tá (NURC/SP, 2011).

Assim sendo, buscamos transcrever as gravações das aulas, mantendo fidelidade às falas dos participantes da pesquisa. Além disso, optamos por não revelar a identidade dos participantes, tendo em vista “os aspectos éticos que as revelações e confidências dos investigados implicam” (CHIZZOTTI, 2006, p. 72).

Desse modo, identificar essas vozes só foi possível pelo contato por um longo período em campo e pela relação de familiaridade que estabelecemos com a turma ao longo desse tempo. As falas registradas foram ouvidas várias vezes e as anotações de campo foram consultadas para comparar as falas das gravações.

## 2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para analisarmos os dados da pesquisa, cumprimos as seguintes etapas: primeiramente, realizamos uma leitura detalhada das aulas transcritas. Em segundo lugar, observamos a organização do discurso da professora e percebemos que o processo de interação dos envolvidos ocorria através do sistema de tomada de turnos por meio de sequências de perguntas, principalmente realizadas pela professora, durante a exposição do conteúdo. Por fim, analisamos a forma e a função dessas perguntas nas ocorrências de sala de aula, observando também as respostas a essas realizações.

### 3 APORTES TEÓRICOS

Este capítulo trata dos fundamentos teóricos que embasam o estudo referente à organização da interação entre professor e alunos em sala de aula. Em primeiro lugar, refletimos sobre as noções gerais de interação verbal, já que investigamos as ações verbais realizadas pelos interactantes que participam do contexto de sala de aula. Em seguida, descrevemos a organização dos turnos de fala, tendo em vista que o discurso é predominantemente oral nos dados constitutivos das interações em sala de aula, evidenciando as trocas de falantes; além disso, discutimos sobre o par adjacente pergunta-resposta, principal ocorrência na organização desses eventos.

#### 3.1 INTERAÇÃO VERBAL

Nesta seção, discutiremos acerca da interação verbal, envolvendo noções que tratam dessa temática no sentido mais amplo. Para tanto, recorreremos aos fundamentos teóricos pautados nos estudos de Sacks, Schegloff e Jefferson ([1974] 2003), Marcuschi (([1986]2007a), Kerbrat-Orecchioni (2006), dentre outros .

##### 3.1.1 Noções gerais

Orientamo-nos, inicialmente, pela literatura acerca da conversação, cuja noção mais ampla implica a realização interacional face a face, quando dois ou mais falantes alocam turnos. Nesse ponto de vista, Sacks, Schegloff e Jefferson ([1974] 2003, p. 14) salientam: “a conversa é um veículo para interação entre partes com quaisquer identidades potenciais e com qualquer grau de familiaridade potencial”.

Na conversação face a face, exige-se que haja, no mínimo, duas pessoas se alternando mutuamente durante a troca. Nesse sentido, Marcuschi ([1986]2007a) menciona que as pessoas envolvidas num ato comunicativo devem compartilhar entre si conhecimentos em comum, tais como: a aptidão linguística, o envolvimento cultural e o domínio de situações sociais. Nessa mesma direção, Hilgert (2002) afirma que a conversação é uma atividade social, de natureza linguística, construída por interlocutores que se revezam, alternadamente, nos papéis de falante e ouvinte durante a interação.

Na visão de Preti (2002), a conversação abrange vários tipos de atividades comunicativas verbais, que vão desde as falas não planejadas até os diálogos preestabelecidos, os quais podem ser modificados por circunstâncias da interação. Esse autor salienta: “se tomarmos um diálogo, no início ou em vários pontos de seu desenvolvimento, podemos observar que os falantes replanejam sua organização discursiva em função das necessidades de compreensão, de envolvimento, de participação, de convencimento de seu interlocutor” (PRETI, 2002, p. 51-52) através de estratégias conversacionais para atingir a interação.

As considerações de Kerbrat-Orecchioni (2006), na perspectiva interacional, ressaltam que em qualquer troca comunicativa diferentes participantes exercem uns sobre os outros uma rede de influências mútuas. Sendo assim, na interação verbal face a face, o discurso é coproduzido e resulta no produto construído coletivamente, considerando-se a conversação a forma mais comum de representação das interações verbais. No entanto, falar um com o outro, alternadamente, não significa dizer que seja o suficiente para que os falantes partilhem entre si dessa interação, conforme esclarece a autora:

Para que haja troca comunicativa, não basta que dois falantes (ou mais) falem alternadamente; é ainda preciso que eles se falem, ou seja, que estejam, ambos, ‘engajados’ na troca e que deem sinais desse engajamento mútuo, recorrendo a diversos procedimentos de **validação interlocutória**. Os cumprimentos, apresentações e outros rituais “confirmativos” desempenham, nesse sentido, um papel evidente [...] (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 8).

Na interação, a validação interlocutória também se realiza por outros meios discretos fundamentais, que dizem respeito à posição do falante, o qual ora se encontra no papel de falante, ora no papel de ouvinte, exercendo posições intercambiáveis. Dessa forma, enquanto um encontra-se com o domínio da palavra, o outro permanece na escuta, “adaptando instintivamente suas posturas, gestos e mímicas aos de seus parceiros” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 10). Além disso, existem mecanismos de ajustes que interferem no funcionamento da interação, denominados pela autora de sincronização interacional, a partir da observação dos seguintes aspectos: o funcionamento dos turnos de fala; os movimentos corporais dos envolvidos na interação; a escolha dos temas; do estilo da troca; o registro de língua; entre outros, vistos “como o conjunto do material discursivo, produzido durante a interação, pode ser objeto de negociações [...]”, ocorrendo entre os envolvidos no evento interativo, uma vez que elas vão sendo ajustadas na medida em que ocorrem influências do comportamento de um sobre o outro.

Entre alguns autores que discutem acerca da interação, Morato (2004) ressalta que esse termo está ligado à ideia de influência recíproca e compartilhamento, isto é, uma ação reflexiva por meio da qual os sujeitos de alguma forma compartilham entre si uma ação que se realiza em espaços e tempo determinados. Assim, Morato deixa claro que a noção de ação conjunta, que envolve dois ou mais sujeitos em determinadas situações, pode ser cooperativa ou conflituosa. Enquanto categoria de análise, a interação possibilita que se discutam a qualidade e as ocorrências recíprocas dos diversos comportamentos humanos nos mais variados contextos situacionais.

Nessa mesma direção, Marcuschi ([1986]2007a) lembra que, ao se iniciar uma interação, abre-se um evento, em que as expectativas dos envolvidos são reciprocamente montadas. Assim, o falante inicia o turno pressupondo que será aceito pelo ouvinte. Trata-se, nesse âmbito, das influências que as pessoas exercem interacionalmente umas sobre as outras. Assumindo essa noção, Fávero *et al.* (2010) esclarecem que a interação face a face pode ocorrer em diversas situações, de modo que os interlocutores, encontrando-se na presença um do outro, construam relações recíprocas a partir das características e da finalidade da situação. Desse modo, a comunicação verbal, “dependendo das particularidades dessas situações e dos propósitos comunicativos nelas envolvidos, consubstanciam diferentes gêneros textuais, mediados pela fala” (FÁVERO *et al.*, 2010, p. 93), que circulam no nosso dia a dia.

Assim, o texto conversacional é construído por meio do envolvimento interpessoal dos participantes, uma vez que suas intervenções se interligam numa produção verbal conjunta, tornando-os coprodutores do discurso. Assim sendo, lembramos a capacidade dinâmica dos seres humanos de adaptarem-se ao contexto e às organizações no transcurso de diferentes interações, a fim de atingir objetivos comuns. Nesse sentido, “toda interação verbal pressupõe negociação e certas ações executadas pelos indivíduos são associadas ao processo de interação verbal de forma a possibilitar que os interlocutores atinjam os objetivos visados” (FÁVERO *et al.*, 2010, p. 141).

Ainda nesse sentido, os participantes são coprodutores de um texto conversacional, gerenciado com base no envolvimento que gradativamente une suas intervenções em um ato conjunto, uma negociação, geralmente, com um mínimo de planejamento prévio, a partir de um conjunto de expectativas que são evidenciadas, conforme mencionam Fávero *et al.* (2010).

Nessa mesma perspectiva, Marcuschi (2007b) chama a atenção para a nossa condição biológica e cultural com relação à organização da experiência e ao modo de produzir sentido. Do ponto de vista do autor, “é do domínio da convivência que surge a interação cooperativa

geradora de um domínio linguístico próprio de nossas relações humanas, para estabelecer operações distintas, isto é, *cognitivas*” (MARCUSCHI, 2007b, p. 78).

Brait (1993, p. 194), por sua vez, esclarece acerca da noção de interação, ressaltando:

A interação é um componente do processo de comunicação, de significação, de construção de sentido e que faz parte de todo ato de linguagem. É um fenômeno sociocultural, com características linguísticas e discursivas passíveis de serem observadas, descritas, analisadas e interpretadas.

Nessa abordagem, a autora reflete sobre as relações interpessoais, intersubjetivas, ligadas à organização de um evento conversacional. Entendemos, assim, que essas relações dizem respeito à maneira como os envolvidos na interação compartilham suas ações em determinada situação comunicativa. Para essa pesquisadora, outros recursos, como a entonação, a gestualidade e a expressão facial, permitem uma leitura dos pressupostos, dos elementos implícitos que se revelam e mostram a interação como um jogo de subjetividade e de representações em que o conhecimento ocorre através das negociações partilhadas em trocas comunicativas. É nesse sentido que essas especificidades contribuem para o desenvolvimento da interação, de modo que os falantes de uma língua não dispõem, apenas, da competência linguística no sentido de dominarem os signos, mas também das competências comunicativa e de produção de um texto oral.

Dessa forma, conhecer esses componentes possibilita aos participantes interagirem reciprocamente, de modo que os enunciados não sejam produzidos, apenas, com a intenção de trocar informações, mas também de organizar ideias e expressões pertinentes para a compreensão do que dizem os interactantes. Caso contrário, podem-se criar, no diálogo, situações de constrangimento entre as partes.

Conforme ainda menciona Brait (1993, p. 195), acreditamos que é fundamental que os falantes sejam capazes de identificar no diálogo:

quem é o outro a que o projeto de fala se dirige?  
 quais são as intenções do falante com a sua fala, com a maneira de organizar as sequências dessa fala?  
 que estratégias utilizar para se fazer compreender, compreender o outro e encaminhar a conversa de forma mais adequada?  
 Como levar o outro a cooperar no processo?

Assim, compreendemos que os falantes constroem um texto em conjunto na interação, trocam informações e expressam suas ideias através de ações. Nesse sentido, Kerbrat-Orecchioni (2006) considera a competência linguística ligada a um conjunto mais amplo, no



qual saberes linguísticos e saberes socioculturais encontram-se relacionados. Assim, a autora define a competência comunicativa como o conjunto de capacidades que permite ao sujeito falante comunicar-se de modo eficaz, em situações culturalmente específicas.

Do mesmo modo, Hilgert (2006) ressalta que na interação face a face os falantes interagem sobre um determinado tema, construindo um texto através das intervenções que ambos fazem ao longo do evento. Desse modo, os turnos produzidos são determinados pelas participações entre esses interactantes, de forma que a obstrução de um deles implica a não evolução do texto.

De acordo com essas considerações, entendemos que a produção de sentidos na interação é sempre negociada, coletiva e dependente dos papéis que são definidos pelos que participam, seja em instituições públicas, seja em lugares de encontros casuais, seja em espaços de convivência familiar.

Tendo como norte essas noções de interação negociadas pelos participantes, visando a construção partilhada de sentidos, abordaremos, a seguir, a interação em sala de aula, ressaltando os estudos de alguns estudiosos alinhados com essa temática.

## 3.2 INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

Nesta seção, discorreremos acerca da interação em sala de aula, enfocando aspectos organizacionais que se inserem nesse contexto, a partir das contribuições de Matêncio (2001), Silva (2002, 2005, 2006), Cajal (2003), dentre outros.

### 3.2.1 Aspectos organizacionais

Tendo em vista que na interação as pessoas compartilham e colaboram com o discurso do outro, partimos do pressuposto de que a interação se dá em determinado contexto e situação. Nesse sentido, consideramos “a natureza das salas de aula como um contexto para a interação e para aprendizagem”, na medida em que o discurso e a linguagem empregados são elementos importantes para o processo interacional (ERICKSON, 2003, p. 9).

Nesse ponto de vista, Galvão (2004, p. 33) menciona: “há diferenças de uma sala para outra em relação aos aspectos da organização do evento, na interação entre os participantes e com os materiais didáticos, no ensino, na postura do professor, dentre outros

aspectos”. Tal observação significa que em uma interação existem alguns aspectos que podemos encontrar em todas elas, mas as especificidades do gerenciamento de cada sala de aula caracterizam-nas como lugares de trocas mútuas de sentidos e realizações sociais.

No dizer dessa pesquisadora, se em uma sala de aula as interações ocorrem didaticamente por meio de exposições orais, centradas no professor, em outras, a relação pode ser mais simétrica, considerando a possibilidade de fala dos alunos. Dessa forma, as práticas pedagógicas motivam a interação, influenciando o discurso do professor e dos alunos durante o processo de construção do conhecimento. Partindo dessa visão, Galvão (2004, p. 33) esclarece:

As práticas pedagógicas e as formações discursivas são determinantes no processo de ensino e de aprendizagem. Tendo em vista que há variações nas abordagens de ensino e no discurso desenvolvido em sala de aula, os ambientes também variam de forma qualitativa. Dessa maneira diversificada, o ambiente (ou cenário, ou cena de sala de aula) se constitui interacionalmente em circunstâncias aparentemente semelhantes.

Um outro trabalho que discute a interação é a pesquisa de Barros (1991), tendo como tema de estudo a organização tópica na interação em sala de aula, cujo *corpus* de investigação é constituído por aulas no ensino médio. Essa autora analisou uma aula de filosofia ministrada no terceiro ano, a fim de tecer considerações mais detalhadas no tocante a como os tópicos são iniciados, modificados, suspensos, reintroduzidos e fechados, em um evento expositivo, controlado pelo professor.

Nessa direção, a pesquisa de Galvão (1996) acerca da organização tópica em sala de aula de língua inglesa estabeleceu critérios de análises que influenciaram na forma como o discurso se desenvolveu na interação. Para isso, a pesquisa teve como cenário o espaço de três salas de aula do ensino universitário, com níveis de conhecimentos diferentes em língua estrangeira. Tais critérios, como a abordagem de ensino, o foco de atenção (na forma ou no conteúdo) e o objetivo acadêmico, contribuíram para que a pesquisadora, em sua investigação, concluísse que a abordagem e os objetivos de ensino direcionam o discurso em sala de aula e influenciam na interação.

Nessa perspectiva, a tese de doutorado dessa mesma autora, em 2004, trouxe contribuições para os estudos da topicalidade em sala de aula, tratando das digressões observadas no discurso de professor e alunos em aulas na pós-graduação. Com base nas visões microetnográfica e interacional, Galvão (2004) caracteriza os dados classificando-os a partir de critérios sugeridos por Matêncio (2001), Reinaldo (1994) e especificando cada uma das aulas.

O trabalho de Marcuschi (2005), por sua vez, destaca que em sala de aula nos deparamos com sujeitos de níveis, origens e conhecimentos diversos. Estes, ao produzirem o discurso, assumem *lugares e papéis* definidos, construindo, assim, um espaço de interação verbal. O autor comenta, ainda, a respeito da heterogeneidade constitutiva do contexto da sala de aula, uma vez que a diversidade dos participantes e dos discursos por eles produzidos no ato da comunicação possibilita refletir sobre a ideia de que a aula não pode ser considerada simplesmente um gênero textual homogêneo. De fato, “uma tal riqueza não permite uma visão simplista e linear, como se houvesse um gênero textual ‘aula’ homogêneo e bem delineado” (MARCUSCHI, 2005, p. 49). Assim sendo, acreditamos que essa diversidade que caracteriza o contexto de sala de aula é responsável por torná-la um espaço heterogêneo, no qual os envolvidos no processo interativo através de suas ações criam dinâmicas próprias.

A esse respeito, Cajal (2003, p. 125) menciona que a sala de aula, além de se constituir um lugar onde se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem, se estabelece em uma situação social. Nela, permanece um trabalho social contínuo com princípios organizacionais adequados, explícitos e implícitos. No entendimento dessa autora, uma sala de aula, quando tomada como uma situação social, torna-se reveladora de uma ebulição de sons, gestos, movimentos; um conjunto de emoções semelhantes e opostas; um encontro de pessoas advindas de situações, conhecimentos e culturas diversas. Isso significa dizer que a sala de aula, além de ser um espaço institucional adequado para ocorrências de situações com princípios organizacionais, é um local reservado para um encontro de pessoas, com objetivos voltados para o ensino e aprendizagem. Porém, esses espaços são também marcados pela heterogeneidade, que transforma a sala de aula num lugar revelador de sentimentos contrários e semelhantes, os quais de certo modo contribuem para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos participantes.

Nessa perspectiva, a autora tenta definir como se dá esse processo no âmbito da interação, ressaltando:

Na sala de aula, alunos e professores constroem uma dinâmica própria marcada pelo conjunto das ações do professor, pelas reações dos alunos às ações do professor, pelo conjunto das ações dos alunos, das reações do professor às ações e reações dos alunos, pelo conjunto das ações e reações dos alunos entre si, cada um interpretando e reinterpretando os atos próprios e os dos outros (CAJAL, 2003, p. 128).

Percebemos, assim, que a pesquisadora defende uma visão baseada em dados empíricos acerca das ações que professor e alunos constroem em sala de aula. Para ela, há ações e reações diferentes, no sentido de que cada um interpreta e reinterpreta as suas próprias

ações e a dos outros, o que nos leva a compreender que, em sala de aula, mesmo ocupando lugares e posições diferenciados, alunos e professores estão sempre se influenciando mutuamente. Assim sendo, a realização dessas ações, reciprocamente praticadas, está de alguma forma vinculada aos contextos mais amplos e mais específicos em que se inserem. É nesse sentido que a interação vai sendo construída e determinada através dos atos praticados pelos sujeitos envolvidos, conforme especifica Cajal (2003, p. 128):

Existe um ser-fazer-junto, um compartilhar da construção da interação, da significação daquilo que está acontecendo naquele determinado contexto. Como o contexto influencia, regula as ações que nele são estabelecidas, a interação face a face está também exposta a um número infinito de regras, em um fazer e refazer contínuos.

A pesquisadora deixa claro também que o papel do professor para a sociedade remete à imagem de autoridade e de poder e as regras por ele determinadas devem ser obedecidas pelos alunos. Embora esse domínio de certa forma ocorra em sala de aula, Cajal (2003, p. 128) ressalta que “a interação se dá de forma compartilhada, produzida também pelos alunos; melhor, produzida na relação professor/alunos, alunos/alunos”. Sendo assim, entendemos que na interação os envolvidos compartilham entre si saberes, culturas e identidades diferentes, de modo que, ao interagirem uns com os outros, sofrem influências do contexto no qual estão inseridos, além de obedecerem a regras que regem a interação.

Nesse ponto de vista, Silva (2002, p. 179) menciona que “a sala de aula é um local onde professores e alunos, mediados pela linguagem, constroem ativamente o sentido do mundo. Nela, o individual e o social estão em contínua articulação, e os sujeitos, em constante processo de negociação”. É certo que os envolvidos em processos de interações verbais encontram-se expostos a regras interacionais baseadas nos conhecimentos de como agir em determinado evento.

O estudo de Hornberger (2003) objetiva descrever as maneiras como duas professoras trabalham o conteúdo específico e qual o contexto para realizar o bilingüismo de crianças de minorias linguísticas na interação em situações diferentes, a saber, em salas de aula do ensino fundamental. Segundo a autora, “o termo bilingüismo refere-se a toda e qualquer instância em que a comunicação ocorre em duas (ou mais) línguas em torno do material escrito” (HORNBERGER, 2003, p. 26).

Em ambas as salas, a interação que ocorreu com e em torno dos textos apresentou características oportunas de estruturas de participação, além de ativar o conhecimento prévio e desenvolver estratégias para compreender, analisar e refletir sobre o texto. Dessa forma, a

interação entre pequenos grupos, nas duas salas de aula, desenvolveu-se diferentemente. Conforme a autora, em uma sala de aula os alunos que formaram esses grupos interagiram entre si, de modo que a participação implícita da professora valorizou o trabalho coletivo e a relação mútua e cooperativa. Na outra sala de aula, a interação ocorreu de forma controlada e planejada. Tais interações nos levam a dizer que, por mais semelhantes que elas possam parecer, em geral, as ações dos participantes podem variar de uma sala para outra. Nesse sentido, acreditamos que essa variação resulta da diversidade que define os participantes e o conjunto de características específicas do evento aula, em particular.

Numa visão mais ampla, observamos que, na escola, as ações que definem os papéis do professor e do aluno tornam-se significativas por manterem a sua aceitabilidade garantida pela sociedade. Nessa dimensão, é normal que na sala de aula o aluno aceite as escolhas do professor sem nenhuma intervenção, já que a relação assimétrica entre as partes, muitas vezes, não possibilita ao aluno se opor às decisões que lhe são impostas. Desse modo, acreditamos que as ocorrências em sala de aula dependem do ponto de vista que cada professor atribui ao seu papel de gerenciador, uma vez que as intervenções do aluno, de certa forma, colaboram para o desempenho das ações durante o processo de interação. Sendo assim, reconhecemos que em sala de aula “essas relações são dinâmicas e instáveis, não se definindo por modelos estanques. O que se pode dizer é que a relação assimétrica entre professor-aluno é uma *tendência esperada*” (MARCUSCHI, 2005, p. 48, grifo do autor).

O estudo de Nonnon (1990) evidencia como analisar o diálogo desigual (assimétrico) em contextos escolares. Nessa direção, “compreender os diversos modos de funcionamento do diálogo desigual no contexto escolar, entre um adulto e um grupo de crianças em situação de aprendizagem, é um jogo importante para os educadores, quando eles buscam ferramentas para avaliar e aperfeiçoar suas práticas” (NONNON, 1990, p. 147)<sup>2</sup>. Nesse sentido, a autora esclarece que os estudos acerca da comunicação e das interações entre professor e alunos no meio escolar variam em sua abordagem e em seus objetivos, bem como tratam de fornecer campos disciplinares e teóricos diferentes, mesmo quando objetivam, apenas, investigar aspectos relacionados às trocas verbais. Desse modo, “saber onde procurar suas ferramentas suporia sem dúvida tentar compreender em qual contexto e por qual caminho social estas

---

<sup>2</sup> “Comprendre les différents modes de fonctionnement du dialogue inégal dans le contexte de l'école, entre un adulte et un groupe d'enfants dans une situation d'apprentissage, c'est un match important pour les éducateurs quand ils sont à la recherche d'outils pour évaluer et améliorer leurs pratiques”.

abordagens se constituem, quais são verdadeiramente seus objetivos, para ver se eles podem junto aos do educador<sup>3</sup>” (NONNON, 1990, p. 147).

Nessa direção, a autora menciona algumas perspectivas que discutem acerca da interação entre professor e alunos em contexto de sala de aula. Essas perspectivas, inspiradas na Análise da Conversação, evidenciam a rigidez do discurso, a função das trocas, as regras impostas pelo professor, que condicionam a participação dos alunos, a interpretação dos enunciados do professor e, portanto, as funções da linguagem utilizada.

O trabalho de Gomes-Santos (2012) aborda a questão da exposição oral em contextos escolares e, por sua vez, apresenta uma proposta para atividades que propiciem aos alunos desenvolverem as habilidades de se expor oralmente em público, em forma de seminário. Nesse sentido, a exposição oral é vista como uma ação conjunta, pela qual os participantes negociam papéis, focalizam a atenção na tomada de turnos, bem como monitoram as falas entre si. Do ponto de vista do autor, geralmente, a exposição oral assume, em contextos escolares, duas funções:

Em primeiro lugar, da perspectiva do ensino, a exposição é um instrumento do trabalho do professor. Trata-se de uma ferramenta utilizada por ele em diferentes conjunturas socioculturais e históricas e com diferentes graus de importância na aula [...]. Em segundo lugar, da perspectiva da aprendizagem, a exposição é uma tarefa realizada pelo aluno com a finalidade de estudar sobre determinado assunto e demonstrar o que aprendeu sobre ele [...] (GOMES-SANTOS, 2012, p. 16).

Partindo dessa reflexão, compreendemos a exposição oral como uma ferramenta de trabalho pedagógico que permite ao professor criar estratégias de ensino, evidenciando aos alunos as diferentes formas de utilizar a fala em sociedade. Quanto ao aspecto da aprendizagem, a exposição possibilita ao aluno demonstrar seus conhecimentos, suas opiniões, bem como o que aprendeu sobre determinado assunto. Destacamos, desse modo, a aprendizagem possibilitada por uma abordagem de ensino na interlocução com os pares e com os textos lidos e discutidos.

Nessa direção, o autor apresenta dados que deixam claro o papel da exposição oral através de atividades expositivas realizadas com alunos do ensino fundamental, configuradas no formato de seminário, visto como um meio de exposição compartilhada. Essa prática metodológica apresenta um momento sensível à aprendizagem e ao desenvolvimento dos

---

<sup>3</sup> “Savent où chercher leurs outils supposerait sans doute essayer de comprendre dans quel contexte et dans quel chemin sociale de ces approches constituent ce que sont vraiment vos objectifs, pour voir si elles peuvent, conjointement avec l'éducateur”.

alunos, uma vez que estes se colocam diante da tarefa de elaborar um roteiro para compartilhar com os outros colegas e com o professor.

Segundo o autor, isso implica acionar um conjunto de estratégias para formular os textos que serão apresentados entre os participantes do grupo, tratando-se, assim, da estratégia de gestão interacional da exposição, que aborda a distribuição e a ordenação das intervenções que os expositores vão construindo ao longo da exposição; e da estratégia de progressão do tema da exposição, por meio da qual se desenvolvem diferentes formas que ajudam tanto a contextualizar o tema quanto a topicalizá-lo, auxiliando no fracionamento do conjunto de informações expostas. Lembramos, porém, que essas estratégias não são excludentes, ao contrário, constituem-se reciprocamente, na medida em que os interlocutores expõem os conteúdos.

Para entendermos a organização das interações e como os participantes de um determinado evento constroem relações recíprocas, negociando as trocas que se estabelecem por meio do discurso oral face a face, faremos uma discussão acerca das regras que regem as interações verbais, bem como dos elementos que compreendem o contexto interacional.

### **3.2.2 Regras de interação**

Considerando que as regras que regem as interações verbais são de naturezas diversas, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 43, grifo nosso) distingue três categorias que operam em níveis diferentes: *regras que permitem a gestão da alternância de turno de fala* (constroem as unidades formais, os turnos); *regras que regem a organização estrutural da interação* (organização que obedece a regras de encadeamento sintático, semântico e pragmático); e *regras que intervêm no nível da relação interpessoal* (regras que sustentam a produção do texto e sua coerência interna). O funcionamento dessas regras cria para os envolvidos direitos e deveres, isto é, um sistema de expectativas montado durante a troca. Nessa perspectiva, a autora deixa claro que as regras da conversação podem ser violadas, uma vez que a maioria delas apresenta formas de flexibilidade. Sendo assim, essas transgressões devem ser corrigidas de imediato, já que podem causar efeitos negativos ao desenvolvimento da interação.

Para interagir, é preciso que dois ou mais falantes falem alternadamente, uma vez que “toda interação verbal se apresenta como uma sucessão de turnos de fala” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 44). Nesse sentido, a autora esclarece que o falante tem o direito de

manter a fala por certo tempo, mas deve cedê-la no momento certo, enquanto seu sucessor deverá ouvi-lo e só tomar-lhe a palavra quando esta lhe for concedida. Esse assunto será discutido na seção 3.3.1, que trata do sistema de trocas de turnos.

Seguindo as noções de Kerbrat-Orecchioni (2006), focalizamos os dois elementos mais relevantes da interação: a relação horizontal e a relação vertical. Na relação horizontal, os parceiros em presença mostram-se mais ou menos “próximos” ou “distantes”, sendo esse eixo gradual orientado pela distância, familiaridade e intimidade entre os envolvidos; enquanto isso, na relação vertical, os parceiros encontram-se em posições desiguais, sendo o eixo gradual orientado pela ideia de “poder”, “hierarquia” e “dominação”. A autora cita como exemplos dessa relação as interações entre adultos e crianças, professor e aluno, médico e paciente, entre outras. Na conversação espontânea, normalmente, os parceiros em presença permanecem em posição de igualdade, ou seja, a relação é provavelmente simétrica.

Conforme Matêncio (2001), quando se participa de situações de interações verbais, os falantes põem em uso as chamadas regras de interações, baseadas em conhecimentos práticos a respeito da configuração de um dado evento e sobre como agir em interações de uma mesma natureza. Portanto, na construção do evento, atualizam-se conhecimentos dos objetos discursivos, dos lugares e das funções a assumir. De acordo com a autora, na produção da interação, os falantes devem levar em consideração o seu próprio *status* e os dos demais envolvidos no evento de interação, uma vez que “suas respectivas identidades configuram-se tanto em relação às imagens mútuas construídas ao longo da interação como em função da instituição na qual ocorre o evento” (MATÊNCIO, 2001, p. 78).

Nessa direção, a definição de papéis, a posição hierárquica e o desempenho dos envolvidos são fatores determinantes tanto para a percepção das relações interpessoais quanto para a concretização linguística. Além disso, o número dos participantes e o grau de conhecimento partilhado influenciam no planejamento e na efetivação dessa materialização. Sendo assim, acreditamos que, por apresentar o grau de conhecimento mais elevado do que o do aluno, o professor adquire o direito de dominar a interação em sala de aula, definindo as regras do jogo interacionalmente.

Na sala de aula, as funções da instituição e a posição hierárquica dos participantes determinam que o professor tenha o objetivo de ensinar e o aluno o de aprender. Assim, compreendemos que as definições da instância institucional na qual ocorre o evento são também fatores relevantes para o processo de interação. Além disso, a motivação e a finalidade para a existência do encontro são fatores que interferem, também, na produção linguística dos falantes e na concretização do evento. No caso de uma aula, “há, portanto, um



processo de ajuste entre intenção individual, coletiva e institucional, entre intenções parciais e finais dos participantes” (MATÊNCIO, 2001, p. 79).

Considerando que eventos de interação, geralmente, ocorrem baseados em rotinas comunicativas, Matêncio (2001), ao analisar a aula de Língua Portuguesa, ressalta que se trata de um evento intermediário no qual percebemos características de ocorrências rituais e espontâneas. Nesse sentido, a pesquisadora questiona:

Se, como afirma Erickson (1982), em eventos discursivos rituais tanto os conteúdos como as posições das unidades funcionais são determinados anteriormente – o que indica sua diferença em relação aos eventos espontâneos –, uma aula tem características que indicam a ocorrência de um evento intermediário entre aqueles inteiramente ritualizados e os que são sobretudo espontâneos (MATÊNCIO, 2001, p. 80).

Dessa forma, entendemos que os eventos discursivos ritualizados são os que seguem formatos preestabelecidos pela instituição. Uma conferência, por exemplo, entendida como evento discursivo, normalmente, segue um ritual do início ao fim. Já em uma conversa entre dois ou mais interlocutores, o diálogo é espontâneo. Segundo Matêncio (2001), na organização da aula, os aspectos relacionados à rigidez têm a ver com a assimetria das relações de lugares e papéis que os interactantes assumem, assim como o espaço, o tempo – do início ao fim – da interação e a finalidade desta. Por esse ponto de vista, tais fatos fazem com que alguns professores optem pela conversa espontânea com os alunos antes do início da aula, enquanto outros preferem iniciá-la com a interlocução do plano de ensino, priorizando as etapas instrumentais da aula, quais sejam: a preparação, o desenvolvimento e a conclusão das atividades. Sendo assim, acreditamos que a relação dos movimentos ritualizados e espontâneos que constituem a aula a torna um evento intermediário. Acrescentamos, ainda, que esses movimentos direcionados “a um ou outro polo do contínuo são determinados por restrições circunstanciais – não exclusivamente institucionais – cuja força varia durante a realização de uma aula” (MATÊNCIO, 2001, p. 80).

Adotando esse mesmo ponto de vista, Galvão (2004) explicita que a instituição interfere na duração da aula, nos objetivos educacionais, no programa de ensino, na avaliação, contudo não assegura aos participantes uma compreensão homogênea do conteúdo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, acreditamos que há variações nas interações, no que diz respeito aos aspectos rituais e espontâneos.

Para uma melhor compreensão do quadro interativo do evento, considerando que a aula tem como finalidade “ensinar e aprender”, Matêncio (2001, p. 81), apoiada nos postulados

teóricos de Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 75-85), aponta os princípios básicos para essa compreensão:

- a) a instância institucional interfere não apenas na duração da aula e no número de participantes, como também no que se refere à determinação dos objetivos educacionais, na seleção do programa anual e no tipo de avaliação dos professores e dos alunos, embora não garanta a compreensão homogênea dessas determinações pelos diferentes participantes.
- b) os lugares e papéis definidos previamente para o evento e sua compreensão pelos participantes direcionam o grau de formalidade do registro linguístico empregado e as relações interpessoais, podendo também intervir no tipo de gerenciamento proposto para o evento.

Partindo dessa reflexão, entendemos que, além das funções institucionais, o tipo de gerenciamento da aula, as abordagens e as estratégias didático-discursivas propostas, naturalmente, vão intervir no processo de ensino e aprendizagem. Conforme a autora, a organização de uma aula inclui dimensões cognitivas e socioinstitucionais vinculadas tanto ao conhecimento sobre o objeto de estudo e o saber fazer quanto ao conhecimento da interação e o saber dizer que orientam o planejamento e a execução da aula. Isso significa que as ações praticadas pelo professor em sala de aula constituem-se durante o processo de desenvolvimento das etapas da aula. Portanto, o professor se apoia nas intervenções dos alunos em termos de conteúdo do saber e do dizer para construir as estratégias de ensino. Essas intervenções podem ocorrer por intermédio de perguntas do professor e respostas do aluno ou vice-versa.

### **3.2.3 Componentes da interação**

Considerando que a interação realiza-se nas trocas entre pessoas que participam de eventos com objetivos comuns, sabemos que em sala de aula ocorrem, simultaneamente, a interação e a aprendizagem, as quais, necessariamente, são reguladas pelo contexto interacional. Nesse ponto de vista, Freire (2003, p. 182) explicita: “o contexto da sala de aula não é apenas resultado da ação dos participantes, e, para entendê-lo, é preciso também conhecer a realidade social e política que ele reflete”. Segundo Cajal (2003, p. 128), “como o contexto influencia, regula as ações que nele são estabelecidas, a interação face a face está também exposta a um número infinito de regras, em um fazer e refazer contínuos”.

Partindo do enfoque interacionista, que concebe a situação comunicativa ligada à ideia do discurso atualizado em situações reais, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 25-26, grifos da

autora) destaca os ingredientes<sup>4</sup> que compreendem o contexto, os quais transcrevemos a seguir:

*a. O lugar (setting ou quadro ou espaço-temporal)*

- **O quadro espacial** pode ser considerado nos seus aspectos puramente físicos: quais são as características do lugar onde se desenvolve a interação (lugar aberto ou fechado, público ou privado, apartamento, loja, restaurante, consultório médico, sala de aula, tribunal de justiça...), mas também sob o ângulo de sua função social e institucional (o tribunal de justiça não mais como edifício, mas como lugar de exercício da função judiciária).
- **O quadro temporal** é igualmente determinante para o desenvolvimento da interação: o discurso deve ser apropriado ao lugar, mas também ao momento [...]

*b. O objetivo*

Distinguem-se entre **o objetivo global** da interação (ex.: “consulta médica”) e **os objetivos mais pontuais**, que correspondem aos diferentes atos de fala realizados ao longo do encontro. [...]

*c. Os participantes*

Nesse nível, são considerados:

- **seu número:** conversação face a face, a três (“triálogo”) ou mais (“poliálogo”);
- **suas características individuais:** idade, sexo, profissão, posição social, traços de caráter etc.;
- **suas relações mútuas:** grau de conhecimento, natureza do laço social (familiar ou profissional, com ou sem hierarquia) e afetivo (simpatia ou antipatia, amizade, amor e outros sentimentos que podem ser ou não partilhados).

Ressaltamos, portanto, que esses ingredientes ou elementos da situação devem ser observados, a fim de que possamos compreender e interpretar a interação como um lugar em que cada pessoa exerce seu papel específico, tendo em vista os objetivos que de certa forma direcionam o evento.

Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 27) também reflete sobre um quadro participativo que, segundo ela, “constitui o aspecto mais importante do quadro comunicativo”. Essa autora discorre, nesse sentido, sobre: os papéis interlocutivos, os diferentes tipos de receptores, o “tropo comunicacional” e os papéis interacionais.

O primeiro componente desse quadro se relaciona aos participantes, em suas posições de falantes e ouvintes nas trocas; com relação aos tipos de receptores, a autora menciona que eles podem ser reconhecidos, por sua postura, como participantes do grupo ou se são apenas expectadores; o tropo é observado na possibilidade de um locutor falar com um alocutário, sem que sua comunicação seja destinada a este; já os papéis interacionais, segundo Kerbrat-

---

<sup>4</sup> Termo usado pela autora.

Orecchioni (2006, p. 32), “se caracterizam [...] por sua relativa estabilidade ao longo da troca, porque estão diretamente ligados ao tipo de interação em curso [...]”. Nesse aspecto, a autora exemplifica os papéis de médico-paciente, entrevistador-entrevistado, vendedor-cliente etc.

Conforme a descrição de Kerbrat-Orecchioni (2006), pretendemos mencionar algumas investigações realizadas em sala de aula, considerando a diversidade de práticas interacionais.

No sentido mais amplo de interação, Lopes (2003) reflete acerca do discurso e da aprendizagem construídos em situações de interação em sala de aula de língua materna, focalizando questões ligadas à cultura escolar. Assim, o autor pretende demonstrar que, na escola, o significado e o conhecimento são construídos por professores e alunos que, juntos, constroem a cultura escolar. Nesse sentido, os padrões que caracterizam essa cultura definem os papéis que os envolvidos devem exercer no contexto de sala de aula. Desse modo, os alunos encontram-se interacionalmente limitados ao controle de trocas do professor. Segundo Cazden (1998) citado por Lopes (2003, p. 164-165), “as práticas interacionais nas escolas têm sido tradicionalmente tratadas na literatura como sendo controladas pelos professores, que distribuem os turnos para os alunos, que pedem permissão para falar, para se movimentar pela sala etc.”. Assim, desejando entender a cultura escolar, Lopes (2003) analisou as práticas interacionais de uma turma em particular, constatando que, paralelamente às trocas interacionais conduzidas pela professora com a turma inteira ou com um aluno em particular, ocorrem, também, trocas conduzidas pelos alunos entre si. Desse modo, o autor sugere que as trocas sejam observadas entre os alunos em termos das relações de orientação espacial mantidas através da cooperação dos participantes ou do engajamento destes em trocas discursivas ou outro tipo de interação.

Com isso, inferimos que o engajamento de trocas entre os participantes está relacionado às cooperações que eles mantêm entre si no espaço de sala de aula. Além da fala, os movimentos corporais e os gestos são fatores relevantes que indicam se há na troca um entendimento partilhado. Assim, as ações do professor e dos alunos em sala de aula são significativas para a concretização da interação, uma vez que “essas ações significativas, compartilhadas por membros de um grupo determinado, constituem parte da cultura local daquele grupo” [...] (CAJAL, 2003, p. 129), conforme nomeia Erickson (1990, p. 102-103 *apud* CAJAL, 2003, p. 129), “uma microcultura”. Tendo em vista um espaço onde a cultura local se manifesta através dos atos de seus participantes, a semelhança que envolve o contexto das salas de aula não impede que os envolvidos no processo interativo apresentem um modo particular de agir, interpretar e interagir uns com os outros.

Nesse sentido, o estudo de Silva (2002) faz referências à estrutura de participação e interação em sala de aula, verificando as relações entre professor e aluno(s) e os diferentes tipos de participação. Essa investigação analisou um *corpus* constituído por aulas gravadas em áudio, envolvendo o ensino médio e universitário, cujos resultados mostraram que o par pergunta/resposta representa uma dinâmica fundamental no processo de interação professor-aluno. Assim sendo, o aluno, em seu papel de ouvinte, adquire, também, o direito de compartilhar do discurso durante o evento, sendo estimulado pelo professor a perguntar, responder, argumentar e expor suas ideias.

A partir da discussão acerca da interação e de aspectos interacionais em sala de aula, faremos um debate sobre a tomada de turno enquanto organizador da interação, considerando a orientação dos dados do *corpus* em estudo. Salientamos que as interações seguiram uma tendência do que acontece em situações em que as pessoas se encontram com um objetivo definido, contribuindo ou sendo solicitadas a contribuir com as falas umas das outras.

### 3.3 ORGANIZAÇÃO DE TURNOS

Discutiremos nesta seção acerca da organização de turnos, sob a luz da perspectiva da Análise da Conversação, ancorado-nos em Sacks, Schegloff e Jefferson ([1974] 2003), Marcuschi ([1986] 2007a), bem como da aplicabilidade de regras convencionais de um sistema de troca na conversa formal na sala de aula, na visão de McHoul (1978).

#### 3.3.1 O sistema de tomada de turno

Na interação face a face, a organização da fala ocorre por meio de turnos que as pessoas alocam para si. Partindo desse pressuposto, adotamos as orientações teóricas dos estudos que abordaram essa questão, dentre eles a investigação pioneira de Sacks, Schegloff e Jefferson ([1974] 2003). Do ponto de vista desses autores, a organização da tomada de turno é algo visível em uma conversa, sendo definida por meio da regra “fala um de cada vez”. Embora os participantes se alternem enquanto falantes na interação e os turnos sejam extensos e variados, são usadas “técnicas para construções de elocuições que são relevantes para o seu *status* de turno, que dizem respeito à coordenação da transferência e à alocação da vez de falar” (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, ([1974] 2003, p. 13). Considerando a possibilidade de a organização da tomada de turno desenvolver características livres e

sensíveis ao contexto, esta deve ser vista como “um sistema de gerenciamento local”. Primeiramente, o sistema aloca um turno para cada falante, enquanto este, ao tomar posse do turno, adquire o direito de iniciá-lo e finalizá-lo; em segundo lugar, toda transição de turno é coordenada em torno de espaços relevantes para a transição. Sendo assim, os autores apontam a razão para a existência desses lugares:

A conversa pode acomodar uma vasta gama de situações, interações nas quais estão operando pessoas de variadas identidades (ou variados grupos de identidades); ela pode ser sensível às várias combinações; e pode ser capaz de lidar com uma mudança de situação dentro de uma situação. Conseqüentemente, deve haver algum aparato formal que seja mesmo livre de contexto, de forma que ele possa, em ocorrências locais de sua operação, ser sensível a vários parâmetros da realidade social em um contexto local e a eles exibir sua sensibilidade (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, [1974] 2003, p. 14).

Conceber a organização da tomada de turnos para conversa implica o entendimento de um tipo de sistema próprio e particularmente localizado, em que as variações entre as partes podem ser adaptadas sem mudar o sistema, uma vez que as mudanças são seletivamente causadas por aspectos contextuais. Nesse sentido, Sacks, Schegloff e Jefferson ([1974] 2003, p. 15) propuseram um conjunto de propriedades para o modelo de tomada de turno para qualquer tipo de conversa, o qual explicitamos a seguir:

- 1) A troca de falante se repete, ou pelo menos ocorre;
- 2) Na maioria dos casos, fala um de cada vez;
- 3) Ocorrências de mais de um falante por vez são comuns, mas, breves;
- 4) Transições (de um turno para o próximo) sem intervalos e sem sobreposições são comuns [...];
- 5) A ordem dos turnos não é fixa, mas variável;
- 6) O tamanho do turno não é fixo, mas variável
- 7) A extensão da conversa não é previamente especificada;
- 8) O que cada um diz não é previamente especificado;
- 9) A distribuição relativa dos turnos não é previamente especificada;
- 10) O número de participantes pode variar;
- 11) A fala pode ser contínua ou descontínua;
- 12) Técnicas de alocação de turnos são obviamente usadas [...];
- 13) Várias unidades de construção de turnos são empregadas [...];
- 14) Mecanismos de reparo existem para lidar com erros e violações da tomada de turnos [...].

Nessa direção, autores como Marcuschi ([1986] 2007a) e Fávero, Andrade e Aquino (2006) asseguram que um turno pode ocorrer a qualquer momento no lugar relevante para a transição. Nas palavras de Marcuschi ([1986] 2007a, p. 18), “o turno pode ser tido como aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade de silêncio”. Nessa direção, constatamos que o turno é aquilo que é dito ou expressado pelo

falante enquanto ele está com o domínio da palavra. Dessa forma, entendemos que a alternância da tomada de turnos na conversa ocorre sucessivamente através das interferências dos falantes que se revezam, um por vez, tendo em vista os lugares e os papéis definidos na interação.

Conforme essas considerações, acreditamos que é complexo pretender definir a ocorrência da conclusão de um turno, de modo que há casos em que um falante corrente poderá ser interrompido por outro falante, quando se encontra com domínio da palavra. Essas ocorrências têm a ver com o caso das sobreposições de vozes na produção de um falante durante o turno, embora não devam ser caracterizadas como mudança de turno (MARCUSCHI, [1986] 2007a). Esse assunto é tratado na seção 3.3.2, que discute acerca das regras básicas para a construção de turno.

Schegloff (2007) explicita que a tomada de turno é um tipo de organização sequencial que se refere à ordem dos falantes, à reconstrução de unidades e aos diversos tipos de expressão. Segundo o autor, a organização geral da estrutura de uma sequência refere-se à sua forma e a alguns tipos de ações e expressões posicionados no início de uma conversa (saudações) e outros no final (despedidas). Além disso, as ações são organizadas por meio de retomadas de fala e ordenadas por sequências de ações significativas para a sua realização. Nesse sentido, a conversação é monitorada pelas partes, por meio dos turnos da fala, no sentido de que alguém está sendo selecionado para o próximo falante, de que as ações estão sendo desenvolvidas pelos participantes e como elas podem ser interpretadas.

Freitas e Machado (2008) descrevem um modelo acerca da sistemática da troca de turnos na fala-em-interação social, adaptado ao modelo proposto por Sacks, Schegloff e Jefferson ([1974] 2003). Com esse estudo, as pesquisadoras pretendem demonstrar que além da conversa cotidiana há outras interações reguladas pelo sistema de trocas de turnos, como as que ocorrem em consultas médicas, em aulas, em programas de entrevistas etc., embora sejam controladas por papéis diferenciados dos participantes. Dessa forma, os dados revelam que esse modelo não é imposto pela visão do analista, mas pela forma como é construída e orientada a fala de cada participante na conversa. Os resultados dessa pesquisa confirmaram que é nos detalhes da fala que as práticas descritas tornam-se reveladoras, compreendidas e construídas sequencialmente, a partir da coordenação das ações entre os envolvidos em interação.

Tendo em vista que, na interação, a cada troca de um falante um turno é construído e organizado por regras interacionais, abordamos na seção seguinte as regras para a construção do turno.

### 3.3.2 Regras básicas para a construção do turno

Nesta seção, discutiremos acerca das regras que regem a construção dos turnos bem como da organização da fala dos participantes de uma conversa, no momento em que estes alocam turnos entre si. Nesse sentido, Sacks, Schegloff e Jefferson ([1974] 2003, p. 16) apontam um conjunto de regras básicas que conduzem à construção de um turno e coordenam a transferência para o turno seguinte, conforme enumeramos a seguir:

- (1) Para qualquer turno construído:
  - (a) Se o turno até aqui está construído de modo a envolver o uso de uma técnica de “falante corrente seleciona o próximo”, então a parte assim selecionada tem o direito e é obrigada a tomar o turno seguinte para falar; nenhuma outra parte possui tais direitos ou obrigações, e a transferência ocorre naquele lugar.
  - (b) Se o turno até aqui está construído de modo a não envolver o uso da técnica de “falante corrente seleciona o próximo”, então a autosseleção para a próxima vez de falar pode ser instituída, mas não necessariamente; quem inicia primeiro adquire o direito ao turno, e a transferência ocorre naquele lugar.
  - (c) Se o turno até então é construído de forma a não envolver o uso da técnica de “falante corrente seleciona o próximo”, então o falante corrente pode, mas não precisa, continuar, a menos que outro se autosseleccione.
- (2) Se, no primeiro lugar relevante para a transição de uma primeira unidade de construção de turno, nem 1a e nem 1b operaram, e seguindo a provisão 1c, o falante corrente continuou, então o conjunto de regras a-c reaplica-se no próximo lugar relevante para a transição, e recursivamente a seguirem cada lugar relevante para a transição, até a transferência ser efetivada.

Essa reflexão nos permite compreender que o falante corrente, quando de posse do turno já efetivado, tende a selecionar um falante para o turno seguinte. Este, por sua vez, terá o direito e a obrigação de construir o próximo turno. Em outras palavras, quando um falante corrente seleciona e transfere a fala para outro falante, um turno é construído, porém essa construção ocorre, também, quando outro falante toma a vez e se autosseleciona para falar. Isso se dá porque “a ordenação das regras serve para limitar cada uma das opções que elas fornecem” (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, [1974] 2003, p. 17).

Considerando o sistema de tomada de turnos como um “sistema de gerenciamento local”, Sacks, Schegloff e Jefferson ([1974] 2003, p. 49) caracterizam o conjunto de regras e os componentes que evidenciam o sistema, conforme o que segue:

- 1) O sistema lida com uma única transição de cada vez
- 2) O turno alocado é o turno seguinte
- 3) O sistema lida com transições.



Essas características confirmam o que, evidentemente, percebemos no sistema de tomada de turno: a transição ocorre cada vez que um falante corrente seleciona o próximo, isto é, o sistema opera localmente, no sentido de que todas as operações se direcionam de um turno para o outro. Por isso, trata-se da organização de um sistema administrado pelas partes, o que torna dependente o tamanho e a ordenação dos turnos.

Observamos, por meio das considerações de Kerbrat-Orecchioni (2006), a necessidade que os interlocutores em presença têm de falar alternadamente. Nesse sentido, a atividade dialogal funda-se no princípio de alternância da fala, de modo que a conversa se caracteriza pelo equilíbrio relativo da duração dos turnos e da focalização do discurso centrado nas falas dos envolvidos no processo. Assim, os turnos podem ser organizados por pessoas designadas para essa função ou as trocas podem ser negociadas pelos próprios participantes durante a interação.

O trabalho de McHoul (1978) discute a aplicabilidade de regras convencionais de um sistema de troca na conversa formal na sala de aula, considerando a possibilidade de modificar as regras estabelecidas na literatura para a conversação natural. Nas considerações desse autor, as regras permitem e requerem que a situação de sala de aula seja construída envolvendo direitos diferenciais entre as partes, tendo em vista a identificação social de seus membros, ou seja, alunos e professores. Nesse sentido, o autor considera que as regras providenciam uma base sistemática de “sentimentos de formalidade” que os participantes apresentam em diferentes situações sociais por meio da organização de turnos de fala (MCHOUL, 1978, p. 183).

Do ponto de vista desse autor, as regras propostas por Sacks, Schegloff e Jefferson ([1974] 2003) são feitas para minimizar lacunas e sobreposição de vozes, portanto permitem uma abertura de incompletude nas trocas de falantes, no que diz respeito à tomada de turno, com relação à “permutabilidade” (MCHOUL, 1978, p. 187). Sendo assim, esse pesquisador demonstra de que maneira as regras que organizam a tomada de turno para uma conversação natural podem ser modificadas na interação em sala de aula. No tocante a essa questão, explicitamos, a seguir, como ocorre o funcionamento dessas regras nas trocas de turnos entre professor e alunos, conforme sugere McHoul (1978, p. 188):

- (I) Para qualquer turno do professor, no lugar e relevância para transição de uma unidade de construção de turno:
- (A) Se o turno do professor é construído de forma a envolver o uso da técnica “o falante corrente seleciona o próximo, então o direito e obrigação de falar é dado a um único estudante”;

- (B) Se o turno do professor é construído de modo a não envolver o uso da técnica “o falante corrente seleciona o próximo”, então o falante corrente (o professor) deve continuar;
- (II) Se I (A) é efetuado, para qualquer turno do estudante selecionado, no lugar inicial de relevância para transição em uma unidade de construção de turno;
- (A) Se o turno em andamento do aluno selecionado é construído de modo a envolver a técnica, “o falante corrente seleciona o próximo”, então o direito e obrigação de falar é dado ao professor; nenhum outro tem tais direitos ou obrigações e a transferência ocorre no lugar de relevância para a transição;
- (B) Se o turno em andamento do aluno selecionado é construído, não envolvendo o uso da técnica, “o falante corrente seleciona o próximo”, então a autoseleção para o próximo falante pode, mas não é necessária, ser instituída com o professor como primeiro falante e a transferência ocorre no lugar relevante para transição;
- (C) Se o turno em andamento do aluno selecionado é construído não envolvendo a técnica, “o próximo falante seleciona o próximo”, então o falante corrente (o estudante) pode, mas não necessita, continuar, a menos que o professor o autoseleccione;
- (III) Para cada turno do professor, se, no lugar inicial de relevância para transição de uma unidade de construção de turno, nem I (A) nem I (B) têm operado, e o professor tem continuado, a regra I (A) – I (B) se reaplica, no próximo lugar de relevância para transição e recursivamente em cada lugar de relevância para transição, até que a transferência para um aluno seja efetuada;
- (IV) Para qualquer turno do aluno se, no lugar inicial de relevância para transição de uma unidade de construção de turno, nem II (A) nem II (B) têm operado, e seguindo a preparação de II (C), o falante corrente (o aluno) tem continuado, então o conjunto de regras II (A) – II (C) é reaplicado, até o próximo lugar relevante para transição, até que a transferência para o professor seja efetuada.

Compreendemos, então, partindo do que explicita o autor, que as regras utilizadas na interação entre professor e alunos têm sempre o professor no papel de gerenciador da interação. Entendemos, desse modo, que os alunos normalmente não selecionam outros alunos, sendo o professor, possivelmente, o próximo falante. Trata-se de um sistema altamente formal, em que o turno permanece sempre com o professor. Dessa forma, o sistema de tomada de turnos também aloca um turno para cada falante por vez, em sala de aula, sendo de competência do professor organizar os turnos dos alunos e conduzir a interação, haja vista que os turnos ocorrem em sequências de trocas alternadas, seguindo o direcionamento do falante principal.

Tendo em vista o conjunto de propriedades proposto por Sacks, Schegloff e Jefferson ([1974] 2003) e seus seguidores, apresentado na seção 3.3.1, focalizamos, no item a seguir, as regras que caracterizam a organização da tomada de turnos, destacando aquelas mais relevantes.

### 3.3.2.1 Fala um de cada vez

Na interação face a face, o sistema que gerencia e trata de organizar a transferência de turnos orienta que, na troca, cada falante deve aguardar a sua vez de falar.

Segundo Sacks, Schegloff e Jefferson ([1974] 2003, p. 19), na maioria dos casos, um falante fala por vez. Isso se deve ao fato de o sistema apresentar duas características distintas: primeiro, ele reserva um único turno para cada falante, que adquire o direito de falar até a finalização do turno corrente, podendo ser renovado a cada ocorrência de um tipo de unidade; segundo, toda a transferência de um turno é coordenada em torno do lugar relevante para a transição.

Tendo em vista a regra geral básica da conversação, normalmente, as pessoas não falam todas ao mesmo tempo, ou seja, um espera o outro concluir para poder falar. Acerca dessa questão, Marcuschi ([1986] 2007a, p. 19) explicita:

[...] na medida em que nem todos falam ao mesmo tempo (em geral um espera o outro concluir) e um só não fala o tempo todo (os falantes se alternam), é sugestivo imaginar a distribuição de turnos entre os falantes como um fator disciplinador da atividade conversacional. Com isso a *tomada de turno* pode ser vista como um mecanismo-chave para a organização estrutural da conversação.

Assim, os turnos são alocados alternadamente, constituindo uma organização na atividade conversacional; as sequências de fala devem obedecer às regras que permitam essa alternância e os falantes, necessariamente, devem estabelecer certa organização.

A partir dessa compreensão, tratamos, a seguir, de explicitar as técnicas de alocação de turnos, que são usadas para organizar a fala em interação.

### 3.3.2.2 Técnicas de alocação de turno

Observando a organização de um turno, por meio de um sistema local, regularmente ordenado, os analistas da conversação – Sacks, Schegloff e Jefferson ([1974] 2003) – dividem as técnicas de alocação de turno em dois grupos: a) aquelas em que o turno seguinte é alocado pela seleção do próximo falante; b) aquelas em que um turno é alocado por autoseleção. Ao analisarem a conversa entre dois ou mais falantes, esses autores admitem que as técnicas utilizadas para a alocação de um turno são bastante evidentes, assim, uma pergunta dirigida a

alguém, um convite, um cumprimento, provavelmente, são técnicas que selecionam um falante seguinte.

Fundamentado nas perspectivas desses autores, Marcuschi ([1986] 2007a, p. 20) explicita muito bem essas técnicas:

Técnica I: o falante escolhe o próximo falante, e este toma a palavra iniciando o próximo turno;

Técnica II: o falante corrente para e o próximo falante obtém o turno pela autoescolha.

Possivelmente, o uso da técnica I estabelece um vínculo entre um falante e outro e nos possibilita compreender que “uma pergunta dirigida a alguém é apenas um caso especial de uma classe de tipos de elocuições ou partes de ‘tipos de sequências’ que compartilham a propriedade de possivelmente selecionar o falante seguinte” (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, [1974] 2003, p. 34). Consequentemente, outro falante adquire o direito de respondê-la. Na técnica II, para se autosselecionar, o falante deverá iniciar o turno antes que outro se autosseleccione para falar. Se houver mais de dois falantes, dada a finalização de um turno por uma das partes, qualquer um dos participantes pode ser o próximo a falar, desde que a autosseleção seja aceita pelos demais participantes.

### 3.3.2.3 Falas simultâneas e sobreposições são comuns

Conforme Sacks, Schegloff e Jefferson ([1974] 2003, p. 19), há algumas bases sistemáticas para as ocorrências de sobreposição, das quais podemos citar: “a regra 1b, ao alocar um turno para aquele autosselecionador que começa primeiro, estimula o começo mais prematuro possível para cada autosselecionador”. Os autores salientam que essa regra possibilita que as transferências de turno ocorram nos lugares relevantes para a transição, no que se refere à alocação de sua realização e à construção do turno, possibilitando as ocorrências de sobreposições de falas na conversa. Em circunstâncias da não ocorrência da seleção de um falante seguinte, ou seja, quando ninguém é selecionado para falar, pode haver uma disputa pelo turno seguinte; consequentemente, no lugar relevante para a transição, incidem falas simultâneas. Assim sendo, quando ocorre a simultaneidade de falas, um turno é construído por várias pessoas ao mesmo tempo. Portanto, nesse momento, é necessária a ação de alguns mecanismos reparadores da tomada de turno para organizar a situação.

Acerca desses mecanismos, Marcuschi ([1986] 2007a, p. 23) cita os reparadores; isto é, os marcadores metalinguísticos, “espera aí”, “deixe eu falar”, “é a minha vez”, “um momento, minha gente”. Além disso, menciona, dentre esses mecanismos, a parada prematura de um dos falantes que iniciam o turno ao mesmo tempo, ou seja, um desiste da fala em favor do outro, e os marcadores paralinguísticos: um olhar, um movimento com a mão ou outro tipo de sinal.

Tratando-se de um estudo sobre a organização da tomada de turno, mencionamos as funções dos marcadores discursivos na interação, embora não postulemos analisá-los em nosso trabalho. Os marcadores são unidades conversacionais que correspondem a princípios comunicativos, uma vez que na linguagem oral não utilizamos as mesmas unidades que utilizamos na língua escrita. Segundo Marcuschi ([1986] 2007a, p. 61), “existem relações estruturais e linguísticas entre a organização da conversação em turnos (marcados pela troca de falantes) e a ligação interna em unidades constitutivas de turno”.

Segundo o autor, esses recursos podem ser subdivididos em três tipos de evidências: a) os verbais, b) os não verbais e c) os suprasegmentais. Quanto às suas funções, esses sinais ligam as unidades comunicativas, orientam os falantes entre si, entre outras. Assim, podem aparecer em posições diversas, como: na troca de falantes, na mudança de tópicos, nas falhas de construção em posição sintática regular. Nesse sentido, podem operar como iniciadores e finalizadores de turno ou unidade comunicativa.

Do ponto de vista de Fávero, Andrade e Aquino (2012), os marcadores desempenham uma função interacional em qualquer fala, uma vez que podem ser produzidos tanto pelo falante quanto pelo ouvinte. Segundo elas, os marcadores articulam relações e sustentam a interação; assim, o que justifica a existência destes são as funções interacionais que comandam as estratégias adotadas pelos interlocutores na construção de suas identidades sociais. Portanto, os interlocutores na conversação “buscam construir um evento comunicativo em que a cooperação está implícita, pois ela é necessária para que o evento se constitua de fato” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 51).

A partir das evidências dos dados desta pesquisa, observamos que os turnos são formados por pares adjacentes. Na seção seguinte, tratamos da questão de como se organizam os turnos e os pares adjacentes na interação, para podermos analisar a interação entre professor e alunos em sala de aula de Língua Portuguesa.

### 3.4 TURNOS E PARES ADJACENTES NA INTERAÇÃO

De acordo com Schegloff (2007), há duas características que possibilitam a organização da tomada de turno: primeiro, o falante deve estar atento à sua vez de falar, no momento em que a ação da construção de um turno é executada; segundo, é a partir da ação pela qual o turno é construído que um falante seguinte pode ser selecionado. Nesse sentido, o autor menciona como exemplo o par pergunta-resposta, uma vez que o falante, ao interpretar essas ações, deve entender que tipo de resposta é coerente para a pergunta de um falante anterior.

Nessa perspectiva, o par adjacente se apresenta como um conjunto de tipos de sequências organizadas em torno de uma unidade básica de construção de sequência. Assim, a organização que se estabelece na fala-em-interação parte do seguinte ponto de vista:

Um amplo leque de sequências na fala-em-interação parece ser produzido por referência às técnicas de organização do par adjacente, que, por conseguinte, parece servir como um recurso para a construção de sequência comparável à forma que constitui as unidades de construção de turno (doravante TCU) (SCHEGLOFF, 2007, p. 9).

Assim sendo, compreendemos que a construção dos turnos ocorre por meio de técnicas de organização de pares adjacentes, que por sua vez são sequências produzidas na fala-em-interação e utilizadas como recurso para essa construção. Conforme menciona Schegloff (2007, p. 13), cada par pode ser:

- a) Composto por dois turnos adjacentes
- b) Produzido por falantes diferentes
- c) Adjacentemente alocado um antes do outro
- d) As partes são relativamente ordenadas
- e) Nem toda segunda parte pode seguir corretamente a primeira.

Em suas funções, as regras explicitadas são flexíveis e variáveis, podendo ser exploradas como recursos para a construção de uma sequência.

Considerados como um conjunto de técnicas de alocação utilizado para selecionar o falante seguinte, os pares adjacentes são tidos como unidades mínimas dialógicas, no sentido definido por Sacks, Schegloff e Jefferson ([1974] 2003), sendo unidades sequenciais ou partes de pares que compartilham a seleção do próximo falante. Desse modo, pergunta-resposta, saudação-saudação, convite-aceitação/recusa são exemplos de pares adjacentes que ocorrem em diversas interações, desde as mais espontâneas até as mais formais.

Ao abordar essa temática, Marcuschi (2007a, p. 35) define par adjacente como “uma sequência de dois turnos que coocorrem e servem para a organização local da conversação”, nos quais ele inclui também a ordem-execução, o convite-aceitação/recusa, o cumprimento-cumprimento.

Seedhouse (2004, p. 17) considera o par adjacente como a manifestação mais comum e prevalente de conceito ligado às ações dentro de uma sequência de ação. Sob esse ponto de vista, o autor menciona que “os pares adjacentes são expressões emparelhadas sobre a produção da primeira parte de par (por exemplo, pergunta) em que a segunda parte do par (resposta) torna-se condicionalmente relevante”. Desse modo, percebemos que a resposta deve ser produzida, pois a sua ausência pode mudar o curso da conversação, ou mesmo finalizá-la. Nessa direção, o pesquisador deixa claro que o par adjacente e a tomada de turno são tipos diferentes de organização interacional, no entanto eles se ajustam de forma recíproca para providenciar questões normativas que permitam alterações. Além disso, o conceito de pares adjacentes não requer que a segunda parte seja sempre providenciada pela primeira parte, mas que se apresente como um modelo normativo de referência que fornece uma moldura para entender as ações com responsabilidade.

Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 53) classificam o par adjacente como sendo um elemento básico para a interação, uma vez que “é difícil encontrar uma conversação sem nenhum tipo de par, de tal modo que se pode indicar ser o par dialógico uma das unidades para estudo do texto conversacional”. Nesse ponto de vista, observamos que a sequência de pares adjacentes, na troca entre um turno e outro, organiza a interação em qualquer situação de comunicação.

Silva (2006, p. 262) também faz referências ao par adjacente, a partir das considerações de Schegloff (1972), e salienta que “trata-se de uma unidade dialógica mínima, que abrange uma produção conversacional sequenciada entre dois ou mais falantes, em que um deles produz uma primeira parte [...] e/ou outro uma segunda parte [...] condicionada pela primeira”.

Nas palavras de Marcuschi (2007c, p. 99, grifo do autor), “um par adjacente consiste em duas ações praticadas uma por cada falante sendo a primeira uma *ação relevante* que condiciona outra ação complementar notável como *reação correspondente*”. Assim, se a noção de par adjacente foi desenvolvida para identificar ações coordenadas do tipo pergunta-resposta, pedido-execução, elogio-resposta, entre outras, ela não se restringe, apenas, a essas ações. Conforme o autor, quando um falante se pronuncia sobre um dado tópico, espera-se que o outro tome partido ou reaja na mesma direção, seja concordando, seja discordando, seja

acrescentando algo novo. Desse modo, qualquer sequência de turnos relacionados relevantemente um ao outro seria um par adjacente.

Conforme enfatiza Marcuschi (2007c, p. 100), “o par adjacente é um tipo especial e básico de mecanismo de sequências de ações. A partir dele estabelece-se a noção de relevância condicional, ou seja, uma ação primeira condiciona uma ação segunda de um tipo correspondente”. Geralmente, a negociação que ocorre entre os falantes na interação verbal se manifesta como processo de condução e organização de relações de relevância. O autor esclarece, ainda, que a relevância de uma primeira parte de um par sobre a outra pode não ocorrer imediatamente, em sequência imediata, e isso se dá por diversas razões, entre elas, uma incompreensão ou um mal-entendido, o desejo de mudar o tópico bruscamente ou obter um esclarecimento intermediário. Desse modo, temos o que o autor chama de *par inserido*, que serve para ampliar a troca para três turnos. Esse tipo de troca consiste em um conjunto de pares concatenados numa única sequência com relevância intrínseca imediata. Porém, não ocorrendo essa relevância, configura-se o que o autor chama de *sequência paralela* (ou digressiva).

Resumidamente, o autor esclarece que o par adjacente é muito mais uma noção teórica, de configuração formal, do que um índice empírico de observação. Dessa forma, podemos inferir que “a primeira parte de um par tem o poder de organizar ou reorganizar o quadro referencial imediato [...]. O mecanismo aqui descrito representa uma das convicções da Análise da Conversação ao desenhar um sistema de *organização preferencial* na sequência de ações na interação verbal” (MARCUSCHI, 2007c, p. 100, grifo do autor). Nesse sentido, vale ressaltar que o mecanismo dos pares adjacentes de turnos é também considerado um processo de checagem e negociação da compreensão entre os falantes. Dessa forma, pode haver soluções para reparar os mal-entendidos num terceiro turno, de modo que haja continuidade intersubjetiva do tópico. Sendo assim, o autor explicita, ainda, que “o sistema opera como estratégia de organização das expectativas mútuas numa atividade social coordenada e realizada num tempo real na relação face a face” (MARCUSCHI, 2007c, p. 101).

Assim, acreditamos que essa organização diz respeito ao sentido e significado que os falantes compartilham entre si, implicando que, quando um falante reage de imediato ao turno do outro, há uma possibilidade de o falante anterior saber se foi compreendido ou não pelo falante seguinte. Partindo dessas considerações, entendemos que, dada a primeira parte de um par, expectativas são geradas de modo que podem ser satisfatórias ou não para os envolvidos na troca. Conforme Marcuschi (2007c, p. 104), “as relações entre duas partes de par adjacente



não são lógicas (podem ser variadas, portanto), basta observar as diferenças de comportamento entre as várias culturas a esse respeito”. Nessa direção, acreditamos que poderão ocorrer respostas variadas para perguntas, de acordo com a situação em que se encontram os interactantes, que deverão conduzir suas reações atendendo às expectativas com base na reciprocidade na interação face a face.

Tendo em vista que os dados do *corpus* desta pesquisa revelaram ocorrências do par pergunta-resposta, discorreremos sobre essa questão na seção que segue.

### 3.5 O PAR PERGUNTA-RESPOSTA NA ORGANIZAÇÃO DA INTERAÇÃO

O par pergunta-resposta tem sido foco de pesquisas tanto no âmbito da conversa informal quanto no da interação em sala de aula.

Do ponto de vista de Fávero, Andrade e Aquino (2006, p. 134), as perguntas e as respostas apresentam características básicas que estruturam o “par dialógico P-R: P R (S), em que P é a primeira parte proferida por um falante, R é a segunda parte produzida pelo interlocutor, contígua à primeira (S é um segmento opcional que pode seguir a R como reação a esta última)”. Isso significa que, tendo um falante proferido a primeira parte do par (pergunta), outro falante deve completá-la em seguida com a segunda (resposta). Desse modo, a pergunta pode se apresentar em enunciados diferentes, portanto o que vai determinar a compreensão do enunciado é “a sua atualização num contexto particular em que as marcas lexicais, a entonação, a forma sintática, em geral, se apresentam como características funcionais” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2006, p. 135). As autoras revelam que a entonação ascendente é uma marca de reconhecimento da pergunta, mas algumas podem ser realizadas com entonação descendente, como os atos de fala indiretos.

Do ponto de vista de Sacks, Schegloff e Jefferson ([1974] 2003), a pergunta em sua função de primeira parte de uma unidade sequencial serve para dar continuidade ao turno seguinte, ou seja, a ação de perguntar requer uma reação, a ação de responder. Nesse sentido, Seedhouse (2004) deixa claro que o par adjacente não é apenas um modelo de ação para a interpretação, ele vai além de qualquer ação primária na interação. Desse modo, o autor refere-se ao par adjacente como sendo “um modelo que cria uma expectativa normativa para uma próxima ação e um modelo para interpretá-lo” (SEEDHOUSE, 2004, p. 21). Conforme esse autor, inferimos que a ação de responder é uma forma de interpretar a ação de perguntar, estabelecendo-se uma ação e um modelo de interpretação para ações subsequentes, uma vez

que a organização das sequências torna-se um mecanismo pelo qual os interactantes são capazes de interagir, compreender e interpretar suas ações e a dos outros.

No estudo sobre as perguntas e respostas, Silva (2006) considera que a função da sequência pergunta-resposta (P-R) não é somente coordenar os turnos, indo mais além quando se refere ao sentido de apresentar propósitos e funções específicas. Nessa direção, o par pergunta-resposta na interação coordena as falas dos interactantes através da obrigatoriedade que se estabelece entre eles, no sentido de cooperar uns com os outros. Além disso, esse par “pode apresentar variados propósitos na conversação: servir como abertura de uma conversação; iniciar, manter ou mudar o tópico; fechar a conversação” (SILVA, 2006, p. 263). Assim, em sala de aula, o par pergunta-resposta, “além de ser significativo para o desenvolvimento do tema trabalhado, representa uma estratégia eficaz na interação entre professor e alunos” (SILVA, 2006, p. 272), uma vez que a pergunta do professor exige uma resposta do aluno. Nesse sentido, reconhecemos que a sequência pergunta-resposta serve como articuladora do processo de interação, além de contribuir para a construção do conhecimento em sala de aula.

Para uma análise da interação em conversação face a face, Kerbrat-Orecchioni (2006) propôs um modelo de troca iniciada por pergunta-resposta-avaliação. Nesse caso, a troca é iniciada por uma pergunta em que a resposta voluntariamente é seguida por uma intervenção (avaliação), que tem como função avaliar a resposta. Outros autores, como Sinclair e Coulter (1992), Silva (2002), Matêncio (2001) e Marcuschi (2005), utilizaram esse modelo para analisar a interação em sala de aula. A proposta de Sinclair e Coulter (1992) faz referências às trocas livres, as quais têm uma estrutura ternária – iniciação-resposta-*feedback*<sup>5</sup> –, cuja função é informar, ordenar, solicitar ou verificar as atividades didáticas em sala de aula.

### 3.5.1 Possibilidades sequenciais de perguntas e respostas

Fávero, Andrade e Aquino (2006), fundamentando-se nos estudos de Goffman (1981), observaram as possibilidades de sequências envolvendo perguntas e respostas e suas variações na organização da conversa. Algumas dessas sequências são relevantes para o nosso estudo, entre estas, as *trocias justapostas*, tendo em vista que nelas é possível ocorrer distribuição de perguntas, podendo, também, haver junção destas. *O par encaixado*, também conhecido como

---

<sup>5</sup> Os termos “iniciação” e “*feedback*” utilizados pelos autores designam, respectivamente, a pergunta e a avaliação.

sequência inserida, caracteriza-se pela introdução entre a primeira pergunta e sua resposta correspondente. Do ponto de vista de Marcuschi, (2007a, p. 48), “uma característica interacional das sequências inseridas é que elas podem servir tanto para esclarecimento como para manipulação da pergunta, orientando-as de algum modo”. Trata-se, assim, das inserções de paráfrases de perguntas com intenção de melhor entendê-las. Na discussão, as autoras acrescentam *os pares justapostos*, que atribuem duas respostas a uma mesma pergunta. Desse modo, elas podem se apresentar da seguinte forma: P1+R1, P2 + R2, incluindo uma segunda resposta à pergunta inicial (R3).

Conforme proposto na introdução deste trabalho, abordaremos a seguir a questão da tipologia de perguntas e respostas, tendo em vista que ela possui fundamental importância na compreensão do desenvolvimento e do gerenciamento da interação em sala de aula.

### 3.5.2 Tipologia de perguntas e respostas

O par pergunta-resposta é considerado relevante para a interação, fato que o possibilita de exercer funções interativas em qualquer evento, como as conversações espontâneas, consultas médicas, entrevistas, situações de compra e venda, em sala de aula, entre outros. Entendemos, dessa forma, que perguntas e respostas têm seu papel importante, tanto do ponto de vista da possibilidade de trocas dialogais, simétricas ou não, quanto com relação ao tópico a ser desenvolvido. Com funções interacionais, as perguntas e respostas apresentam, também, características que podem diferenciar uma da outra. Conforme Urbano (1993, p. 76):

Parece que a diferença principal entre Perguntas e Respostas está ligada ao fato de que as primeiras impõem restrições ilocucionárias e discursivas às segundas, indicando se uma possível Resposta é adequada ou não, enquanto que as Respostas indicam somente que certas condições foram satisfeitas.

Nesses termos, considerando o aspecto interacional, buscamos discorrer com relação a uma tipologia de perguntas e respostas a partir das considerações de alguns autores que tratam desse assunto, tendo em vista a forma e a função destas.

### 3.5.2.1 Quanto à forma das perguntas e respostas

A tipologia de perguntas e respostas gira em torno da discussão de que a primeira parte (pergunta), quando lançada, espera uma reação da segunda (resposta), apresentando características específicas para cumprir à expectativa esperada do seu interlocutor.

Stubbs (1987, p. 111) define essa troca como unidade mínima de interação, comparando a iniciação (I) de um falante e a resposta (R) de outro. A estrutura simples para uma mudança é, portanto, IR. Na discussão, o autor distingue dois grandes tipos: *Perguntas fechadas e/ou de confirmação/negação ou perguntas de sim-não* e *perguntas x, também conhecidas como perguntas abertas e de informação*. As *perguntas fechadas* se restringem a questões com alternativas de respostas de sim ou de não colocadas sobre a interpretação do enunciado. Segundo o autor, não se trata de limitar, apenas, respostas representadas pelos termos sim ou não. Na verdade, uma pergunta como “Harry está em casa?” obviamente apresenta clareza em sua interpretação. Nesse sentido, o autor tenta esclarecer que outros termos poderão ser utilizados como respostas, desde que a pergunta anterior seja classificada com significados de sim ou não. Ou seja, as perguntas fechadas não possuem funções puramente sintáticas, uma vez que podem apresentar, também, funções sintáticas e semânticas, ou somente semânticas. Na discussão, o autor menciona que a *pergunta aberta* possui sintaxe interrogativa e se inicia com uma classe fechada de palavras: onde, quando, quem, cujo, que, o quê, identificadas como *pronomes interrogativos, que podem iniciar orações subordinadas como “Sabes donde está?”*. Dessa forma, uma pergunta que se inicia com um pronome interrogativo “onde” implica uma resposta seguida de um advérbio de lugar ou uma pergunta que começa com o pronome interrogativo “quando” tende a obter resposta iniciada com um “advérbio de tempo”. Stubbs (1987, p. 11) apresenta o seguinte exemplo:

“A: Onde está Harry? B: no bar. \* As seis”.  
 “B: Quando estará em casa? Às seis. \* no bar?”<sup>6</sup>.

No entanto, o autor menciona que perguntas de x (ou abertas) podem ser encontradas em exemplos que são iniciados com um advérbio de tempo (por exemplo, quando), sendo a resposta iniciada por um advérbio de lugar. Stubbs (1987) questiona sobre as restrições de ordem semântica, o que ocorre em perguntas com advérbios de lugar substituindo os de

<sup>6</sup> Exemplo: 6.4 A: ? Dónde está Harry? B: En el bar. \* A las seis.  
 6.5 B: ? Cuándo estará en casa? B: A las seis. \* En el bar.

tempo, embora não sejam observados casos contrários. Tais resultados mostram que, na conversação, exemplos como esses são comuns e que há, também, fatores pragmáticos que interferem na interpretação, como, por exemplo, as crenças relacionadas ao que é normal no mundo.

Além dos tipos de perguntas já discutidos, Fávero, Andrade e Aquino (2006) acrescentam *perguntas retóricas*, que ocorrem quando o falante elabora uma pergunta com o intuito de que o ouvinte não responda, porque já conhece a resposta. Nessa direção, esse tipo de pergunta é também usado como recurso para manter o turno ou estabelecer contato. Por esse viés, Silva (2006, p. 291) acrescenta que, no discurso de sala de aula, o professor se utiliza de perguntas retóricas para manter o turno, estabelecer contato ou para chamar atenção do aluno. Nessa direção, o autor esclarece, ainda, que quando o professor enuncia uma pergunta retórica, imaginando um possível interlocutor para a sua pergunta, ele já sabe, no entanto, que esse interlocutor é ele mesmo. Sendo assim, compreendemos que o par dialógico pergunta-resposta opera de diversas formas, possibilitando investigações, seja na conversação espontânea, seja no discurso de sala de aula.

Na busca de respostas para questões em torno do par dialógico focado neste trabalho, na próxima seção, discutiremos sobre alguns estudos que discutem uma tipologia das perguntas quanto à função que exercem na interação face a face.

### 3.5.2.2 Quanto à natureza das perguntas e respostas

Subsidiamo-nos em Fávero, Andrade e Aquino (2006, p. 150) para explicitar que perguntas são: pedido de informação, pedido de confirmação e pedido de esclarecimento.

Quanto ao *pedido de informação*, as pesquisadoras revelam que pode ser definido como algo que o interlocutor deseja saber por uma questão de necessidade. A resposta, por sua vez, é uma reação ao pedido de informação, podendo se apresentar da seguinte forma: *com acordo* – a reação do falante consiste em afirmar positivamente ou aceitar a pergunta; *com dúvida* – o tipo de resposta não corresponde às expectativas do falante, pois ele espera do seu interlocutor uma resposta satisfatória, mas não com dúvidas; *com negação* – o tipo de resposta é considerado o menos esperado pelo falante, visto que, na negociação, ele cria certa expectativa em relação à reação de seu interlocutor; *com implicatura* – possibilita que o discurso seja avaliado, pelos interlocutores, como coerente<sup>7</sup>; *com fornecimento de informação*

<sup>7</sup> Trata-se da regra de coerência e frame de perguntas e respostas explicadas *no exemplo (20)*. (cf. item 2. p. 144).

*além do solicitado* – esse tipo de resposta traz mais informações ou contribuições do que o solicitado.

Fávero, Andrade e Aquino (2006) esclarecem que o *pedido de confirmação* pode ocorrer dentro de uma troca, na qual antes houve um pedido de informação e o interlocutor solicitou, novamente, que essa informação fosse sustentada, ou seja, pode ser empregado quando um dos interlocutores parecer não concordar com o que foi dito. Nesse caso, a pergunta serve para certificar-se daquilo que foi anunciado anteriormente por um dos falantes. Conforme as autoras, pode haver uma combinação entre o pedido de confirmação e o pedido de esclarecimento a respeito do fato enunciado. A resposta, por sua vez, pode ocorrer com confirmação positiva ou confirmação negativa, sendo que a resposta positiva confirma o que o interlocutor deseja saber, o que não ocorre com a resposta de confirmação negativa.

Quanto ao *pedido de esclarecimento*, as autoras revelam que pode apresentar os seguintes tipos: *pedido de esclarecimento em relação à audição do enunciado* – ocorre quando o ouvinte não consegue captar o que foi proferido em uma pergunta formulada pelo seu interlocutor e solicita que essa pergunta seja repetida parcial ou totalmente; *pedido de esclarecimento em relação ao conteúdo do enunciado* – ocorre quando:

- I) o interlocutor solicita um esclarecimento a respeito da pergunta elaborada pelo parceiro e tem na resposta essa solicitação atendida.
- II) o interlocutor solicita um esclarecimento não em relação a uma pergunta, mas a um elemento referendado no enunciado imediatamente anterior ao seu, que estava sendo desenvolvido pelo outro falante, e obtém uma resposta que preenche essa solicitação (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2006, p. 157).

Por sua vez, Araújo (2003) menciona que o pedido de confirmação e o de esclarecimento, no contexto de sala de aula de Língua Estrangeira, exercem funções interativas. Em suas análises, o autor observou que as perguntas de esclarecimento exigem a participação do aluno com mais frequência do que as perguntas de confirmação.

Feita essa discussão, que mostra funções diferentes exercidas pelas perguntas e respostas na interação face a face, detemos a nossa atenção nas reflexões de alguns autores que discutiram acerca do par dialógico, especialmente sobre as perguntas em interações na sala de aula, na próxima seção.

### 3.5.3 Perguntas e respostas em sala de aula

Alguns estudos sobre a temática em foco têm abordado a questão de perguntas e respostas no espaço de sala de aula. Nas leituras que realizamos a respeito desse tema, observamos que nas aulas de línguas é comum o professor utilizar as perguntas como formas de organizar a interação.

Nesse âmbito, a pesquisa de Araújo (2003) sobre as perguntas do professor em aula de Língua Estrangeira, tema discutido na tese de doutorado, tem como objetivo principal analisar as funções da pergunta na abordagem de ensino de quatro professores de Língua Estrangeira (LE) em aulas de produção oral. Assim, tendo em vista que a pergunta exerce funções variadas no cotidiano das pessoas, o autor ressalta:

A importância da pergunta, entretanto, não se restringe à função de solicitar informação (como frequentemente acontece na conversação do dia a dia), mas também se destaca em sala de aula, em entrevista para emprego, na mídia, na corte judicial etc., circunstâncias em que exerce variadas funções (ARAÚJO, 2003, p. 13).

Conforme as reflexões desse autor, cremos que se trata de enunciados que se processam em ocorrências de falas, cujas funções variam conforme o contexto em que são utilizados. Nesse ponto de vista, o autor esclarece que, em sala de aula, quando o professor pergunta, ele já sabe, de antemão, a resposta, fato que é consequência da relação de desigualdade que se estabelece entre o professor e os alunos durante a aprendizagem: “por um lado, aquele pergunta para ensinar; por outro, este pergunta para aprender” (ARAÚJO, 2003, p. 39). Desse modo, as perguntas do professor, geralmente, estão relacionadas à questão do controle e da assimetria, comuns ao contexto de sala de aula, uma vez que são usadas como formas de interagir, de selecionar o falante seguinte e de explicitar o conteúdo de ensino e aprendizagem.

Nessa discussão, do ponto de vista de Richards e Lockharts (1995) *apud* Araújo (2003, p. 42), em sala de aula, as perguntas constituem técnicas de ensino das mais comuns utilizadas pelos professores. Nesse sentido, elas ocorrem para cumprir os seguintes objetivos:

- a) estimular e manter o interesse do aluno;
- b) encorajar os alunos a pensarem e focalizarem a atenção no conteúdo da lição;
- c) oferecer oportunidade para que o professor esclareça o que o aluno falou;
- d) permitir que o professor elicie estruturas particulares ou itens do vocabulário;
- e) ajudar o professor a detectar a compreensão do aluno;
- f) motivar a participação do aluno na aula.

Nesse mesmo prisma, Silva (2006) esclarece que no discurso de sala de aula é comum o professor ou os alunos formularem perguntas com o objetivo de pedir informação sobre algo que não compreenderam no transcurso da interação. Assim, as perguntas são formuladas na expectativa de obtenção de uma informação desejada, podendo implicar um modo de interagir, mas também uma opção metodológica de explicitação de um determinado conteúdo de uma disciplina específica. Nessa direção, é conhecimento dado que o professor formula perguntas com pedido de informação, na maioria das vezes, como estratégia para levar seus alunos a participarem da interação.

Nesse aspecto, conforme assegura Mehan (1979), há diferenças significativas entre algumas das perguntas feitas aos alunos pelos professores em sala de aula e fora dela. Nesse ponto de vista, o autor apresenta dois exemplos que caracterizam essa distinção:

- 1: 1 Falante A: Que horas são, Denise?  
 2 Falante B: 2:30  
 3 Falante A: obrigado, Denise (MEHAN, 1979, p. 285)<sup>8</sup>.

No exemplo 1, o primeiro falante solicita a outra pessoa uma informação que a segunda parte presumidamente conhece. O falante B fornece a informação e o falante A agradece, reconhecendo-a. Trata-se, nesse sentido, de uma informação necessária a um dos pares, que, nesse caso específico, provavelmente não sabia a hora certa naquele momento.

- 2: 1 Falante A: Que horas são, Denise?  
 2 Falante B: 2:30  
 3 Falante A: muito bom, Denise (MEHAN, 1979, p. 285)<sup>9</sup>.

No exemplo 2, a diferença é encontrada na resposta do primeiro falante com relação à informação fornecida. O terceiro componente não parece fazer o mesmo “trabalho” conversacional como no primeiro exemplo. O turno da fala “muito bom, Denise” é compreendido mais como uma avaliação a uma resposta prévia do que como um “reconhecimento” desta. Nesses termos, o autor ressalta:

---

<sup>8</sup> 1 The Speaker 1: What time is it, Denise?

2 Speaker B: 2:30

3 The Speaker: Thank you, Denise

<sup>9</sup> 2:1 Speaker A: What time is it, Denise?

2 Speaker B: 2:30

The Speaker 3: very good, Denise.



A diferença entre a sequência de perguntas-respostas que são seguidas por uma “avaliação” em vez de “reconhecimentos” tem sido explicada como a diferença entre perguntas às “informações conhecidas” e perguntas em “busca de informações” (Searle, 1969; Labov & Fanschel, 1978; Shuy & Griffin 1987 e Levin, 1978). Quando uma pergunta a uma informação já conhecida é feita, o questionador já tem uma resposta ou pelo menos estabeleceu os parâmetros nos quais a resposta pode se encaixar adequadamente. O respondente a uma “pergunta com a informação já conhecida” é colocado na posição de combinar o conhecimento predeterminado do questionador, ou pelo menos, encaixa dentro dos parâmetros previamente estabelecidos. Quando, em contraste, a pergunta feita em “busca de informação”, o questionador não tem a informação, e tem a necessidade imediata pela mesma (MEHAN, 1979, p. 285)<sup>10</sup>.

A contribuição de Mehan (1979) estabelece que a organização de perguntas de informações conhecidas pelo falante responsável pela formulação se baseia na sequência de uma estrutura típica de três partes formadas pela composição dos chamados “pares adjacentes”, os quais são considerados relevâncias condicionais na organização da conversação em sala de aula.

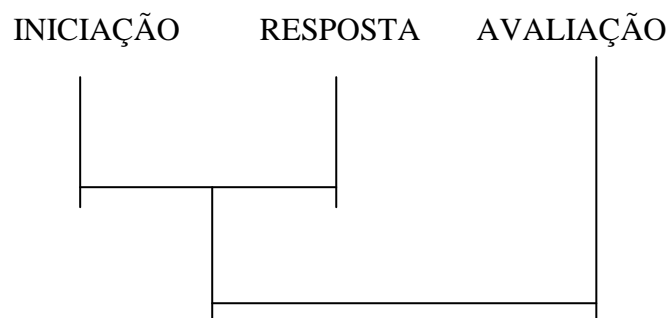


Figura 4 – Estrutura tripartida do par adjacente pergunta-resposta  
Fonte: Mehan (1979, p. 285).

Entendemos que, em uma estrutura de pergunta seguida de uma resposta, a terceira parte pode ser uma avaliação, um comentário, uma espécie de retorno relacionado ao turno inicial. Em sala de aula, quando uma pergunta é feita com relação a uma informação já conhecida, a interação entre professores e alunos nesse formato continua, até que uma

<sup>10</sup> La diferencia entre la secuencia de preguntas y respuestas que son seguidos por una “revisión” en vez de “reconocimiento” se ha explicado como la diferencia entre “información conocida” las preguntas y preguntas en “búsqueda de información” (Searle, 1969; Labov Fanschel y 1978; Shuy 1987 y Griffin & Levin, 1978). Cuando se hace una pregunta a una información ya conocida, la pregunta ya tiene una respuesta o al menos establecer los parámetros en los que la respuesta se ajusten correctamente. El demandado una “pregunta con la información ya conocida” se coloca en la posición de combinar el conocimiento pre - determinado a partir de la pregunta, o al menos se ajusta dentro de los parámetros establecidos de antemano. Cuando, por el contrario, la pregunta en “busca la información”, la pregunta no tiene información y es la misma necesidad inmediata (MEHAN, 1979, p. 285).

resposta satisfatória seja produzida. Nesse aspecto, Mehan (1979) assevera que, se a resposta exigida pela pergunta aparecer no próximo turno de fala, conseqüentemente, o resultado será a seqüência instrucional formada pelas três partes (veja Figura 1). No entanto, se a resposta exigida pela elucidação não ocorrer imediatamente, o professor, prontamente, pode repetir ou simplificar a explicação até que ela seja obtida. Desse modo, quando os alunos fornecem a resposta esperada, imediatamente, o professor avalia de modo positivo o seu conteúdo resposta. Entendemos, portanto, que essas seqüências podem ser de extrema importância no desenvolvimento da aula e na construção do conhecimento científico.

Nessa direção, a partir de inquietações semelhantes, o estudo de Koshik (2010, p. 159-160) sobre o que significa perguntar e responder em “conferências de escrita”<sup>11</sup> em segunda língua propõe uma análise acerca dos diferentes tipos de práticas de perguntas utilizados para esse fim específico, por professores americanos e alunos imigrantes, como forma de induzi-los à correção de seus próprios erros de gramática, organização, conteúdo e formato. Para tanto, a proposta de Koshik tem como objetivo melhorar as versões rascunhadas e promover uma socialização a fim de estabelecer normas do discurso acadêmico escrito.

Esse estudo analisa as seqüências de turnos na descrição das práticas dos professores no uso de diferentes modos de perguntar para alcançar objetivos e desenvolver papéis específicos na fala institucional. Para analisar os dados, a autora seleciona os seguintes critérios: descrever os dois tipos de perguntas do professor: de informação-conhecida e de busca-de-informação; descrever quatro tipos de perguntas de informação-conhecida usadas pelos professores americanos em conferências de escrita; apresentar cada tipo de seqüência de pergunta e turno e suas ilustrações, ressaltando a função que a pergunta realiza e o tipo de resposta, quando houver. Por fim, a autora realiza uma discussão acerca da relação entre as formas das perguntas e as suas funções e o modo como elas ajudam a constituir as identidades institucionais dos participantes no evento de fala. Ela explicita, ainda, que essas práticas de questionamentos são essenciais em atividades pedagógicas, em eventos de fala.

Assim, acreditamos que em contextos institucionais, como a sala de aula, por exemplo, nos quais o fazer pedagógico se realiza, esses questionamentos, geralmente, ocorrem com frequência, de modo que as “perguntas com informação-conhecida, frequentemente descritas, em contraste com perguntas em busca-de-informação, são usualmente definidas, por ambas, sua função (*i. e.*, a ação para a qual os professores usam a pergunta) e o estado de conhecimento do questionador” (KOSHIK, 2010, p. 161). Essas

---

<sup>11</sup> Trata-se de uma atividade pedagógica de correção de versões de texto escrito em sala de aula.

perguntas em sala de aula, durante uma atividade específica, são importantes tanto para avaliar o conhecimento do aluno quanto para instigá-lo a participar da interação.

No contexto de sala de aula, as perguntas do professor podem desempenhar funções variadas, desde as que buscam respostas para questões desconhecidas pelo professor até as que são conhecidas, de modo que o aluno é motivado a se envolver no ritual da aula. Compreendemos, nesse âmbito, que a troca de turnos constituída por perguntas e respostas, ao longo de uma interação, possibilita aos envolvidos criar um processo cooperativo para o discurso de sala de aula e construir o conhecimento.

Gomes-Santos e Almeida (2009) analisam o par dialógico pergunta-resposta na organização conversacional na interação em sala de aula de alfabetização, ocorrida em um contexto escolar singular. Nesse trabalho, os autores examinam o par dialógico em relação aos gestos da professora e ao seu estilo de ensinar na construção da aula. A partir das análises, eles concluem que os diálogos são assimétricos, portanto a professora controla e dirige os tópicos e a alocação de turnos. Eles também explicitam que a professora desenvolve a aula por meio de gestos didáticos e, em termos conversacionais, utiliza perguntas direcionadas aos alunos, para fazê-los participar da aula. As respostas, por sua vez, apresentam-se como reação à atitude, ao comportamento e aos gestos da professora. De acordo com os autores, acreditamos que, para a formulação das respostas, a turma atribui sentido não apenas em relação à formulação textual da professora, mas também considera os gestos e os movimentos do corpo.

Em estudo que focaliza a aula expositiva universitária, Marcuschi (2005) faz referências aos momentos de trocas entre o professor e os alunos, objetivando investigar as contribuições dos diálogos para o tópico da aula. Nessa direção, o autor enfatiza que “o diálogo é apenas uma das tantas formas de interagir numa aula expositiva, havendo formas não verbais como o olhar, os gestos, os movimentos do corpo e outras estratégias interativas eficazes” (MARCUSCHI, 2005, p. 47).

Além disso, o autor identifica o formato das aulas, explicitando o tipo de relação dialógica estabelecida nas iniciativas de perguntas e respostas nas trocas de turnos. Nessa pesquisa, ele analisa dados que revelam alguns formatos de aulas, considerando as contribuições para o tópico, a saber: aula ortodoxa, socrática, caleidoscópica e desfocada.

Interessa-nos nesta investigação situar somente a aula socrática, já que é um formato de interação em que o professor se utiliza da estratégia de pergunta aos alunos a fim de obter respostas e organizar um novo conjunto destas, envolvendo uma colaboração incentivada. Assim sendo, Marcuschi (2005, p. 46) sugere que o diálogo “seja visto como *uma* das

possíveis estratégias de interação e permite indagar, por exemplo, se a função da interação dialogada com trocas de turnos em sala de aula é a mesma que na conversação espontânea”.

A discussão desse autor deixa patente que as perguntas em sala de aula e na conversação não têm o mesmo objetivo, mas apresentam a função de perguntar e responder. Nesse estudo, o resultado das análises comprova que tanto os professores quanto os alunos perguntam e respondem em aulas expositivas. Portanto, nem todas as perguntas são iguais nem recebem o mesmo tratamento pelos interactantes nos quatro formatos de aulas identificados, entre eles a aula socrática, cujo formato enfatiza o par pergunta-resposta.

Em nosso trabalho, focalizamos, principalmente, a forma e a função das perguntas e respostas encontradas no discurso da professora e dos alunos. Assim sendo, acreditamos que nossa proposta se assemelha aos modelos levantados pelas pesquisas de sala de aula que tratam de analisar e descrever a organização da tomada de turno em trocas constituídas pelo par adjacente pergunta-resposta.

## 4 ANÁLISES

Neste capítulo, analisamos, descrevemos e interpretamos os dados da pesquisa com relação aos aspectos da interação em sala de aula de Língua Portuguesa, ressaltando a organização interacional, o sistema de troca de turnos e o par adjacente, com o objetivo de responder às perguntas norteadoras deste trabalho.

Primeiramente, caracterizamos as interações em sala de aula de Língua Portuguesa a partir da descrição e análise dos seguintes componentes: espaço e tempo, definição dos papéis dos interlocutores e objetivo da interação. Na sequência, analisamos os dados quanto ao sistema de troca de turnos, identificando, em seguida, o par adjacente pergunta-resposta, materializado nesses turnos. Posteriormente, identificamos as ocorrências de perguntas quanto aos aspectos de forma e função, observando se as respostas cumpriram as expectativas dessas perguntas. Por fim, apresentamos uma síntese das análises.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS INTERAÇÕES

Nesta seção, buscamos responder à pergunta: como acontece a interação em sala de aula, cuja preocupação principal é o ensino de Língua Portuguesa? Tal questão nos levou à inquietação de compreender o processo interacional a partir dos componentes situados na abertura deste capítulo.

#### 4.1.1 Espaço e tempo da interação

Nesta análise, discorremos, inicialmente, acerca dos aspectos interacionais, ressaltando os componentes de base relativos à organização do espaço e à determinação do tempo das aulas.

Conforme as observações realizadas durante o tempo em que permanecemos em sala de aula, percebemos que o professor se posicionava em frente aos alunos, sentados em fileiras um atrás do outro, salvo em poucos momentos em que as atividades em grupo eram propostas. Para ilustrar a constituição do espaço, selecionamos trechos das aulas 02, 03 e 04, que ilustram a organização do lugar e do tempo na interação.

### Exemplo 01 (aula 02)

1. ((Professora entra na sala e organiza o espaço para iniciar a aula. Em seguida,
  2. entrega uma folha de papel com a tarefa prevista para aquele dia a cada aluno))
  3. P vamos lá (antecipar) e rever aqui ... a a primeira parte da atividade foi
  4. pra gente fazer o seguinte ... continue o texto identificando identifique
  5. as ideias de tempo ... né ... vamos lá ... tempo ... causa ... vamos lá ...
  6. prestando atenção
  7. A2 eu perdi a minha ... alguém tirou da minha bolsa ...
  8. P vamos ter cuidado minha gente ... com as atiVIDADEs ...
  9. aqui só pra/ pra gente reVER ... ((prestando atenção no quadro))
  10. A1 eu deixei ela aqui num tá mais não ((a professora vai até a carteira da aluna))
  11. P olhe a primeira folhinha... a primeira parte da atividade de vocês ... que
  12. foi ( ) na aula paSSAda ... prestando atenção para tirar as dúvidas agora ...
  13. vocês iriam termiNAR ... o TEXto ... né? identificar::: éh::: as ideias
  14. de TEMpo ... CAUSA ... finalidade e concluSÃO ... foi isso que eu pedi? ...
  15. então vamos lá todo mundo pegando o tex/ a/ a / atividade... a primeira parte
  16. da atividade ... todo mundo pegando aí na bolsa a primeira parte da atividade ...
  17. ((alguns minutos em silêncio, momento da turma pegar as atividades))... na
  18. primeira parte na figura número um tem dizendo assim ...”quando
  19. os amigos se despediram a tristeza foi geral POR:: que::: num é assim?
  20. A4 foi ...
  21. P POR::que aí vocês iam continuar o texto ... num é:: tá todo mundo
  22. aí com a atividade? ... a primeira PARte
  23. A1 eu num tou não ...
  24. P ai minha nossa senhora perdeu a atividade ...
  25. então vamos fazer o seguinte ... já que
  26. alguns não trouxeram a primeira parte da atiVIDADE ... o que é que a
  27. vai fazer ... a gente vai contiNUAR ... todo mundo pra essa atividade aqui ...
  28. CERto ... pra essa que eu acabei de entregar ... que é a continuação da
  29. priMEIRA ... CERto ... então ... aí nessa atividade que começa do primeiro
  30. e vai até o cinco vamos fazer a partir dessa agora tá certo?
  31. A1 eu deixei aqui... professora num tá mais não
  32. A4 qual é ... é dessa aqui professora?
  33. P dessa que eu entreguei ... primeiro tem um desenho ... que desenho é este
  34. que está aí ... o primeiro desenho ... olhem aí e me digam ...
- [...]

Os dados permitem compreender que o início da aula seguiu as normas definidas pela instituição. Primeiro, houve a organização da turma, a disposição das carteiras, antes de iniciar as atividades pedagógicas constituintes do plano de ensino. Em seguida, a professora começou a explicitação do conteúdo, revisando o tema da aula anterior (linha 3): *vamos lá (antecipar) e rever aqui ... a a primeira parte da atividade pra gente fazer o seguinte ... continue o texto identificando, identifique as ideias de tempo ... né? ... vamos lá ... tempo ... causa ... vamos lá ... prestando atenção.*

No entanto, na ocorrência das linhas 7 e 10, alguns alunos interrompem a fala da professora, conforme observamos no seguinte trecho transcrito: A2. *eu perdi a minha ... alguém tirou da minha bolsa ...* A1. *eu deixei ela aqui num tá mais não ...* Essas situações fazem parte da interação, negociações que precedem a introdução do conteúdo da aula retomado em seguida no turno iniciado na linha 11: *olhe a primeira folhinha, a primeira parte da atividade de vocês ...*, prosseguindo até as linhas 31 e 32: *... aí nessa atividade que começa do primeiro e vai até o cinco vamos fazer a partir dessa agora tá certo?*

### Exemplo 02 (aula 02)

[...]

556. P pronto ... então tá aí pra:: você levar viu

557. A10 R. eu posso ir no banheiro?

558. P já está perto de tocar

559. A5 toca de duas e meia... não?

560. P que horas são?

561. A5 já é duas e trinta e três, quer receber meu texto?

562. P se estiver pronto eu recebo ... vamos gente, vou recolher os textos ...

563. ((a professora recolhe os textos dos alunos)) vamos gente ... já passou da hora

564. de trocar de professor ... tchau até a próxima aula

565. T tchau

[...]

O final da aula 02 ocorre quando a professora sinaliza a finalização do evento, depois que um aluno solicita permissão para ir ao banheiro (linha 557). No entanto, a professora percebe que o tempo da aula está terminando e justifica sua resposta negativa (linha 558): *já está perto de tocar*. Outro aluno – A5 – toma o turno (linha 559) e anuncia a hora do final da aula. Embora consideremos que o professor, de modo explícito (linhas 563 e 564), realiza o fechamento da interação, é a partir do turno de A5 (linha 561) que o evento vai sendo encaminhado para o seu final.

### Exemplo 03 (aula 04)

1. ((A professora escreve na lousa o poema “Monotonia” e desenha a figura de uma

2. mulher caminhando pela estrada))

3. A10 ((risos))

4. P o que é isso D ... socialize aí pra gente rir também...

5. A10 o que é isso R? ((risos))

6. P é uma mulher ((risos) pronto ... termine aí pra gente ler... ((conclui o desenho)) pronto.... deu certo, agora? ((perguntando sobre o desenho))

7. não o peito dela tá muito grande ... vixe Maria ... ((risos))... vamos lá... o

8. que a gente vai trabalhar nesse texto é a crítica argumentativa ... preste

9. atenção... o que é um argu::mento ... é você convencer ... preste atenção

10. aqui argumentativo... argumentação... o que é argumentação? é você

11.

12. convencer alguém a ter a sua ideia... certo?... é / é é explicar/ é você  
 13. convencer alguém do que você está... ou do seu ponto de vista... pois  
 14. bem... você vai críti::car ... convencendo então ... crí::tica argumentativa...  
 15. okay... aí vem aqui... “o poema” ... “leia várias vezes o poema”... esse leia várias  
 16. vezes e pra que vocês vejam ( ) só pra que vocês depois fizessem uma aná::lise...  
 17. uma crítica ... descrevendo e lendo ... preste atenção...  
 [...]

No exemplo 03 (aula 04), a organização de espaço e tempo da interação se evidencia quando os alunos entram na sala e encontram a professora escrevendo um poema na lousa. Em seguida, eles ocupam seus lugares e permanecem por algum tempo tentando entender o significado do desenho no quadro. No trecho transcrito na linha 5, um dos alunos toma a iniciativa de perguntar sobre o desenho: *o que é isso R? ((risos))*. Em seu turno, a professora tenta explicar o significado e como deveria ocorrer o desenvolvimento da atividade, de acordo com o que identificamos no excerto: *vamos lá... o que agente vai trabalhar nesse texto é a crítica argumentativa ... preste atenção*. Nesse sentido, o tempo e o espaço da interação vão de forma interligada sendo determinados pelas sequências das atividades de leitura da imagem, com posterior explicação sobre a argumentação, que se torna tópico da aula.

#### Exemplo 04 (aula 04)

[...]

60. P agora ... cada pessoa vai me dizer uma palavra do século vinte ... uma  
 61. frase ... vamos lá ... começando aqui por R ... vamos lá R ... me  
 62. diga aí uma palavra ou então uma frase...  
 63. A10 do século vinte e um?  
 64. P do século vinte  
 65. A3 ((silêncio))  
 66. P diga aí uma palavra só...  
 67. A3 ((silêncio))  
 68. P eu vou começar ... eu posso dizer ... assim uma pesso::a ... vamos  
 69. dizer ... compor::tada e:: intelectual... pelo que eu vi aqui ... pe/ por esse  
 70. texto que eu li:: e R. o que que diz?  
 71. A3 ((silêncio))  
 [...]  
 76. P G ... ( ) pra você ... olhe o século vinte na sua opinião ( ) pode ser ...  
 77. na minha opinião ... a minha ... vou dizer da minha ... você vai dizer a  
 78. sua ... você pode pensar diferente ... de acordo com esse texto que a gente  
 79. viu ... eu dizer que essa pessoa aqui do século vinte é uma pessoa  
 80. intelectual ... e uma pessoa do século vinte e um... é uma pessoa o quê?  
 81. tecnológica ... que usa mais a máquina ... né?, aí você... o que é que você  
 82. acha ... uma pessoa do século vinte e do século vinte e um... vamos ver aqui ...  
 83. você concorda com o que eu falei? ((dirigindo-se ao aluno))  
 84. A5 ((silêncio))  
 85. T ((risos))



86. P diga aí o que é pra você ... diga apenas uma palavra sobre a pessoa do  
 87. século vinte ... V ...  
 88. A8 uma pessoa mais calma... mais ... assim ... mais ... ( ) num é muito  
 89. moderna ... mais ...  
 90. P isso ... uma pessoa que num é muito moderna mais calma ( ) valeu V  
 91. olhe ... diga J...  
 92. A9 uma pessoa simples ( )  
 93. P uma pessoa simples ( ) isso... mais comporta::da ... G ... O...  
 94. vamos lá O ...  
 95.. A7 uma pessoa mais tímida ...  
 96. P mais tímida ... G ...  
 97. A6 num sei não ...  
 98. P vamos lá...  
 [...]

Nesse trecho da aula 04, os dados possibilitam a compreensão de que os alunos têm certa dificuldade para participar, o que implica maior extensão de tempo, a fim de cumprir com as etapas da aula, conforme as ocorrências de momentos de silêncio nos lugares de transição dos falantes (linhas 65, 67, 71 e 84). No entanto, a professora estimula a participação deles, conforme observamos nos vários turnos transcritos identificados na interação (da linha 60 até a 62; nas linhas 64 e 66; da linha 68 até a 70; da linha 76 até a 83; da linha 86 a 87; nas linhas 90 e 91; 93 e 94; 96 e 98).

### Exemplo 05 (aula 04)

- [...]
135. P vamos concluir ... qualquer coisa aí ... a gente vê ... quem terminar  
 136. a produção do texto já pode ir saindo ... preste atenção aí ... que  
 137. a gente já estudou ... quando a gente vai fazer uma produção textual...  
 138. você tem que fazer o quê? faz primeiro o quê ((conversas paralelas))  
 139. éh:: começa com o quê?  
 140. A10 a introdução  
 141. P depois COM ... pará::grafo ... éh:: vamos seguir a forma gramatical e ( )  
 142. textual, okay?, na próxima aula a gente faz a correção dos textos ... certo?  
 143. T certo  
 144. P até a próxima aula  
 [...]

No exemplo 05 (aula 04), percebemos o estabelecimento da fase conclusiva da aula, a partir da fala da professora e do enunciado: *vamos concluir ...* (linha 135), seguido de outra indicação de finalização: *quem terminar a produção do texto já pode ir saindo...* (linhas 135 e 136), além da referência: *na próxima aula a gente faz a correção dos textos... certo?* (linha 142). Por fim, a professora se utiliza do ritual de despedida: *até a próxima aula* (linha 144), deixando patente que o tempo da interação estava terminado.

### Exemplo 06 (aula 03)

1. ((A professora entra em sala de aula conduzindo o livro didático de Português.
  2. Senta-se e aguarda que os alunos se acomodem em seus lugares)).
  3. ((Os alunos conversam e vão, aos poucos, fazendo silêncio para que as atividades previstas possam ser iniciadas))
  4. ((Faz silêncio por alguns instantes. A professora faz algumas comunicações.))
  5. ((Faz silêncio por alguns instantes. A professora faz algumas comunicações.))
  6. P Hoje nós vamos estudar e conhecer alguns personagens que são
  7. retratados no livro de vocês ... certo? ... então é o seguinte ... eu vou / vamos
  8. planejar como vai ser ... eu vou mostrar onde está localizada as diversas páginas...
  9. onde está esses personagens... tá certo?... depois nós vamos dividir... em grupos
  10. cada grupo vai falar de um personagem... certo?, e depois cada grupo vai
  11. explicar sobre o personagem que você ficou ... vamos lá ...
  12. o primeiro personagem ... vou escrever aqui... acompanhe comigo ...
  13. primeiro vocês vão anotando aí ... depois nós vamos sortear os grupos
  14. ((entra um aluno com material para confeccionar os cartazes))
  15. pronto pode colocar em cima dos livros...
- [...]

No fragmento do exemplo 06, observamos a etapa inicial da interação (aula 03), conforme o excerto transcrito da linha 1 até a 5, evidenciando a organização do espaço nas ações de acomodação do professor e dos alunos em seus lugares na sala: o professor ocupando o lugar em frente aos alunos e estes em filas indianas.

Observamos que o tempo da aula vai sendo marcado a cada momento nas atividades que vão se sucedendo, sendo propostas pelo professor e aceitas pelos alunos. Identificamos que a professora usa o turno (da linha 6 até a 15) para deixar claro aos alunos acerca das atividades daquela aula, mediante enunciados com formas verbais que indicam o que deve ser cumprido pelos participantes, como: *hoje nós vamos estudar e conhecer alguns personagens* (linha 6), *vamos planejar* (linhas 7 e 8), *nós vamos dividir... em grupos* (linha 9), *cada grupo vai falar de um personagem...* (linha 10), *depois cada grupo vai explicar sobre o personagem* (linhas 10 e 11), *vocês vão anotando aí ...* (linha 13), *depois nós vamos sortear os grupos* (linha 13). Nesse sentido, a organização de espaço e tempo é fixada por atividades pedagógicas a partir do plano prévio da escola e do plano de aula da professora.

### Exemplo 07 (aula 03)

[...]

44. P mais eu vou dividir ali ... ((silêncio)) pronto ... D ((aluno)) ficou com ele por aí?
45. vou dividir o material agora... po::de se agrupar um de frente ao outro ... vou
46. dividir o material ... pegar os lápis ... quantos minutos vocês acham
47. que dá para terminar? ((grupos se organizam, mudam os lugares das carteiras))
48. A12 os dois horários

49. P NÃO ... os dois horários é para terminar de apresentar... vinte minutos ...  
 50. ((tempo para produzir os cartazes)), então vamos ver a personalidade  
 51. que o grupo ficou responsável para falar sobre ela... aí depois vão e vão  
 52. explicar ... pronto?  
 [...]

No trecho da aula 03, exemplo 07, os dados revelam que se trata de uma atividade planejada em duplas. Observamos que a organização do espaço e do tempo ocorreu por determinação da professora: *vou dividir o material agora ... po::de se agrupar um de frente ao outro ...* (linhas 45 e 46), *vou dividir o material ... pegar os lápis ... quantos minutos vocês acham que dá para terminar? ((grupos se organizam, mudam os lugares das carteiras))* (linhas 46 e 47).

Percebemos, assim, uma forma diferente de organização do espaço, dessa vez com os alunos sentados um de frente para o outro, sendo as carteiras não mais dispostas em filas indianas, o que possibilitou maior proximidade e comunicação entre eles. Identificamos, também, que, apesar de ter determinado o modo de organização da interação, a professora tenta negociar com os alunos o tempo da atividade, por meio da pergunta: *quantos minutos vocês acham que dá para terminar?* (linhas 46 e 47). Observamos, porém, que a resposta do aluno 12 sugerindo *os dois horários* (linha 48) não é aceita pela professora, certamente por motivo do tempo destinado à aula e ao cumprimento de cada atividade.

### Exemplo 08 (aula 03)

- [...]  
 298. P (...) preste atenção ... qual foi o ano que ela viveu ? ( ) em mil novecentos  
 299. e quanto?  
 300. A12 e vinte [e dois  
 301. P [e vinte e dois ... Anita Garibaldi já era o quê? um ... sol-  
 302. A12 dado  
 303. P solDADO...  
 304. P então ... já terminou a aula... já passamos do tempo ... até a próxima.  
 [...]

O fragmento da aula 03 (exemplo 08) deixa patente que a finalização da aula ocorre de forma inesperada, já que não há enunciados que conduzam a essa etapa. Como a aula tem um tempo preestabelecido pela instituição, o final do evento é anunciado pela professora, sendo a atividade pedagógica interrompida, conforme identificamos no excerto transcrito nas linhas 303 e 304. Observamos, no entanto, que o marcador *então* (linha 304) parece apontar para o aqui e agora da interação, ou seja, o seu fechamento, que é finalizada realmente pela despedida *até a próxima* (linha 304).

#### 4.1.2 Papéis dos interlocutores

Buscamos as considerações de Kerbrat-Orecchioni (2006), já anunciadas na discussão teórica, na seção 3.1.1, que trata das noções gerais de interação verbal, para analisarmos as ações da professora e dos alunos, que se constituem na definição de papéis e lugares estabelecidos pela instituição e socialmente.

Em sala de aula, cada aluno convive com os participantes, que são os colegas e o professor, sendo que este exerce o papel de interlocutor constituído pela instituição, reconhecido como aquele que detém mais conhecimento; os alunos, por sua vez, encontram-se no lugar de aprendizes. Desse modo, cabe ao professor iniciar, monitorar e finalizar a interação. Assim, as ações dos participantes se constituem nas definições de papéis e lugares estabelecidos pela instituição. Nessa direção, a relação entre alunos e professora é predominantemente assimétrica, sendo os direitos e deveres diferenciados. No entanto, do ponto de vista dos alunos, os direitos e deveres são social e institucionalmente iguais, podendo ser observados na forma como estes dispõem de turnos da fala e os desenvolvem, se assim os desejarem.

Nas aulas observadas, a interação entre professora e alunos ocorre por mediação do discurso relacionado ao ensino e à aprendizagem, predominantemente através de atividades individuais e em grupo, em sala de aula. Assim, essa interação possibilita a compreensão do processo de coconstrução de significados através dos “aspectos da fala do professor que sustentam a construção do conhecimento pelo aluno” (MATÊNCIO, 2001, p. 35).

Nos exemplos analisados a seguir, buscamos explicitar a organização da interação no que se refere ao papel da professora no controle dos turnos dos alunos, a reação dela em relação às sugestões dadas, por fim, como se organiza a fala durante a interação. Para isso, escolhemos alguns trechos das aulas 01 e 03.

No excerto da aula 01, exemplo 09, fica explícito o papel da professora no gerenciamento da aula e controle dos turnos dos alunos, na tentativa de levá-los a interagir com o conteúdo. Assim sendo, ela usa uma forma de introduzir o conteúdo da aula (em torno da carta), retomando o assunto da aula anterior (a crônica).

#### Exemplo 09 (aula 01)

[...]

28. P coloquem aí na página oito ... só revisando ... tem um quadrinho aí que fala “as  
 29. crônicas” ... começam/ começa aí ... as crônicas ... leiam aí pra mim por favor...  
 30. ((leitura dos alunos)) (...) só um minutinho ... para aí por favor ... que eu quero

31. ouvir todos iguais ... (( cinco minutos de leitura)) pois bem ... aqui ...  
 32. antigamente diz ... que antigamente a crônica servia para dizer todo dia o que  
 33. acontecia ... num éh? era como um jorNAL cotidiano ... então ... todos os dias  
 34. se atualizavam os acontecimentos ... e eram chamados de crônicas ... HOje ...  
 35. ela tem uma NO::va o quê? rouPA::gem ... ela/ a crônica ela faz o quê? ela já  
 36. permite que o povo diga i::sso ... de quê? vá dizendo aí ... ( )  
 37. A3 ( ) fantasia ...  
 38. P fantasia ... poesia ... então ela/ e isso não quer dizer que ela perdeu suas  
 39. características ... mas que ela ... foi se modificando com o passar do tempo ... né  
 40. assim? aí temos aí que a gente leu e fizemos a atividade uma crônica  
 41. que o título é “O homem que conheceu o amor” ... num é assim? me digam uma  
 42. coisa ... vocês já leram já fizeram a atividade ... esse texto fala de quê?  
 43. [  
 44. A4 do homem  
 45. A5 [do homem de oitenta anos ... que ... bom ... que  
 46. P [do homem que aos oitenta ano  
 47. reconheceu que era o quê?  
 48. A4 que amou e foi amado ...  
 [...]

Nesse excerto, identificamos a definição dos papéis dos envolvidos no contexto de sala de aula, sendo que a professora possui direitos institucionais que podem determinar as ações dos alunos durante a interação. Nesse sentido, percebemos que no turno da professora (linhas 28 a 36) ela se apropria desses direitos para definir a página do livro didático, solicitando aos alunos: *coloquem aí na página oito* (linha 28); para indicar a leitura do texto, como fica claro no trecho *leiam aí pra mim, por favor* (linha 29); para interromper a leitura, conforme o enunciado *só um minutinho ... para aí por favor ... que eu quero ouvir todos iguais* (linha 30); para definir e instigar a participação dos alunos na aula, conforme identificamos no excerto: *me digam uma coisa ... vocês já leram já fizeram a atividade ... esse texto fala de quê?* (nas linhas 41 e 42).

Observamos, assim, que, em seus papéis de alunos, os participantes da interação atendem a várias solicitações da professora, que tem a função de ensinar e buscar atingir os objetivos, conforme menciona Matêncio (2001), ao analisar dados de interações em sala de aula.

### Exemplo 10 (aula 03)

[...]

95. P o quatro ... foi isso mesmo ? vamos lá ... então preste atenção ... o que o o/o  
 96. qual a proposta de hoje? da aula de hoje? é a gente reconhecer  
 97. as personalidades... personalidades citadas em nosso livro diDÁTico ... essas  
 98. personalidades que aparecem em nosso livro didático no módulo um e dois ...  
 99. nosso livro está dividido em quantos módulos? sete módulos... certo?

100. e essas personalidades que a gente vai conhecer hoje... reconhecer através da  
 101. apresentação de vocês ... vai ser... e estão presente no módulo um e dois  
 102. do livro didático...okay? então ... o gru::po a se apresentar primeiro número  
 103. um... vai ser... O. e G. podem vir ... espere aí que eu vou dar a fita para vocês  
 104. pregarem ... a fita alguém pegou por favor...  
 105. pronto vamos prestar atenção a G. e a O. ... ((apresentação do grupo um))  
 106. G1 “Carlos Heitor Cony ... ele nasceu no dia catorze de março ... ((risos))  
 107. P precisa rir não...  
 108. G1 “de mil novecentos e ( ) no Rio de Janeiro ... ele foi premiado pelo ... romance  
 109. histórico memória... ele foi inspirado nas lembranças ... que ... tinha ... do pai...foi  
 110. vencedor... de dois prêmio...( ) ((risos)) romances (( risos)) hé:: ficou desde  
 111. dois mil ... ocupar a cadeira... da... academia brasileira de letras...”  
 112. P oi ... preste atenção ... muito bem ... po:: / prestem atenção todo mundo...  
 113. porque eu vou cobrar de vocês ... vocês têm que aprender ...  
 114. o que eles apresentarem vocês têm que saber... certo? por que ... qual o  
 115. objetivo de dividir em grupo? ... certo ... que vocês aprendam o/ as  
 116. personalidades que vocês pesquisarem e também aprendam o que os  
 117. outros estão apresentando ... então ... a gente já sabe que ... como  
 118. é o nome? Carlos... Heitor ... o quê?  
 119. T Cony  
 120. P Carlos Heitor Cony foi o quê ... um?  
 121. A10 romanceiro  
 122. P escritor:: e ele ocupou o quê? a terceira cadeira da academia de letras ... certo? e  
 123. o que mais? eu quero que vocês me digam ... o que mais vocês aprenderam sobre  
 124. esta personalidade ... que ele apresentou ... quer falar de novo Otaviano?  
 125. G1 quero  
 126. P vai lá ...  
 127. G1 nasceu no dia catorze de março de mil novecentos e vinte e seis ... na cidade  
 128. do Rio de Janeiro ... ele foi premiado pelo ( ) ele foi ( ) nas lembranças do pai  
 129. dele ... foi vencedor de dois prêmio ... ((risos)) e:: um como ( ) (( risos))  
 130. P pronto ... vamos parando aí ... então ... quem foi ele? Ele foi um? roman...  
 131. T [ceiro  
 132. P não...  
 133. T ((risos))  
 134. P romanCISTA:: ele escreveu roMANces ... certo?... como era o nome do/ da  
 135. personalidade que eles apresentaram?  
 136. T Carlos [Heitor  
 137. P [não tou escutando não...  
 138. T CARlos ... Heitor... Cony  
 139. P todo mundo participando ... vamos lá ... quem foi?  
 140. T Carlos Heitor Cony  
 [...]

Conforme as considerações de Matêncio (2001), é normal que em aulas ocorram mudanças nos papéis dos interlocutores. Na interação na aula 03 (exemplo 10), há uma mudança nos papéis dos interlocutores, já que os alunos assumem a atividade por meio de um trabalho em grupo para a produção de cartazes e apresentação oral. Assim, os dados revelaram que a organização de uma aula de expressão oral possibilita aos alunos a

oportunidade de interagir com o conteúdo e construir turnos, embora no exemplo em foco a atividade tenha sido definida pelo professor. No excerto transcrito a partir da linha 95 até a 105, a professora controla a interação, retomando a explicação da atividade proposta no início da aula, conforme revelam os dados: *o quatro ... foi isso mesmo ? vamos lá ... então preste atenção ... o que o o o qual a proposta de hoje? da aula de hoje? é a gente reconhecer as personalidades, personalidades citadas em nosso livro diDático [...].*

Identificamos que na continuação do turno (linha 102 a 105) a professora organiza e define a apresentação de grupo, conforme os dados da fala: *então ...o gru::po a se apresentar primeiro número um... vai ser...O. e G. podem vim ... espere aí que eu vou dar a fita pra a vocês pregarem ... a fita alguém pegou por favor... pronto, vamos prestar atenção a G. e a O...* Compreendemos que a participação dos alunos ocorre com mais frequência, obviamente, nesse tipo de atividade, sendo também relevante o modo coletivo de eles responderem às indagações da professora. Constatamos que na aula 03 a professora não fala o tempo todo e que a dinâmica da interação sucede coletivamente, fato justificado pela indução da participação dos alunos durante a aula.

### Exemplo 11 (aula 03)

[...]

21. P ( ) e:: o nosso livro faz referência ... e aparece até ( ) aqui dessas  
 22. personalidades ... que aparece aqui ó...e “Olavo Bilac ... na página nove,  
 23. Antoine de Saint na página quarenta e sete, Carlos Heitor na página quarenta  
 24. e nove Maria Quitéria na página sessenta e um e Renato Russo na setenta e  
 25. cinco... certo?... então ... pelo número de aluno que tem aqui na sala da mais  
 26. ou menos dois...e:: para cada personalidade...então vocês vão fazer o quê? a gente  
 27. vai dividir agora quem vai ficar com que ... e:: vocês vão escrever no papel  
 28. madeira... com ( ) quem é essa peSSOA... onde nasceu ... se já morreu... o que é  
 29. que ele faz... o que é que essa pessoa faz?... certo?... e depois quando todo mundo  
 30. terminar... aí cada grupo vai/ vai apresentar... para todo mundo na sala conhecer  
 31. quem é essa pessoa... okay? tá certo assim?... vamos lá...Renato Russo... quem vai  
 32. ficar com Renato Russo...
33. A12 eu e ela  
 34. P vocês duas  
 35. A12 sim  
 36. P vai /cadê o grupo ( ) ((discussões para definir as duplas)) vamos lá...  
 37. A10 vou fazer só professora...  
 38. P vai fazer só D?  
 39. A10 vou  
 40. P então eu vou procurar outro nome para você...

[...]

Na continuação da aula 03, observamos certa flexibilidade nas reações da professora em relação às atitudes dos alunos. Nesse trecho acima, notamos que a professora tenta organizar o trabalho em duplas, como vemos nas evidências no turno que se inicia na linha 21, prosseguindo até a linha 32, explicitando aos alunos como ocorrerá a atividade.

Percebemos, também, que durante a interação foram possíveis observações da professora, no intuito de concordar com as decisões do aluno para a realização de atividades, como fica patente nos questionamentos *Renato Russo... quem vai ficar com Renato Russo...* (linha 31 e 32), *vai fazer só D?* (linha 38) e nas respostas *eu e ela* (linha 33), *vou* (linha 39). No caso do aluno A10, que optou em trabalhar individualmente, a professora poderia não ter aceitado a proposta, já que todos deveriam fazer o trabalho em dupla. Na linha 40, os dados nos revelam a aceitação: *então eu vou procurar outro nome para você*. Dessa forma, os direitos adquiridos pela instituição não impedem a professora de negociar e acatar as sugestões dos alunos durante a aula.

#### 4.1.3 Objetivos da interação

Nesta seção, trazemos a discussão acerca dos objetivos das interações nas aulas analisadas, partindo do pressuposto de que estes normalmente são anunciados pelos professores durante as tarefas propostas. Para observarmos as ocorrências nos dados, escolhemos trechos das aulas 01, 03, 06 e 07.

#### Exemplo 12 (aula 01)

1. ((A professora entra em sala, cumprimenta os alunos e apresenta a pesquisadora))
  2. P ((abre o livro)) agora todo mundo vai voltar pra página, página quatorze ...tem aí...
  3. aplicando um tema ... certo? página quatorze, quinze, dezesseis e dezessete ...
  4. tem vários tipos ... tem vários textos ... certo? eu gostaria que vocês fizessem
  5. uma leitura concentrada ... silenciosa ... observassem ... não só ler mas observar
  6. como está escrito o texto ... (contar as páginas), o que ele tem de diferente um
  7. do outro ... certo? então vou dar um tempinho para que vocês consigam ler e::
  8. analisar os textos ... são textos pequenos e que dá pra vocês analisarem direitinho,
  9. cadê seu livro? ((pergunta a um aluno))
- [...]

A interação da aula 01 objetivou desenvolver as habilidades para a leitura silenciosa e em voz alta (linhas 04 e 05), avaliando a capacidade do aluno de identificar a estrutura do texto e distinguir os gêneros textuais. Nesse trecho da aula, a professora interage com os alunos, explicando o objetivo da interação. Os dados nos mostram que a docente, em seu



turno (das linhas 02 até 09), chama a atenção dos alunos para a caracterização da estrutura dos textos: [...] *tem vários tipos ... tem vários textos ... certo? eu gostaria que vocês fizessem uma leitura concentrada ... silenciosa ... observasse ... não só ler mas observar como está escrito o texto ... (contar as páginas), o que ele tem de diferente um do outro ... certo? [...]*. Nesse sentido, é clara a sua pretensão no sentido de que os alunos compreendam os diferentes textos identificados a partir da *leitura* concentrada e da observação da escrita.

### Exemplo 13 (aula 03)

[...]

6. P hoje nós vamos estudar e conhecer alguns personagens que são  
7. retratados no livro de vocês ... certo? ... então é o seguinte ... eu vou / vamos  
8. planejar como vai ser ... eu vou mostrar onde está localizada as diversas páginas...  
9. onde está esses personagens... tá certo?... depois nós vamos dividir... em grupos  
10. cada grupo vai falar de um personagem ... certo? e depois cada grupo vai  
11. explicar sobre o personagem que você ficou ... vamos lá ...  
12. o primeiro personagem...vou escrever aqui...acompanhe  
13. comigo ... primeiro vocês vão anotando aí ... depois nós vamos sortear os  
14. grupos ((entra um aluno com material para confeccionar os cartazes))  
15. pronto pode colocar em cima dos livros...  
16. ((conversas paralelas, enquanto a professora escreve no quadro o  
17. nome das personalidades: Olavo Bilac ... página nove... Antoine de Saint Exupery,  
18. página quarenta e sete, Carlos Heitor Cony, página quarenta e nove... Maria  
19. Quitéria, página sessenta e um ... Anita Garibaldi, página setenta e um...  
20. Renato Russo, página setenta e cinco))

[...]

É possível compreender pelas evidências da fala da professora que o objetivo é o desenvolvimento da produção oral e escrita dos alunos nas ações linguísticas de *falar* por um personagem e *explicar* sobre os personagens, em tarefas de produção e de exposição de cartazes. Parece também possível que na fala da professora, *depois nós vamos sortear os grupos*, transparece a pretensão de avaliar o aspecto da oralidade do aluno.

### Exemplo 14 (aula 06)

[...]

16. P eu vou ler o texto ... e vocês vão ler e depois a gente vai discutir de que se trata  
17. a/a música ... okay? ((leitura)) “ninguém ou VIU (o soluçar de dor) do canto do  
18. Brasil” ... todos vocês agora ...  
19. T “(um lamento triste) ... que sempre ecoou ... desde que (o índio guerreiro) ( ) e de  
20. lá cantou” ...  
21. P “negro entoou ... um canto de revolta pelos ares ... no Quilombo dos Palmares ...  
22. onde se refugiou” ...  
23. T “((incompreensível)) nada adiantou” ...  
24. P “e de guerra e paz ... em paz e GUerra ... todo povo dessa terra ... quando pode

25. cantar ... canta de dor” ... aí o resto eu quero que vocês FA::çam ... que é “ôôô” ...  
 26. aí continua ... na penúltima estrofe ...  
 27. T “e ecoa noite e dia ... ((incompreensível))”  
 28. P “esse canto que devia ... ser um canto de alegria ... soa ... apenas ... como um  
 29. soluçar de dor” (pronto) ... então preste atenção que a gente vai fazer a leiTU::ra  
 30. comentada agora ... ((comentários incompreensíveis dos alunos)), okay? o que eu  
 31. observei pela leitura de vocês ... que vocês deixaram de ler UM versozinho ...  
 32. certo? ... vamos observar agora ... “ninguém ouviu um soluçar de dor do canto do  
 33. Brasil” ... então preste atenção ... começando pelo título ... “o CANto ... das três  
 34. raças” ... D. ... por gentiLEza ... preste atenção ... ((chamando a atenção de aluno))  
 35. o canto já diz o quê? fala de QUÊ? ... só o título ... pelo título do texto ... vocês  
 36. dizem que “o canto das três raças” ... o que é que vocês entendem pelo título do  
 37. texto? ((comentário incompreensível de aluna)) ... hein? fala de quê? ... hein? ...  
 38. hein minha gente? ... leiam aí pra mim ... pra eu escutar ... qual o título do texto?  
 39. T “o canto das três raças”  
 [...]

A interação da aula 06 teve fixado o objetivo de desenvolver a leitura e a compreensão de texto do gênero canção, segundo identificamos pela leitura do excerto correspondente ao primeiro turno da professora e pelas referências a: *eu vou ler o TE::xto ... e vocês vão ler e a gente vai discutir de que se trata a/a música ... okay?* (linhas 16, 17 e 18). A atividade em foco na interação aqui descrita se desmembra na tarefa coletiva de ler em voz alta e na proposta de discutir o sentido do texto, sendo que a interlocução entre professora e alunos se efetuou na direção mais específica de uma atividade em torno da prática oral, conforme é observado no direcionamento da professora em *leiam aí pra mim ... pra eu escutar* (linha 38).

### Exemplo 15 (aula 07)

- [...]  
 16. P nunca viram um mandacaru?  
 17. A1 não  
 18. A3 já ouvi falar  
 19. P é um TIpo de vegetação ... um cactus ... né?, é um tipo de vegetação?  
 20. A3 sei não  
 21. P é uma PLANta ... típica do Nordeste ... okay? ... então eu vou ler um/um/ um  
 22. verso e vocês vão ler outro ... ((lendo)) “quando flora na seca” ... vamos?  
 23. T “é sinal que a chuva chega no sertão” ...  
 24. P é para ler do jeito que está aqui ... repitam ..  
 25. T “é sinal que a chuva chega” ...  
 26. P “no sertão” ...  
 27. T “toda menina que enjoa”  
 28. P “da bone::ca”  
 29. T “é sinal que o amor”  
 30. P “já chegou no coração”  
 31. T “meia comprida”  
 [...]

A partir da compreensão que temos das evidências nos dados da aula 07, a professora desenvolve uma atividade de leitura semelhante a que observamos na interação anteriormente descrita, em torno de uma letra de música. Está posto na fala da professora, no trecho transcrito no início do turno exemplificado, o questionamento na tentativa de buscar o conhecimento específico dos alunos para poder, certamente, desenvolver ações no sentido de melhorar a capacidade do aluno de ler oralmente. No entanto, observamos que houve uma mudança no objetivo inicial da aula, na direção de desenvolver um diálogo em torno de questões a respeito do cactus mandacaru, já que os alunos não responderam positivamente a essa demanda (linha 17 e 20), salientando que desconheciam esse tipo de planta nordestina nas expressões *não* e *sei não*. Assim, em vez de uma interação por meio de discussão, ocorreram trocas de turnos apenas direcionadas a uma leitura mais mecânica do texto trazido para discussão em sala de aula.

## 4.2 ORGANIZAÇÃO DA INTERAÇÃO

### 4.2.1 O sistema de organização de turnos

Nesta seção, analisamos como se organiza o sistema de tomada de turnos na interação entre professora e alunos em sala de aula de Língua Portuguesa, com o intuito de responder à questão de pesquisa: como são efetivados os turnos dos alunos e do professor?

Os dados dessa investigação permitem-nos perceber que a interação entre professora e alunos se organiza mediante a dinâmica de tomada de turnos, com base no sistema proposto por Sacks, Schegloff e Jefferson ([1974] 2003) e no sistema cuja organização é voltada para a conversa formal em sala de aula, discutido pela proposta de Mchoul (1978). Dessa forma, selecionamos os excertos das aulas 01, 02, 03, 04 e 06, objetivando ilustrar as seguintes regras evidenciadas em sala de aula: fala um de cada vez; as sobreposições de falas ocorrem; o falante corrente seleciona o próximo; o tamanho do turno varia. Por fim, para refletirmos acerca das ocorrências relativas ao sistema de tomada de turnos, reunimos, no Quadro 3, resultados que possibilitam uma leitura mais detalhada do que ocorre nas salas de aula, com relação às contribuições da professora e dos alunos em cada aula analisada.

### Exemplo 16 (Aula 01)

[...]

235. P um mês? foi em setembro de mil novecentos e cinquenta e casaram-se  
 236. em maio de cinquenta e um... vamos contar? Setembro, né? aí outubro,  
 237. novembro e dezembro, janeiro, fevereiro, março, abril, maio oito meses ...  
 238. A1 de namoro?  
 239. P (de casado) e o amor dos dois gerou uma grande família composta por  
 240. quatro filhos... onze netos e até agora uma bisneta tá aqui o casamento dos  
 241. dois ((aponta para a foto no livro didático)) e eles atualmente... certo? ... alguns  
 242. questionamentos vocês podem falar do texto ...  
 243. A1 a menina aqui num gostou não ...  
 244. P o quê? por quê? ...  
 245. A2 eu gostei ...  
 246. P gostou? o que foi que vocês acharam disso aí/ dessa história de amor?  
 247. A3 interessante  
 248. P interessante ... que mais?  
 249. A4 romântica ...  
 250. P romântica ... muito bem, que mais? ... em gente ...  
 251. A5 carinhosa?  
 252. P carinhosa ... é difícil ter um casamento assim que dure tanto  
 253. tempo hoje?

[...]

Nesse excerto da aula 01, a professora e os alunos discutem a respeito do texto “O homem que conheceu o amor”. Na discussão, a troca de turnos obedece à regra fala um de cada vez, tendo sido construídos alternadamente, na medida em que professora e os alunos desenvolvem ações de trocas linguísticas nesse processo. Nesse aspecto, fica também claro o total controle da professora, haja vista as necessidades de executar a proposta do plano de ensino.

Nessa reflexão, entendemos a limitada participação dos alunos e o trabalho do professor em levá-los a interagir, buscando construir o conhecimento científico de forma conjunta. Ao identificarmos nos turnos os lugares de relevância para a transição dos falantes, reconhecemos que estes ocorrem pelas indagações do professor, conforme evidências ao longo dos excertos.

Embora não seja objetivo de nosso trabalho focar a temática das repetições, observamos nos turnos dos participantes repetições lexicais, especificamente, do verbo *gostar* (linhas 243, 245, 246), dos adjetivos *interessante*, *romântica* e *carinhosa* (linhas 247, 248, 249 e 250, 251, 252), que são elementos trazidos das breves respostas dos alunos e repetidos pelo professor como estratégias de interação.

### Exemplo 17 (aula 06)

[...]

40. P então ... fala de quê? “o CANto ...” fala de quê?  
 41. A1 [das raças  
 42. A3 [das raças  
 43. P das raças ... e especificamente de quantas raças?  
 44. T [três  
 45. P [três ... então a gente vai ver dentro do texto ...que RAças são essas ...okay? no/ na  
 46. primeira estrofe ... diz o seguinte ... “ninguém ouviu o soluçar de dor do canto do  
 47. Brasil” ... então você já enTENde ... que o quê? que a/ essas três raças estão onde?  
 48. em qual país?  
 49. A1 [no Brasil  
 50. A2 [no Brasil

[...]

O exemplo 17 revela que a regra discutida no exemplo anterior algumas vezes é violada, no sentido de haver ocorrências de sobreposições de vozes no lugar relevante para a transição de um turno para outro. Os dados da aula 06, exemplo 17, indicam que, mesmo em sala de aula, as regras podem ser transgredidas, no entanto compreendemos que as perguntas do professor propiciam respostas em coro, como no trecho transcrito na linha 44.

Nesse exemplo, há ocorrências de sobreposições nas falas de alunos, na transição de um turno para outro, quando A1 e A3 respondem ao mesmo tempo *das raças* (linhas 41 e 42), o que consideramos natural, já que a professora direciona a pergunta para toda a turma, daí que todos são prováveis candidatos ao próximo turno.

Uma outra questão diz respeito às ocorrências de sobreposições do turno da professora aos dos alunos, fato naturalmente compreendido, já que ela tem o controle da interação e a obrigação de fazer com que a aula progrida. Trata-se, nesse caso específico, de uma forma de antecipar, também, para que não haja falhas na comunicação, motivadas por respostas que não cumpram com os interesses da aula, como se observa na fala da professora (linha 45).

A exemplo das observações anteriores sobre as repetições na construção dos turnos, notamos que nesse exemplo são repetidos elementos lexicais de grande significação no discurso da sala de aula, como *raças*, *três* e *Brasil* (linhas 41, 42, 44, 45, 49 e 50), os mesmos que promovem a sobreposição das falas sob a responsabilidade dos alunos e da professora.

**Exemplo 18 (aula 01)**

[...]

49. P que amou e foi amado ... então ... que coisa maravilhosa ... né? fantástico ...  
 50. AÍ tá nos contando uma história ... E uma coisa que me cha/ que eu  
 51. achei interessante ... que ele fala sobre um ditadozinho que a gente costuma  
 52. dizer “eu era feliz e não sabia” ... né? muita gente diz “eu era amado  
 53. e não sabia” por quê? porque ... quando a gente se depara com outra situações  
 54. novas ... e ... vê que aquilo que você vivenciou antes é bem melhor ...  
 55. então ... aí está o depoimento sobre um homem ... de oitenta e poucos anos que  
 56. amou e foi muito amado ... né? em forma de quê? de::?  
 57. A4 crônica  
 58. A5 crônica  
 59. P crônica ... eu posso dizer que é:: ... ele falou do do .../ ele expressou lirismo?  
 60. amor? posso dizer? posso dizer que tem sentimento esse texto?  
 61. A4 pode  
 62. P mas de uma forma como quem tava contando uma ação do cotidiano ... isso  
 63. chama-se de quê? de?  
 64. T crônica

[...]

Durante uma atividade de leitura e produção textual na aula 01 (exemplo 18), a professora discute com os alunos a temática abordada no texto sobre o homem que conheceu o amor.

Identificamos, no exemplo 18, que os turnos também são controlados e organizados em sequências de perguntas e respostas, objetivando envolver os participantes na interação em andamento. No primeiro turno (linha 49), a professora relata os fatos apontados pelo texto em questão, explicita aos alunos e passa para eles a vez de falar. No lugar relevante para a transição, a docente direciona uma pergunta à turma, porém A4 se autosseleciona, usando seu direito social de participante da interação (linha 57). Na sequência, A5 (linha 58) toma o turno que seria da professora por direito, transgredindo a regra (A). Nos dados transcritos na linha 59, observamos que a professora entende que é sua vez de falar e, no lugar relevante para transição, toma o turno e formula mais uma pergunta. A4, mais uma vez, se autosseleciona e responde. Verificamos que a professora continua a formular perguntas direcionadas para a turma que, já sabendo a resposta, toma o turno (linha 64) e responde em coro. Nesse caso, observamos que os alunos respondem em coro quando conhecem a resposta.

Mais uma vez, identificamos uma série de repetições nos turnos aqui ressaltados, principalmente o item crônica, em torno do qual vai sendo desenvolvida uma série de turnos dos alunos e da professora, de acordo com as transcrições nas linhas 57, 58, 59 e 64, o que nos leva a verificar a importância deles no discurso em que conceitos e noções devem ser enfatizados.

**Exemplo 19 (aula 04)**

[...]

58. ((a professora escreve na lousa a seguinte pergunta “que significa  
59. para você... ser uma pessoa do século vinte”?)  
60. P agora ... cada pessoa vai me dizer uma palavra do século vinte ... uma  
61. frase ... vamos lá ... começando aqui por R ... vamos lá R ... me  
62. diga aí uma palavra ou então uma frase  
63. A10 do século vinte e um?  
64. P do século vinte  
65. A3 ((silêncio))  
66. P diga aí uma palavra só...  
67. A3 ((silêncio))  
68. P eu vou começar ... eu posso dizer ... assim uma pesso::a ... vamos  
69. dizer ... compor::tada e:: intelectual...pelo que eu vi aqui ... pe/ por esse  
70. texto que eu li:: e R o que que diz?  
71. A3 ((silêncio))  
72. P bo::Ra ... qualquer palavra...  
73. A3 ((silêncio)) ((risos))  
74. P D ... qualquer palavra  
75. A4 ((risos))  
76. P G ...( ) pra você ... olhe o século vinte na sua opinião ( ) pode ser...  
77. na minha opinião ... a minha ... vou dizer da minha ...você vai dizer a  
78. sua ...você pode pensar diferente ... de acordo com esse texto que a gente  
79. viu ... eu dizer que essa pessoa aqui do século vinte é uma pessoa  
80. intelectual ... e uma pessoa do século vinte e um... é uma pessoa o quê?  
81. tecnológica ... que usa mais a máquina ... né? aí você... o que é que você  
82. acha ... uma pessoa do século vinte e do século vinte e um... vamos ver aqui ...  
83. você concorda com o que eu falei? ((dirigindo-se ao aluno))  
84. A5 ((silêncio))  
85. T ((risos))  
86. P diga aí o que é pra você ... diga apenas uma palavra sobre a pessoa do  
87. século vinte ... V ...  
88. A8 uma pessoa mais calmo ... mais ... assim ... mais ... ( ) num é muito  
89. moderna ... mais ...

[...]

No trecho da aula 04, exemplo 19, a professora tenta criar estratégias para que os alunos participem da interação. Para tanto, ela se utiliza da regra (IA) falante corrente seleciona o próximo. Os dados permitem perceber essa organização, quando a professora define que cada um vai usar a fala, conforme é evidenciado no início do turno: *agora ... cada pessoa vai me dizer uma palavra do século vinte ...* (linha 60). A professora, enquanto falante corrente, aplica as regras nessa organização interativa, selecionando na sequência o aluno R, como observamos no enunciado: *começando aqui por R ...vamos lá R ... me diga aí uma palavra ou então uma frase.*

Nessa direção, geralmente quando a interação ocorre com a participação de mais de dois falantes, é preciso nomear o próximo, porém essa regra nem sempre é mantida nas aulas analisadas. Em vez de R (A3), indicado para o próximo turno, usar o seu direito de falante selecionado, A10 toma o turno (linha 63) e se autosseleciona, formulando uma pergunta com o objetivo de saber acerca do que exatamente deve falar, como fica explicitado no excerto *do século vinte e um?* (linha 64). Por sua vez, R (A3) continua em silêncio (linha 65); em seu turno, a professora insiste em obter uma resposta do aluno selecionado até que a vez de falar passe para outro participante.

Ressaltamos, também, nessa discussão, as diversas tentativas do professor para que os alunos participem da discussão sobre o século XXI, no entanto, nos lugares de relevância para a transição do falante, são várias as ocorrências de silêncio (linhas 65, 67, 71 e 84) ou de risos (linhas 75 e 85), o que parece indicar a não disposição do aluno para colaborar nesse momento específico. Observamos que os alunos cumprem a regra em foco apenas quando A 10 toma o turno (linha 63) e quando V (A8) cumpre o seu papel pela técnica falante corrente seleciona o próximo, como se verifica no trecho transcrito nas linhas 88 e 89.

### **Exemplo 20 (aula02)**

[...]

125. P sabem continuar o TEXto? ... não escreve isso aqui ... eu tou/ eu tou  
 126. escrevendo só:: pra ... lembrar a vocês ... pra vocês não esquecerem  
 127. quando for continuar o texto ... o próximo/a próxima gravura ... vamos lá ...  
 128. a gravura que eu vou chamar ela de gravu::ra número OItto ... o que é que  
 129. eu tenho aí na gravura número oito?  
 130. T ((silêncio))  
 131. P olhe ... prestando atenção ... ninguém completa ... prestando atenção ... S.  
 132. vai dizer ... o que ela está vendo nessa gravura ... diga aí S. mais alto ...  
 133. A1 tem como se os meninos viessem do colégio ... e tivesse se despedindo ...

[...]

Na interação da aula 02, Exemplo 20, a professora continua a usar a técnica falante corrente seleciona o próximo para estimular a participação dos alunos. Tendo em vista que ninguém se autosseleciona, nesse caso, consideramos o silêncio como possibilidade para a construção do turno seguinte, pautado nas considerações de Sacks Schegloff e Jefferson ([1974] 2003).

Observamos, no trecho transcrito na linha 129, que quando a professora faz uma pergunta direcionada a todos normalmente prevalece o silêncio (linha 130), porém, quando isso ocorre, lembramos que um turno é alocado naquele lugar. Nesse sentido, fica claro que



no momento em que a professora entende que os alunos não tomam uma iniciativa para participar da interação, ela seleciona o próximo falante (linha 131), chamando a atenção: *olhe ... prestando atenção ... ninguém completa ... prestando atenção ... S. vai dizer ... o que ela está vendo nessa gravura ... diga aí S. mais alto...* Por fim, no lugar da troca de falante, a professora nomeia uma aluna, selecionando-a para ser o próximo falante, no caso A1; esta, por sua vez (linha 133), posiciona-se diante da gravura apresentada por meio do seguinte enunciado: *tem como se os meninos viessem do colégio ... e tivesse se despedindo ...*

### Exemplo 21 (aula02)

- [...]  
 288. P    como é que tá aí minha gente?  
 289. A6    fazendo ainda  
 290. A3    professora já terminei ...  
 291. P    hein?  
 292. A3    eu terminei  
 293. P    levante a mão quem falta terminar ... quem falta terminar  
 294.       ((alguns alunos levantaram as mãos)) quantos minutos necessita para  
 295.       terminar aí ...  
 296. A4    terminei  
 [...]

Os dados das aulas analisadas nos mostram que a autosseleção ocorre, também, por meio da linguagem gestual. No trecho da aula 02, transcrito na linha 288, a professora dirige uma pergunta para a turma: *como é que tá aí minha gente*. Nesse momento, A6 se autosseleciona para falar, obedecendo à regra IB (linha 289): *fazendo ainda*. Em seguida, A3 toma o turno e enuncia: *professora já terminei ...*. Observamos que a professora (linha 291) dá sinais de não ter compreendido a colocação do aluno (linha 290), assim ela solicita que eles sinalizem com as mãos: *levante a mão quem falta terminar ...quem falta terminar ... ((alguns alunos levantaram as mãos)) quantos minutos necessita para terminar aí ...* Em seguida, A4 (linha 296) se autosseleciona e conclui a interação de forma oral: *terminei*. Constatamos, assim, que a autosseleção pode ocorrer por meio da fala ou de gestos, de modo que a interação seja efetivada pelos envolvidos.

Como já identificamos em exemplos analisados anteriormente, observamos também, no 21, as repetições lexicais na organização dos turnos aqui enfocados; nesse caso específico, trata-se do verbo *terminar*, necessário na construção dos turnos em andamento, já que a tarefa implica a finalização, ou seja, o término, a conclusão, havendo a preocupação do professor na direção de cumprir com o que está planejado.

**Exemplo 22 (aula 01)**

[...]

290. T dois mil e onze
291. P dois mil e onze... quem é a pessoa que vocês estão / pelo amor de deus me chame
292. de querida viu ... ou de querida ou de amiga ou de professora... mas me chame
293. de um negócio bem bacana aqui no início, tá certo? ((enquanto a professora
294. fala os alunos comentam sobre o que vão escrever uns com os outros))
295. aí vocês vão colocar aí saudações professora R. querida R. ... colega R.
296. amiga... qualquer coisa...coloca o /a data o local /colocar aqui
297. (( professora aponta onde deve colocar a data o e o local)) loCAL ...
298. e data ... aí aqui ... saudação para o remetente ... ((professora vai até a
299. carteira dos alunos ensinar a cada um como iniciar o processo de uma carta))
300. remeTENte ... saudações ao remetente ... remetente é a pessoa que
301. vai receber o que vocês estão escrevendo ... aí aqui ó fazendo
302. de conta ... como é que forma o parágrafo se houver a necessidade de você ( )
303. a vontade o que quiser e contem a história de amor bem bacana pra
304. eu ficar bem feliz em casa LENdo ... aí aqui ...((sempre mostrando aos alunos))
305. vocês coloquem de?
306. A1 sei fazer isso não professora
307. A5 eu também não ...
308. P a saudação de novo ...
309. A3 num sei contar história não professora ...
310. A4 num sei fazer não professora
311. P saudação e aqui quem é? ... ((conversas paralelas))
312. seu nome (( comentários))
313. olhe ... local e data ... saudação para quem vai
314. receber a carta ... isso é aqui é toda história que vocês vão me contar ...
315. aqui embaixo saudaÇÃO ... e o seu nome ... certo? ... ((comentários dos
316. alunos)) olhe... preste atenção... eu vou aqui pegar um negócio ninguém pode
317. parar viu? pra não atrapalhar a aula ...
318. A1 R. eu posso tomar água?

Em nossa análise, verificamos, ainda, que na organização do sistema de tomada de turno, o tamanho e a duração dos turnos podem variar. No trecho da aula 01, o turno da professora ocupa um tempo bem mais demorado do que o turno dos alunos, tornando-o maior, também, em extensão, o que é justificado pelo fato de o gerenciamento da aula pertencer à professora, como acontece no *corpus* desta investigação.

De fato, a professora inicia o turno, conforme o trecho da linha 291, sendo que a transição ocorre no fragmento da linha 305, por meio de: *vocês coloquem de..?* O turno de A1 (linha 306) é breve, *sei fazer isso não professora*, semelhante ao turno de A5, *eu também não* (linha 307). O turno da professora é observado no enunciado que se inicia na linha 311, finalizado na linha 317. Assim, constatamos que há uma tendência para esse tipo de ocorrência, pelo fato de a professora ter mais conhecimento, sendo que o aluno, por estar em uma posição de desigualdade nesse aspecto, necessita desse saber científico. Portanto, a

professora se mantém no turno por mais tempo, embora os alunos também participem das interações.

Conforme os dados aqui descritos e interpretados, elaboramos o Quadro 3, que sistematiza a organização do sistema de tomada de turno da professora e dos alunos nas aulas observadas, com o intuito de demonstrar como se organiza a interação no espaço de sala de aula de Língua Portuguesa, por meio das trocas de turnos.

Quadro 3 – Turnos da professora e dos alunos

<b>NÚMERO DE AULAS</b>	<b>TOTAL DE TURNOS</b>	<b>TURNOS DO PROFESSOR</b>	<b>TURNOS DO ALUNO</b>
Nº01	175	81	94
Nº 02	248	119	129
Nº 03	175	78	97
Nº 04	74	35	39
Nº 05	238	105	133
Nº 06	254	119	135
Nº 07	353	170	183
Total	100%	46,60%	53,40%

Fonte: Dados da pesquisa.

Partindo do exposto, verificamos que, do total de turnos, 46.60% pertencem ao domínio da professora e 53,40%, dos alunos. Mediante esses resultados, entendemos que os alunos obtêm mais possibilidades de posse do turno em suas falas, haja vista a maior quantidade de participantes no evento, em relação ao docente. Embora apresente menos posse de turnos do que os alunos, a professora se apropria do maior tempo de extensão dos turnos, uma vez que possui o direito institucional de gerenciar a interação e, assim, de elaborar questionamentos para construir o conhecimento, produzindo, desse modo, turnos muito mais longos do que os dos alunos, que muitas vezes ocupam os espaços do discurso com respostas curtas e breves participações, que ocorrem por incentivo do professor.

Conforme identificamos, a questão do gerenciamento dos turnos nas interações do *corpus* possibilita que façamos generalizações e apontemos uma tendência no contexto da sala de aula. Nesse sentido, as perguntas são elaboradas pela professora, havendo possibilidades de

várias respostas dos alunos, considerada a parte mais significativa dos participantes nas interações deste estudo. Também observamos que a quantidade de turnos varia de uma aula para outra, haja vista o tempo de duração de cada uma delas, apesar de existir uma definição institucional com relação à duração de cada aula. Enfim, o Quadro 3 possibilita uma melhor compreensão de um sistema de organização que é visível em sala de aula, principalmente quando a abordagem de ensino é permeada pela exposição oral, estabelecendo-se uma prática de diálogo, semelhante à que Marcuschi (2005) denomina de aula socrática.

Como apontam os dados, os turnos nas interações revelam a presença do par adjacente de pergunta-resposta em sua estruturação, mediando as trocas entre os participantes, o que será discutido na próxima seção analítica.

#### **4.2.2 Perguntas e respostas na organização da interação em sala de aula**

Depois de identificados os turnos da fala, percebemos que eles ocorrem em sequências de perguntas e respostas.

Considerando a situação de sala de aula bastante específica, seguimos uma tipologia de perguntas focalizando o discurso de sala de aula do ponto de vista do professor e dos alunos. Embora utilizemos as discussões dos autores que tratam dos fundamentos teóricos que embasam esta pesquisa, o quadro sistematizado deixa claro os critérios de análise que adotamos para analisar as perguntas quanto à forma e à função. Seguimos muitas das orientações de Fávero, Andrade e Aquino (2006), mas adotamos, também, as sugestões de Silva (2006), tendo em vista a natureza dos dados que analisamos. Assim, é relevante explicitar, de acordo com as orientações de Silva (2006), que normalmente em sala de aula o professor não faz uma pergunta em busca de informação nova, mas objetiva saber se o aluno conhece a resposta.

Sendo assim, observamos que a natureza das perguntas permite que as ações reciprocamente estabelecidas determinem os interesses dos interlocutores no contexto de sala de aula. Desse modo, a professora e os alunos buscam informações, confirmam essas informações, avaliam e esclarecem seus enunciados.

Na análise dos dados, observaremos as perguntas quanto à forma, isto é, se são abertas, fechadas ou retóricas, e qual a função destas na interação, a saber: pedir informação, pedir confirmação, pedir esclarecimento e avaliar o conhecimento.

Nessa direção, os critérios de análise adotados são explicitados no quadro a seguir, que orienta sobre as ocorrências de perguntas e respostas na organização da interação em sala de aula de Língua Portuguesa, observando a forma e a função destas.

#### Quadro 4 – Tipologia de perguntas

<p>1. Quanto à FORMA</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Perguntas fechadas</li><li>b) Perguntas abertas</li><li>c) Perguntas retóricas</li></ul> <p>2. Quanto à FUNÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) pedir informação</li><li>b) pedir confirmação</li><li>c) pedir esclarecimento<ul style="list-style-type: none"><li>- em relação à audição do conteúdo</li><li>- em relação ao conteúdo do enunciado</li></ul></li><li>d) avaliar<ul style="list-style-type: none"><li>- o conhecimento</li><li>- a compreensão</li></ul></li></ul>
---

Fonte: Dados da pesquisa<sup>12</sup>.

A análise que segue evidencia as ocorrências de perguntas e respostas, considerando que elas acontecem em uma interação cujo objetivo é ensinar e aprender.

---

<sup>12</sup> Quadro 4 – Tipologia de perguntas. Inspirado na classificação de Silva (2006).

### Exemplo 23 (Aula 2)

[...]

33. P [...] .... primeiro tem um desenho ... que desenho é este  
 34. que está aí ... o primeiro desenho ... olhem aí e me digam ...  
 35. A3 menino ( )  
 36. P um meNIIno ... vamos lá ... tão vendo ... o que é que vocês estão vendo  
 37. nesse desenho aí ... hein?  
 38. A3 um menino  
 39. P um menino que?  
 40. A3 um menino olhando para as estrelas ...  
 [...]

A partir da atividade desenvolvida por meio de tarefas de leitura e compreensão das noções de conclusão, finalidade, causa e tempo, no exemplo 23 (aula 02), os alunos identificam o sentido do texto, atribuindo-lhe significado. Os dados nos possibilitam perceber que a primeira troca (linha 36) é iniciada com a produção de uma primeira parte de par (pergunta) direcionada à turma. A professora explica para os alunos que a gravura exposta no texto representa a figura de um *menino*. Partindo dessa questão, ela solicita respostas dos alunos para desenvolver a aula.

Assim, em posição imediata adjacente, A3 se autosseleciona para o turno, respondendo à pergunta, anunciando *um menino* (linha 38). Essa elocução, ao ser respondida imediatamente, indica que a relação sequencial dos envolvidos está ligada à ideia da relevância condicional, isto é, “uma ação primeira condiciona uma ação segunda de um tipo correspondente” (MARCUSCHI, 2007c, p. 100). Assim, percebemos que quando a professora profere a primeira parte do par (pergunta) espera a compreensão da segunda pelos alunos. Dessa forma, a resposta de A3 (linha 38) pode ser inferida como compreensão da pergunta anterior.

Ao iniciar a segunda troca, a professora sinaliza que a resposta é elaborada a contento. Verificamos que ela conduz a interação e avalia a resposta de A3 e, no lugar relevante para a transição, solicita mais informação a respeito do tema em questão. A3 toma o turno (linha 40) e responde completando a pergunta inicial da primeira troca. Através dos dados, constatamos que “quando um participante produz sua intervenção ele realiza uma escolha que decidirá pelo menos as ações da próxima participação” (MARCUSCHI, 2007b, p. 100).

**Exemplo 24 (aula 02)**

[...]

307. P não ... ( ) vou receber ... agora me devolva ( ) só pra terminar ...  
 308. eu pego só o número seis que você já fez ... o seis e o sete ... aí você  
 309. termina ... ( ) que a maioria já terminou ... terminou?  
 310. A4 já  
 311. P botou seu nome pra eu saber lhe devolver?  
 312. A4 botei  
 313. P certo ... botou seu nome pra eu saber lhe devolver?  
 314. A1 já  
 315. P olhe... eu não vou colocar/ eu não vou dizer o nome de vocês ...  
 316. então eu vou escolher duas/ sente aí... D... pra eu poder falar aí ...vamos fazer o  
 317. seguinte ... eu vou escolher dois textos ... certo ... eu vou escolher dois textos  
 318. e vou escolher duas pessoas para falar do texto que eu vou ler ... certo? pronto  
 319. pode ( ) vou devolver já já vi todos os textos ... vamos lá ... “já  
 320. acenderam as luzes portanto vou para casa porque as luzes me deixam tanto  
 321. (envaidecida) e fico ton/ tonta é? e fico já caindo no meio do povo ... é melhor  
 322. eu ir para casa ou eu não caio no chão ... ou eu caio no chão” ... o texto número  
 323. seis ... essa pessoa que produziu esse texto ... M. essa pessoa concluiu fez a/  
 324. concluiu esse texto? você entendeu que teve um fim esse texto?  
 325. A2 teve  
 326. P por quê?  
 327. A2 ((silêncio))  
 328. P se concluir é terminar ... por quê?  
 329. T ((silêncio))  
 330. P o que foi que aconte/ que o narrador ( ) o narrador não vou dizer o nome ...  
 331. o que foi que o narrador disse que você entendeu que ele concluiu o texto?  
 332. A1 que se ele não for pra casa com tanta luz acesa ele vai cair

[...]

Em outro momento da aula 02, observamos que a professora corrige a atividade de produção de texto por meio de perguntas direcionadas aos produtores de cada texto, com o intuito de levá-los a participarem da interação. No entanto, os alunos selecionados para falar permanecem em silêncio, sendo que apenas A1 (linha 332) responde à pergunta da professora. Os dados nos possibilitam perceber que nem sempre todos os alunos respondem às perguntas durante a correção das atividades.

Identificamos, também, neste estudo, como ocorre essa organização do ponto de vista das perguntas quanto à forma e à função, bem como a reação dos alunos a partir das respostas por eles efetivadas. Nesse sentido, estabelecemos respostas para a seguinte questão de pesquisa: como se materializa essa interação do ponto de vista linguístico-discursivo? Essa pergunta nos leva a questionar acerca dos tipos de perguntas mais recorrentes em sala de aula e quais as funções dessas perguntas na interação. Assim, na seção seguinte trazemos os tipos

de perguntas mais recorrentes nas aulas objeto de investigação e tentamos compreender os tipos de perguntas nos turnos de fala da professora.

#### 4.2.2.1 Perguntas quanto à forma

Consideramos nos dados investigados somente as perguntas explícitas, ou seja, aquelas que apresentam a estrutura interrogativa, incluindo também as retóricas. Quanto à forma dessas perguntas, observamos os três tipos discutidos no capítulo teórico e que são recorrentes nos dados desta pesquisa: perguntas fechadas, perguntas abertas e perguntas retóricas.

Ilustramos, com os exemplos a seguir, as ocorrências da tipologia de perguntas e suas respectivas respostas, observadas na organização da interação entre professora e alunos em sala de aula de Língua Portuguesa. Para essa análise, escolhemos os recortes das aulas 01, 02, 06 e 07, a fim de ilustrar a nossa discussão. No entanto, as demais aulas também serão utilizadas como exemplos de outras questões.

##### 4.2.2.1.1 Perguntas fechadas/respostas atribuídas

Esse tipo de pergunta condiciona respostas fechadas ou do tipo sim ou não, como observamos em um dos momentos da aula 02, em que a professora apresenta uma gravura para os alunos. Verificamos que a referida atividade tinha sido iniciada na aula anterior, cujo propósito era que os alunos identificassem e atribuíssem sentidos ao texto.

#### **Exemplo 25 (Aula 02)**

[...]

116. P então ... a ideIA ... que você vai continuar o seu TEXto e vai identificar  
 117. nesse texto ...vai ser a ideia de ... finalidade ... então vocês já sabem  
 118. que você vai continuar o seu TEXto ... e vai DIzer/vai falar ... sobre  
 119. a finalidade de quê?  
 120. A3 de asas  
 121. P das asas ... que o ser humano gostaria de ... TER::para poder ... o quê?  
 122. A1 [voar  
 123. P [voar ... certo? tão entendendo direiti::nho? têm alguma DÚ::vida?  
 124. A3 não  
 125. P sabem continuar o TEXto? ... não escreve isso aqui ... eu tou/ eu tou  
 126. escrevendo só:: pra ... lembrar a vocês ... pra vocês não esquecerem  
 127. quando for continuar o texto ... o próximo/a próxima gravura ... vamos lá ...  
 128. a gravura que eu vou chamar ela de gravu::ra número OÍto ... o que é que



129. o que é que eu tenho aí na gravura número oito?  
 130. T ((silêncio))  
 131. P olhe ... prestando atenção ... ninguém completa ... prestando atenção ... S.  
 132. vai dizer ... o que ela está vendo nessa gravura ... diga aí S. mais alto ...  
 133. A1 tem como se os meninos viessem do colégio ... e tivesse se despedindo ...  
 [...]

No fragmento em foco, identificamos, na linha 116, o início do turno da professora, cujo objetivo é explicitar para a turma a ideia de *finalidade* no texto, ressaltando que o ser humano *queria asas para voar*. Na troca de turnos das linhas (123/124), ocorre uma pergunta fechada, *tem alguma DÚ::vida?*, cuja resposta de A3, *não* (linha 124), cumpre a expectativa dessa pergunta. Desse modo, os dados indicam que o aluno entende o que a professora esperava de seu interlocutor, isto é, uma resposta sim ou não, ou ainda um termo de valor semântico equivalente.

### Exemplo 26 (aula 01)

- [...]  
 59. P crônica ... eu posso dizer que éh:: ... ele falou do do .../ ele expressou lirismo?  
 60. amor? posso dizer? posso dizer que tem sentimento esse texto?  
 61. A4 pode  
 [...]

Em outra situação, no trecho da aula 01, a professora formula uma pergunta fechada para os alunos, que proporcionaria como reação uma resposta fechada mediante sim ou não, ou um equivalente semântico. De acordo com o exemplo 26, A4 (linha 61) se autoseleciona para o turno e responde usando o verbo poder, na forma do indicativo. De fato, percebemos que a resposta *pode* de A4 (linha 61) é condizente com o verbo também usado na pergunta formulada por P (linha 59-60). Ou seja, há sempre a possibilidade de que os enunciados da professora, ou mesmo dos alunos, sejam repetidos no transcurso de cada etapa da aula.

### Exemplo 27 (aula 01)

- [...]  
 252. P carinh::osa ... é difícil ter um casamento assim que dure tanto  
 253. hoje?  
 254. A1 é  
 255. P é ... por que a gente só escuta o que? Separação, desavença, fulano brigou  
 256. com fulano, né difícil?  
 257. A2 é ...  
 [...]

Em outra situação, em um trecho da aula 01 (exemplo 27), a professora formula uma pergunta fechada (linha 252), a fim de obter uma resposta que poderia ser *sim* ou *não*. Por sua vez, A1 responde a pergunta com o verbo *ser*, o que entendemos como uma escolha mais condizente do aluno, já que o professor se utiliza desse mesmo verbo em sua pergunta. Assim sendo, percebemos uma tendência que foi apontada na análise do sistema de turnos, a saber, a repetição lexical nos enunciados das interações, tanto na fala do professor quanto na dos alunos.

Observamos nesse fragmento mais uma das ocorrências, na linha 255, em que a professora concorda com a resposta do aluno, repetindo o verbo *ser* na sua forma do presente, *é*. Nessa direção, identificamos nos dados que esse tipo de resposta é recorrente na maioria das aulas analisadas. Assim, como o verbo *poder*, o verbo *ser* é utilizado para responder às perguntas fechadas, sendo que o interlocutor atribui um significado equivalente à forma de confirmação *sim* como resposta à pergunta formulada.

### Exemplo 28 (aula 02)

[...]

434. P por que quando o narrador falou que ele ficou conversando  
 435. com os amigos e o tempo passou ... ele usou o as duas ideias ... de  
 436. conclusão e de ... tempo num foi? vamos fazer o número ... nove ... texto número  
 437. nove “ele se machucou porque caiu da/ porque caiu uma pedra na cabeça dele  
 438. e ele se machucou muito e depois troçou numa pedra e caiu e depois ficou  
 439. chorando com dor e medo” ... o texto número nove tem a causa ... esta pe/ este  
 440. narrador deu a causa por que se machucou?  
 441. A4 deu  
 442. P deu ... qual foi?  
 443. A10 porque ele caiu e bateu numa pessoa  
 444. P não ... isso foi como aconteceu não disse a causa  
 445. A10 a causa dele?  
 446. A11 ele se machucou

[...]

O exemplo 28 corresponde a um dos momentos da aula 02, em que a pergunta que finaliza o turno da professora, na parte transcrita na linha 440, materializa-se da seguinte forma: *esse narrador deu a causa porque se machucou?* Os alunos reagem com a resposta afirmativa mediante o enunciado *deu* (linha 441). Assim, fica explicitado novamente que para as perguntas do tipo fechadas, cujas respostas podem ser *sim* ou *não*, na maioria das vezes, o verbo situado na pergunta é selecionado e repetido na resposta.

**Exemplo 29 (aula 06)**

[...]

5. P agora me diga o seguinte ... esse texto aí ele está escrito de que forma? em

6. forma de VERso ou de prosa?

7. A1 [de verso ( )

8. P [de verso ... então já sabe que é o quê? um::: ... uma poesia ... né?

9. A1 é

[...]

Identificamos no trecho da aula 06 (exemplo 29) esse mesmo tipo de ocorrência, ou seja, a pergunta fechada. No turno da professora (linhas 5 e 6) ocorre uma pergunta que dá margem a uma escolha lexical ou *verso*, ou *prosa*, como resposta por parte do aluno. Assim, observamos que o aluno A1 (linha 7) responde, *de verso*. Enquanto isso, A1 também responde à pergunta da professora (linha 8), usando o verbo *ser* na sua forma do indicativo, *é* (linha 9), de modo a confirmar a resposta da professora. Nesse caso, Silva (2006) menciona que no discurso de sala de aula, quando o aluno substitui a resposta *sim* pelo verbo *ser*, a pergunta é considerada do tipo fechada.

**Exemplo 30 (aula 02)**

[...]

492. P esse texto tinha que ter a ideia de tempo ... tem ideia de tempo?

493. A3 tem

494. A10 tem

495. P tem ... num é? por quê? porque quando falou que parou para comerem ...

496. quando falou que depois voltaram a correr ... só que eu acho ... só que eu

497. acho que o narrador desse texto precisava caprichar mais na coeRÊNCIA ...

498. pra dizer ... seguindo direitinho os acontecimentos ... tem mais ... vamos

499. lá gente ... o que que era preciso melhorar nesse texto? aqui no finalzinho diz

500. o seguinte ... “ainda com medo do animal e para ganhar a aposta” lá no início

501. a pessoa não falou que tava ... que eles estavam participando de uma aposta,

502. né? ... então tem ideia de tempo? tem ... conseguiu o objetivo? ((alguns alunos de

503. outra turma interferem na aula e a professora reclama)) áh ... não pode não ...

504. tá conversando não ... quem tá conversando não vai poder ficar aqui não ...

505. então gente ... vamos lá ... preste atenção... a ideia de ...

506. A5 tempo

[...]

Em outra situação da aula 02, encontramos a mesma tendência dos alunos de responderem às perguntas fechadas da professora repetindo o verbo usado por ela, conforme identificamos no trecho transcrito (linha 492). A professora pergunta: *esse texto tinha que ter a ideia de tempo ... tem ideia de tempo?*, sendo a resposta afirmativa *tem* dada pelos alunos A3 e A10 em turnos diferentes, já que estes se autosselecionam para falar.

#### 4.2.2.1.2 Perguntas abertas/respostas atribuídas

Também conhecidas como perguntas sobre algo ou de informação, as perguntas abertas são analisadas nos exemplos a seguir:

##### Exemplo 31 (aula 01)

[...]

65. P crônica... aí mais à frente vocês fizeram a atividade ... tem ... justamente os dois  
 66. textos que eu pedi para que vocês dessem uma olhada ... aí tem aí ... “ampliando o  
 67. tema” ... “no texto ... o o (cronista) se surpreende ... ao ouvir um homem de  
 68. oitenta anos dizer ‘na verdade ... fui muito amado’... as as cartas que você vai  
 69. ler documentam o início de uma história de amor vivida até hoje por um casal  
 70. cujo homem ... aos oitenta e cinco anos ... pode dizer ‘na verdade ... sou muito  
 71. amado’ ... é a história real de (Moacir) e Lourdes ... tudo começou em setembro  
 72. de mil novecentos e cinquenta ... quando se conheceram em Salvador ... Bahia ...  
 73. ele paulista a trabalho ... ela baiana ( ) uma semana após ... se conheceram ... ela  
 74. voltou para sua cidade no interior da Bahia ... e então ... então vamos lá ... a  
 75. primeira carta essa primeira carta foi escrita por quem?  
 76. A1 por Lourdes  
 77. P quem? Foi LOUrdes ... se no início da carta tem dizendo assim querida Lourdes  
 78. ...foi escrita por Moacir então veja só os traços que me dizem que foi escrita  
 79. por Moacir por que no início está/ele está se referindo a Lourdes ... então já é  
 80. uma característica desse tipo de texto então eu já sei que é uma carta ... eu já sei  
 81. que lá em cima tem o quê? tem o cabeçalho que diz o local / qual foi o local que  
 82. aconteceu isso?  
 83. A2 Salvador

[...]

No excerto da aula 01, a professora explica o assunto da crônica, comentando sobre o próximo texto a ser lido. O uso do pronome interrogativo *quem?*, no final do turno (linha 75), revela uma pergunta aberta, já que solicita uma resposta a respeito do conhecimento de quem seria o autor da carta. Na sequência, A1 (linha 76) toma o turno e responde: *por Lourdes*. A resposta do aluno não é aceita pela professora, na medida em que, conforme o texto, a carta tinha sido escrita por Moacir. Os dados demonstraram que a resposta do aluno foi inesperada, uma vez que na expectativa da professora eles deveriam ter entendido o conteúdo e saberiam identificar o autor do texto em discussão. Assim, quando a professora faz uma indagação desse tipo ao aluno, ela não espera uma nova informação, tendo em vista que já conhece a resposta. Sua real pretensão em casos como esses é “verificar se o aluno sabe ou não a resposta a ser dada” (SILVA, 2006, p. 273), ou seja, trata-se de uma pergunta para avaliar o conhecimento do aluno.

**Exemplo 32 (aula 02)**

[...]

474. P o que vocês me dizem ... desse texto ... esse texto aqui teve a causa?  
 475. A5 teve  
 476. P te::ve ... por que foi que ele caiu? se machucou por quê?  
 477. A3 porque ele estava correndo e o menino empurrou  
 478. P exatamente ... ele estava correndo e o menino empurrou ... ele se machucou  
 479. devido o empurrão do menino ... eu só acho que no finalzinho o narrador quando  
 480. ele escreveu assim ó ... “pois seu colega passou por ele e empurrou ele e ele  
 481. caiu” ... a gente pode dar uma consertada nisso num pode ... para ficar melhor?  
 482. “e bateu a cabeça na pedra e estava passando a na cabeça” ...eu acho que faltou  
 483. uma palavrinha aí, num faltou?  
 484. T faltou  
 [...]

Na reflexão acerca do excerto da aula 02 (exemplo 32), observamos que a professora formula uma pergunta aberta utilizando o pronome interrogativo *que* (o quê) no início do turno transcrito na linha 474. No entanto, na mesma sequência de turno, a professora elabora uma outra pergunta, dessa vez fechada, *esse texto aqui teve a causa?*, a fim de verificar se os alunos entenderam o assunto, tendo sido respondida pelo aluno A5: *teve* (linha 475).

Ainda nesse excerto, identificamos que a professora usa o turno para formular uma pergunta aberta ao aluno em relação ao personagem do texto: ... *por que foi que ele caiu? se machucou por quê?* (linha 476). Podemos verificar nesse trecho da fala duas perguntas: uma iniciada com o pronome interrogativo e a outra finalizada, ambas abertas, porém não há informações desconhecidas pela professora, já que ela conhece o texto e sabe quais as respostas adequadas para suas perguntas. Observamos que nessa interlocução o aluno A3 decide tomar a vez do aluno A5 de falar e responde: *porque ele estava correndo e o menino empurrou* (linha 477). No fragmento transcrito na linha 478, a professora concorda com a resposta do aluno: *exatamente ... ele estava correndo e o menino empurrou ... ele se machucou [...]*. Observamos que a resposta do aluno é condizente com o esperado e que a reação da professora é de satisfação.

**Exemplo 33 (aula 07)**

[...]

339. P como ela estava? estava dormi::ndo?  
 340. A1 acordada  
 341. P acordada ... acordada é verbo? ... hein gente? ... circule também ... ela vivia  
 342. como? como era o jeito que ela vivia? ... hein?  
 343. A3 suspirando?  
 344. P como?

345. A1 suspira::ndo  
 346. P suspirando ... muito bem ... circula suspirando ...  
 [...]

Em algumas situações, observamos que os alunos respondem às perguntas da professora elaborando outra pergunta, com o intuito de obter a informação necessária. No fragmento do exemplo 33, na linha 341, a professora formula uma pergunta aberta para os alunos: [...] *ela vivia como? como era o jeito que ela vivia? ... hein?* Para responder, A3 se autosseleciona, dando uma opção de resposta que na verdade é um outro questionamento, devido à incerteza com relação à resposta, como é visível no enunciado *suspirando?* De fato, o aluno reage dessa forma por não ter certeza da resposta, esperando uma confirmação da professora. Notamos que no excerto da linha 344 a professora toma o turno e faz uma pergunta aberta, conforme é observado no enunciado: *como?* Na sequência (linha 345), outro aluno toma o turno e responde repetindo o enunciado do aluno A3, *suspira::ndo*, mostrando-se em concordância com o enunciado do colega.

#### 4.2.2.1.3 Perguntas retóricas

Em estudos sobre aula expositiva universitária, Marcuschi (2005, p. 52-53) esclarece que a pergunta retórica é conhecida como motivadora e ocorre com frequência nesse tipo de aula. Segundo o autor, no formato de aula ortodoxas<sup>13</sup>, o professor apresenta e desenvolve o tema sem intervenções ou com breves intervenções dos alunos. Além disso, é comum o uso desse recurso pelo fato de o professor ser responsável por conduzir a interação.

Conforme os dados desta pesquisa, esse tipo de pergunta apresenta-se com um índice maior na aula 01, na qual, durante o transcurso da interação, a professora desenvolve atividades voltadas para as habilidades de leitura e de compreensão de texto. Desse modo, observamos que as perguntas retóricas possibilitam ao falante corrente continuar com o turno, a fim de não fugir do tema, além de dar andamento à interação, propiciando aos alunos a aprendizagem de conteúdos específicos.

---

<sup>13</sup> No contexto de aula expositiva universitária, Marcuschi (2005, p. 65) apresenta o quadro de perguntas do professor e respostas do aluno na sua funcionalidade de acordo com os quatro formatos de aulas analisadas, tais como: aula ortodoxa, aula sócrática, aula caleidoscópica e aula desfocada.

**Exemplo 34 (aula 01)**

[...]

49. P que amou e foi amado ... então ... que coisa maravilhosa ... né? fantástico ... Aí  
 50. tá nos contando uma história ... e uma coisa que me cha/ que eu  
 51. achei interessante ... que ele fala sobre um ditadozinho que a gente costuma  
 52. dizer “eu era feliz e não sabia” ... né? muita gente diz “eu era amado  
 53. e não sabia”, por quê? porque ... quando a gente se depara com outras situações  
 54. novas ... E ... vê que aquilo que você vivenciou antes é bem melhor ...  
 55. então ... aí está o depoimento sobre um homem ... de oitenta e poucos anos ...

[...]

No fragmento (exemplo 34) da aula 01, identificamos que a professora discute com os alunos a respeito do texto intitulado “O homem que conheceu o amor”. Na transcrição da linha 53, ocorre uma pergunta retórica: [...] “*eu era amado e não sabia*”, *por quê? porque ... quando a gente se depara com outras situações* [...]. Os dados permitem perceber que a professora pergunta e, em seguida, responde deixando claro seu papel de controladora do evento, tendo em vista a necessidade de dar continuidade ao tópico de ensino e aprendizagem e de promover a interação. Nesse sentido, as perguntas retóricas são de grande relevância na sala de aula, conforme observamos, já que elas possibilitam a explicitação de conceitos e pontos de vista, sendo uma forma de deixar claro para os alunos quais as necessidades em relação ao que precisa ser ensinado e aprendido.

**Exemplo 35 (aula 02)**

[...]

53. P hein? ... o que é concluir::? ... termiNAR:: num é? concluir é terminar ...  
 54. então eu tenho que continuar esse texto pra pessoa que vai ler o meu TEXto  
 55. ela saber que comecei e eu termiNEI ... eu não vou deiXAR:: ( ) para que  
 56. a pessoa leia o texto e diga / e fique me perguntando...será que faltou  
 57. alguma coisa? faltou alguma COIsa? não ... eu vou TERminar o meu texto  
 58. eu vou CONcluir:: então essa gravura número seis ... vocês vão  
 59. começar assim ... “já acenderam as luzes...PORtando::” aí o que eu que  
 60. tenho aí pra que eu consi::ga pra:: alimentar pra dar/ me dar suporte  
 61. pra que eu consiga escrever um texto ... tem que ter? um garoto admirado  
 62. para as ...  
 63. A1 luzes

[...]

Em um dos momentos da aula 02 (exemplo 35), observamos que em um turno pode ocorrer mais de uma pergunta retórica. Os dados mostram na linha 53 que a pergunta formulada pela professora trata-se de uma pergunta retórica: *hein? ... o que é concluir::? ... termiNAR:: num é? concluir é terminar...* Observamos que antes de algum aluno se

autosseleccionar para responder, no lugar de relevância para a transição, a professora responde e continua explicando o assunto.

Ainda no turno corrente (linha 60), outra pergunta é elaborada: [...] *alguma coisa? faltou alguma COIsa? não eu vou TERminar o meu texto* [...], sendo que a resposta é formulada de imediato pela professora, que não passa o turno, no lugar de transição, para o aluno. Nesse caso, observamos que *o não* pronunciado como resposta (linha 57) evidencia que a professora pretende continuar com tópico da aula, sendo o falante principal, nesse caso. No entanto, ela continua a explicação, formulando mais uma pergunta (linha 61): *pra que eu consiga escrever um texto ... tem que ter? um garoto admirado para as ...* Por meio dos dados, percebemos que a resposta é iniciada, porém a professora espera que os alunos tenham compreendido o assunto e completem a resposta já iniciada, como é observado no turno do aluno A1.

### Exemplo 36 (aula 06)

[...]

43. P das raças ... e especificamente de quantas raças?  
 44. T [três  
 45. P [três ... então a gente vai ver dentro do texto... que RAças são essas ... okay? no/na  
 46. primeira estrofe ... diz o seguinte ... “ninguém ouviu o soluçar de dor do canto do  
 47. Brasil” ... então você já enTENde ... que o quê? que a/essas três raças estão onde?  
 48. em qual país?  
 49. A1 [no Brasil  
 50. A2 [no Brasil  
 51. P [no Brasil ... certo? e existiu o quê? ... DOR ... quando existe dor existe o  
 52. quê? sofrimento ... né assim? quando vem soluçar ... quando você/ alguém soluça  
 53. de alegria?  
 [...]

No trecho da aula 06, a professora comenta o texto da canção relacionado ao “canto das três raças” que povoaram o Brasil. No fragmento transcrito na linha 51, observamos a ocorrência de uma pergunta retórica do professor: *no Brasil ... certo? e existiu o quê? ... DOR ... quando existe dor existe o quê? sofrimento*. Na análise desses dados, compreendemos que na primeira resposta à pergunta o tom de voz mais elevado na palavra *dor* (linha 51) é uma forma de responder à pergunta, de imediato, sem que alguém tomasse o turno, no lugar de relevância para transição. A segunda pergunta retórica nesse excerto é um tipo de ocorrência para deixar explicitado aos alunos que a palavra *dor* também tem o significado de sofrimento, de acordo com o excerto em foco (linhas 51 e 52): *quando existe dor existe o quê? sofrimento ... né assim? quando vem soluçar ....* Assim, a professora pode continuar a interagir com a turma sem ser interrompida e sem mudar o tópico relacionado à temática da canção.



#### 4.2.2.2 Perguntas quanto à função

Nesta seção, analisaremos as perguntas e suas respectivas respostas com o intuito de investigar as funções que exercem na interação entre professora e alunos nesta pesquisa.

Antes de mostrarmos as ilustrações das ocorrências e realizarmos a interpretação, ressaltamos que a forma de participação dos alunos e o engajamento nas atividades durante a aula possibilita ao professor avaliar se o conhecimento é propiciado por meio das abordagens e tarefas propostas. A partir desse conhecimento, cabe ao professor desenvolver estratégias de motivação para proporcionar meios para que esses alunos interajam em todos os momentos em sala de aula e da maneira que cada atividade pedagógica exige. Nesse sentido, ilustramos com trechos das aulas 01, 02 e 03, em que a professora e os alunos pedem informação, confirmam e esclarecem com relação aos enunciados. Esses exemplos dizem respeito a questões cujas respostas são desconhecidas, seja pelos alunos, seja pelo professor.

#### **Exemplo 37 (aula 02)**

[...]

560. P que horas são?

561. A5 já são duas e trinta e três ... quer receber meu texto?

562. P se estiver pronto eu recebo ... vamos gente vou recolher os textos ...

[...]

No trecho da aula 02 (exemplo 37), a professora (linha 560) solicita aos alunos a informação: *que horas são?* Assim, percebemos que a professora formula a pergunta em busca de informação, prevendo que os alunos têm como atender à solicitação. Em seguida, no excerto da linha 561, o aluno A5 se autosseleciona para falar e responde: *já são duas e trinta ... quer receber meu texto?* Conforme observamos, a professora parece adotar a resposta fornecida pelo aluno, contudo propõe-se a responder, apenas, à pergunta formulada no final do turno (linha 561).

#### **Exemplo 38 (aula 03)**

[...]

36. P vai /cadê o grupo ( ) (( discutindo a escolha das duplas)) vamos lá...

37. A10 vou fazer só professora...

38. P vai fazer só D?

39. A10 vou

40. P então eu vou procurar outro nome para você...

No trecho da aula 03 (exemplo 38), a professora discute com os alunos a respeito da formação dos grupos. O turno da professora (linha 38) é marcado por um pedido de confirmação do enunciado anterior do aluno A10 (linha 37). Por sua vez, esse aluno responde à pergunta da professora com confirmação positiva: *vou* (linha 39). Nessa interação, percebemos que a professora concorda com a decisão de A10, embora ela tenha autonomia para não aceitá-la.

### Exemplo 39 (aula 01)

- [...]
2. P ((abre o livro)) agora todo mundo vai voltar pra página página quatorze ...tem aí...
  3. aplicando um tema ... certo? página quatorze, quinze, dezesseis e dezessete ...
  4. tem vários tipos ... tem vários textos ... certo? eu gostaria que vocês fizessem
  5. uma leitura concentrada ... silenciosa ... observasse ... não só ler mas observar
  6. como está escrito o texto ... (contar as páginas) que que ele tem de diferente um
  7. do outro ... certo? então vou dar um tempinho para que vocês consigam ler e::
  8. analisar os textos ... são textos pequenos e que dá pra vocês analisar
  9. direitinho... cadê seu livro? ((perguntando para um aluno))
  10. A1 o meu?
  11. P não ... o dele
  12. A1 o meu tá aqui ...
  13. A2 professora ... o meu foi porque não sei o horário direito ...
  14. P por que o quê?
  15. A2 porque não sei direito ... trocaram os horários
- [...]

No trecho da aula 01 (exemplo 39), o final do turno (linha 9) é marcado por uma pergunta da professora, que solicita ao aluno A2 esclarecimento a respeito do livro didático. Outro aluno, A1 (linha 10), se autosseleciona para falar e solicita à professora a confirmação de ser ele ou não o falante da vez: *o meu?* De imediato, a professora responde que *não* e seleciona A2 como falante (linha 11), já que a pergunta anterior tinha sido direcionada a ele. Conforme observamos, há uma combinação entre o pedido de esclarecimento da professora (linha 9) e o pedido de confirmação do aluno (linha 10) em relação ao enunciado anterior. Constatamos que a resposta formulada pela professora ocorre com confirmação negativa.

Ainda, no exemplo 39, no trecho da aula 01, observamos na linha 14, no turno da professora, a ocorrência de um pedido de esclarecimento com relação ao enunciado anterior de A2 (linha 13). Conforme verificamos no enunciado da linha 14, a professora toma o turno e formula outra pergunta, solicitando a repetição do enunciado: *por que o quê?* Em seguida, A2 (linha 15) explica o motivo à professora, a fim de que o problema fosse resolvido. Os

dados revelam, assim, que prontamente há o esclarecimento dos fatos entre os participantes, evitando problemas na interação em sala de aula.

#### 4.2.2.2.1 Perguntas de avaliação do conhecimento dos alunos

Embora tenhamos definido, teoricamente, como pedido de informação, pedido de confirmação e pedido de esclarecimento, no discurso de sala de aula as perguntas, normalmente, têm a função de avaliar o conhecimento do aluno.

Partindo desse critério, descreveremos ocorrências de perguntas e respostas, observando detalhadamente a função das perguntas de avaliação do conhecimento dos alunos e se elas são atendidas. Para tanto, escolhemos trechos das aulas 01, 02 e 06 para ilustrarmos como exemplo.

O exemplo a seguir é um recorte da aula 01 (exemplo 40). Os dados nos mostram, por meio do turno transcrito da linha 258 a 283, que a professora explica o conteúdo antes de propor a próxima tarefa. A transição de turnos ocorre mediante perguntas da professora, com a intenção de saber se os alunos estão interagindo com o conteúdo.

#### **Exemplo 40 (aula 01)**

[...]

258. P e pra ter amor/ pra ter amor conjugal, pra ter união na família é preciso o  
 259. quê? o que Lourdes sempre disse bem/bem profetiza no que ela disse ... amor::  
 260. compreenSÃO ... amiZade então todo tipo de relacionamento que  
 261. você:: tiver seja de irmão... seja de pai e filho...seja de namorado... seja de ca/  
 262. de marido e mulher ...seja amigo de escola... amigo de rua amigo de vizinhança  
 263. tem que ter o quê? ... amizade, resPEItO ... cari::nho e compreensão...  
 264. certo? agora prestem atenção ... aí no caderno de vocês ... prestem atenção  
 265. vocês vão escrever uma carta... certo? vão fazer uma carta pra mim me  
 266. contando sobre uma história de amor ... certo? vocês vão fazer uma carta

[...]

277. uma história...se não tiver ... ah:: professora eu não lembro de jeito nenhum ...  
 278. não tem problema... invente uma história de amor... certo? invente uma história,  
 279. tenha criatividade ... preste atenção no que vocês vão escrever ...o que é  
 280. que tem nessa carta? tou perguntando aqui preste atenção...está aqui  
 281. a folha... eu vou dar um trilha e eu vou ler e vou ver se vocês vão seguir  
 282. bem diREItinho... tá aqui a folha ((entregando uma folha  
 283. a cada aluno)) o que é que tem que ter aqui D.?  
 284. T local ... data... data... local...  
 285. P aqui ... primeiro ... o loCAL e a:: DA::ta ... qual o local que vocês estão?  
 286. T Serra do Doutor II  
 287. P a data de hoje?

288. T primeiro de abril de dois mil e onze  
 289. P fale mais alto ... primeiro de abril de? ...  
 290. T dois mil e onze  
 [...]

Nesse fragmento, verificamos que a professora explica para a turma o assunto da carta. No lugar relevante para a transição, evidenciado por meio da entoação de pergunta (linha 283), a professora seleciona o aluno D para responder. Na sequência (linha 284), todos respondem em coro: *local... data... data... local...* Por sua vez, a professora avalia corretamente a resposta, repetindo o enunciado dos alunos e, dando sequência ao turno, outra pergunta é formulada, dessa vez com relação ao lugar que eles vivem. Os alunos, em sua totalidade, respondem de uma só vez: *Serra do Doutor II*. No turno da linha 287, a professora avalia a resposta com outra pergunta (linha 287): *a data de hoje?* e, mais uma vez, os alunos respondem em coro. Notamos que a professora estabelece estratégias para estimular os alunos a participarem da interação. Verificamos, também, nessa interação, que as perguntas da professora geram possíveis respostas, portanto, o objetivo principal é checar o conhecimento do aluno.

#### Exemplo 41 (aula 06)

- [...]  
 434. P vamos se concentrar na atividade ... que depois ... quantos minutos vocês  
 435. demoram para fazer esse texto?  
 436. A4 amanhã nós entrega ... professora ... amanhã ... amanhã tem aula  
 [  
 437. P não senhor ... hoje ainda  
 438. A9 amanhã  
 439. P HOje a gente vai ainda apresentar ... cada grupo vai apresentar o seu texto ...  
 440. capriche aí no texto (porque) vai ter apresentação ...  
 441. A6 professora ... explica novamente?  
 442. P querem ... outra explicação?  
 443. A7 queremos  
 [...]

No excerto da aula 06 (exemplo 41), no trecho transcrito na linha 434, a professora propõe aos alunos um tempo para a duração da atividade, sendo uma forma de compartilhar a decisão a ser tomada e de colaborar com a turma. Os dados revelam que A4 toma o turno logo após a pergunta da professora e propõe terminar a atividade *amanhã*. A professora lhe responde em réplica, negando. Tal fato, proporciona uma diminuição da assimetria existente, embora por alguns momentos. Sobreposições de vozes ocorrem, porque a professora não espera sua vez de falar, negando a proposta do aluno. Por fim, a professora cede e usa o turno

para mudar de assunto, formulando outra pergunta (linha 442), talvez em concordância com a vontade dos alunos.

### Exemplo 42 (aula 06)

[...]

107. P vamos lá ... se vestiam como? com poucas ro::upas ... não era? cobertos somente  
 108. com/com pele de bi::chos ... com penas ... não era assim?  
 109. A2 é  
 110. P tô errada ou tô certa? se pinta::vam ... canta::vam ... e QUANdo teve a  
 111. interferência do HOMem branco ... preste atenção ... eu já falei/eu já falei de  
 112. quantas raças aqui?  
 113. A1 tre/duas  
 114. P duas? quais foram ... D.?  
 115. A1 o índio e o negro  
 116. P e quem mais eu falei? ... quem foi que chegou? ...  
 117. A1 o branco  
 118. P o branco ... certo ... é assim que ele faz ... né? ... então tem dizendo aqui ... na  
 119. próxima estrofe ... olhe ... “negro entoou ... um canto de revolta pelos ares no  
 120. Quilombo dos Palmares ... onde se refugiou” ... vocês lembram de quê? de  
 121. QUIlombo dos Palmares? alguém gosta de assistir novela aqui?  
 122. A1 não  
 123. P alguém assistiu uma novela onde os negros fugiram para um quilombo?  
 124. A4 lembro  
 125. P lembram dessa novela?  
 126. A4 (Escrava Isaura)  
 127. P então fo/ o quilom::bo ... preste atenção ... o quilombo era ... era um espa::ço  
 128. onde os escravos fugiam e tinha aquele espaço pra se refugiar lá ... então era  
 129. chamado de quê? de:: quilombo ... e aqui na ( ) tá dizendo ... “um canto de  
 130. revolta pelos ares” ... é quando eles se revolta::vam e fugiam para onde? ...  
 131. A4 quilombo
- [...]

No excerto da aula 06 (exemplo 42), a professora explica para os alunos as três raças de que trata a música (o branco, o negro e o índio). No turno das linhas 110 a 112, ela faz uma pergunta para a turma, no entanto o aluno A1 toma o turno e responde com incerteza. Em réplica, a professora, na linha 114, avalia negativamente a resposta de A1 e, dando continuidade ao turno, formula outra pergunta em busca da informação correta. De acordo com os dados, quando o aluno expressa reação de dúvida, a professora insiste em questionamentos, tendo em vista a resposta não corresponder com o esperado. De fato, os dados deixam transparecer que, na maioria das vezes, a professora sabe a resposta, portanto, quando os alunos respondem com incerteza, ela não profere a resposta correta, mas segue com questionamentos até que eles concluam o turno.

Ainda, no exemplo 42, notamos que a professora, em seu turno, insiste em continuar com a discussão, mas muda de assunto, quando lança a pergunta para a turma: *QUIlombo dos Palmares? alguém gosta de assistir novela aqui?* O aluno A1 (linha 122) se autosselecionou e responde *não*. Em seu turno (linha 123), a professora avalia a resposta negativa de A1 com outra pergunta em busca de mais informações. Dessa vez, ela espera que os alunos apresentem pontos de vistas diferentes, insistindo em perguntar sobre o mesmo assunto. Verificamos que, nesse trecho da aula 06, as perguntas são elaboradas com o intuito de avaliar o conhecimento de mundo dos alunos e relacioná-lo com o tema abordado.

### Exemplo 43 (aula 02)

[...]

131. P olhe ... prestando atenção ... ninguém completa ... prestando atenção ... S.  
 132. vai dizer ... o que ela está vendo nessa gravura ... diga aí S. mais alto ...  
 133. A1 tem como se os meninos viessem do colégio ... e tivesse se despedindo ...  
 134. P [é como ... se os meninos ... viessem do colégio e estivessem se  
 135. despedi::ndo ... então o que é que eu vou escrever aqui? ... ((escrevendo  
 136. na lousa e lendo em voz alta)) “no traje::to ... para a esco::la ... no trajeto pra a  
 137. escola ... encontrei ... vários amigos ... vários amigos ... por isso” ...  
 138. preste atenção ... entre ... preste atenção na gravura número OItto eu tenho  
 139. aí ... o início do texto ... “no trajeto para a escola ... encontrei vários amigos” ...  
 140. por isso eu quero finalizar esse texto ... eu vou usar ideia de quê?  
 141. A2 de tempo ...  
 142. P de tempo? éh:: pra finalizar esse texto eu tenho que usar a ideia de tempo?  
 143. vou usar a ideia de causa? eu vou usar a ideia de finalidade? fale que  
 144. eu não tou escutando não ...  
 145. A1 vai ser a conclusão ...  
 146. P vai ser a ideia de ... con-clu-SÃO ... então eu vou concluir o meu texto ...  
 147. eu vou colocar o quê? o::: o quê? ninguém sabe ... de quê?  
 148. A3 de conclusão  
 149. P de con-clu-SÃO ... eu vou concluir ideia de conclusão ... eu vou  
 150. concluir o meu texto ... na gravura que eu vou chamar de gravura número  
 151. nove ... o que é que eu tenho aí? ... vamos lá ...  
 152. A1 um homem que levou uma pancada na cabeça

[...]

No excerto da aula 02 (exemplo 43), na linha 140, a professora finaliza o turno com uma pergunta direcionada à turma: *[...] por isso eu quero finalizar esse texto ... eu vou usar ideia de quê?* Imediatamente (linha 141), o aluno A2 toma o turno e responde *de tempo...*

Os estudos de Mehan (1979) mostram que perguntas de informações já conhecidas pelo questionador requerem uma resposta preestabelecida. No segmento da linha 142, a professora avalia a resposta do aluno com insatisfação, por não se cumprir a expectativa esperada. Esses tipos de ocorrências, em sala de aula, caracterizam a avaliação do professor

em relação à atenção do aluno para com a explicação do conteúdo. Portanto, quando a resposta do aluno é dada satisfatoriamente, a professora repete o enunciado da fala deste, a fim de deixar claro que o objetivo da interação foi cumprido.

#### 4.2.2.2.2 Perguntas de confirmação do conhecimento dos alunos

Na interação em sala de aula, professor e alunos desenvolvem uma dinâmica própria (CAJAL, 2003), na qual compartilham suas ações e constroem a interação. Assim, acreditamos que esses questionamentos são usados como estratégias para facilitar a troca comunicativa entre a professora e seus alunos. Isso significa que as respostas são avaliadas de modo que, por meio delas, seja possível saber se o conteúdo está sendo compreendido ou não, além de ser um modo de facilitar o estabelecimento da relação dos envolvidos na interação, como ocorre nos exemplos 44, 45 e 46, os quais servem para ilustrar essa discussão.

#### **Exemplo 44 (aula 02)**

[...]

21. P POR::que aí vocês iam continuar o texto ... num é:: tá todo mundo  
 22. aí com a atividade? ... a primeira PARte  
 23. A1 eu num tou não ...  
 24. P ai minha nossa senhora perdeu a atividade ...  
 25. então vamos fazer o seguinte ... já que  
 26. alguns não trouxeram a primeira parte da atiVIDADE ... o que é que a  
 27. vai fazer ... a gente vai contiNUAR ... todo mundo pra essa atividade aqui ...  
 28. CERto ... pra essa que eu acabei de entregar ... que é a continuação da  
 29. priMEIra ... CERto ... então ... aí nessa atividade que começa do primeiro  
 30. e vai até o cinco vamos fazer a partir dessa agora tá certo?  
 31. A1 eu deixei ela aqui num tá mais não  
 32. A4 qual é ... é dessa aqui professora?

[...]

Na interação transcrita no exemplo 44, na linha 21, a professora pergunta se os alunos têm em mãos a primeira parte da atividade, discutida na aula anterior. O aluno A1 se autosseleciona e responde *não*. Em réplica, a professora avalia a resposta negativa do aluno, generalizando a ocorrência, embora nesse caso talvez apenas o aluno A1 não esteja com a atividade. Porém, a professora prefere não seguir com o plano de revisar a atividade anterior e prossegue dando sequência ao assunto do dia.

**Exemplo 45 (aula 02)**

[...]

400. P vamos ler dois textos número oito ... “no trajeto da escola ... no trajeto ...  
 401. para a escola ... encontrei vários amigos ... por isso eu estou me  
 402. despedindo deles com muito carinho e amor” o texto número oito era  
 403. pra ... dar ideia de conclusão ... este narrador aqui concluiu esse texto?  
 404. sim ou não?  
 405. A10 não  
 406. A5 não  
 407. P não ... por quê?  
 408. A1 acho que sim ...  
 409. P você acha que sim S.?  
 410. A1 eu acho que sim  
 411. P S. acha que sim ... então me explique S. por que que você acha que sim ...  
 412. A1 por que terminou o texto?  
 413. P sim ... só ficou faltando aqui porque você não ( ) o texto quem está  
 414. vendo sou eu, ficou faltando o pontinho final pra dizer que chegou ao fim ...  
 415. mas na minha opinião o texto foi finalizado sim, num foi?  
 [...]

Em um dos momentos da aula 02, a professora faz a leitura e corrige os textos produzidos pelos alunos. Os dados revelam que na discussão ocorre um pedido de confirmação (linha 409), quando a professora solicita ao aluno S a justificativa (*por que que você acha que sim*) da resposta dada anteriormente (linha 408). Em seu turno, o aluno S (A1) responde: *eu acho que sim* (linha 410). Nesse caso, há um pedido de confirmação com resposta positiva.

**Exemplo 46 (aula 06)**

[...]

518. P pronto gente? vamos ... vamos se concentrar aí na produção de texto?  
 519. ((os alunos continuam produzindo seus textos))  
 520. A2 professora ... a gente num já fez isso aqui não?  
 521. A10 já sim ... professora  
 522. P oh ótimo ... então faça de novo  
 523. T nã:::o ((protestos coletivos))  
 524. P vocês fizeram uma/ vocês fizeram um::: uma argumentação  
 525. A10 e depois?  
 526. A1 o que entendeu  
 527. P não ... exatamente ... o que entenderam ... é diferente ... agora é pra fazer um texto  
 528. em prosa com Título ...  
 529. ((continuam a escrever))  
 [...]



Nesse excerto da aula 06, a professora solicita aos alunos que permaneçam concentrados na produção do texto. Ao tomar o turno, A2 (linha 520) sugere que a professora confirme o seu enunciado anterior (linha 518) com relação ao assunto proposto: *professora ... a gente num já fez isso aqui não?* Na sequência, o aluno A10 se autosseleciona para responder (linha 521), confirmando a pergunta de A2: *Já sim...professora*. Esta parece entender a intenção dos alunos, apropriando-se, a partir daí, do direito de decidir na interação, pedindo que os alunos continuem a atividade.

#### 4.2.2.2.3 Perguntas de esclarecimento do conhecimento dos alunos

No que diz respeito ao que expusemos, teoricamente, o pedido de esclarecimento ocorre tanto por parte do professor quanto do aluno, podendo ser observado de duas formas: em relação à audição do enunciado e em relação ao conteúdo do enunciado.

Partindo dessa noção, observamos como a professora formula as perguntas de esclarecimento e quais as respostas dadas pelos alunos.

#### **Exemplo 47 (aula 02)**

[...]  
 290. A3 professora já terminei ...  
 291. P hein?  
 292. A3 eu terminei  
 [...]

Nesse momento da aula, exemplificado em 47, um aluno (A3) menciona que já havia concluído a atividade e se autosseleciona para o turno (linha 290): *professora já terminei ...* A professora evidencia que não ouviu ou não compreendeu o enunciado. Como identificamos, ela usa o turno (linha 291) pedindo esclarecimento: *hein*, ao qual o aluno reage respondendo: *eu terminei* (linha 292).

### 4.3 SÍNTESE DAS ANÁLISES

Nesta seção, fizemos uma síntese das análises, especificando aspectos organizacionais da interação em sala de aula, bem como da organização linguístico-discursiva dos participantes, e focalizando as perguntas e respostas recorrentes nas aulas de Língua Portuguesa, no que se refere à forma e à função dessas perguntas e suas respectivas respostas.

Nas considerações de alguns pesquisadores, dentre eles Matêncio (2001) e Galvão (2004), a maneira de gerenciar a aula, em conjunto com as abordagens de ensino e as estratégias didáticas e discursivas, é relevante no processo de ensino e aprendizagem. Nesse ponto de vista, ao longo deste estudo, verificamos que os objetivos de ensino, os conteúdos abordados, a escolha dos textos e dos gêneros, que direcionam as atividades em cada aula, permitiram que a professora situasse o conteúdo de forma diversificada.

Como centramos este estudo na organização da interação em sala de aula de Língua Portuguesa, descrevemos as características das interações, procurando observar como a professora organiza o espaço e o tempo das aulas e, dessa forma, como se definem os papéis dos interlocutores, além dos objetivos explicitados em cada uma dessas aulas.

Nessa busca, observamos como se constitui o discurso de sala de aula e percebemos que este é mediado pela professora, que provê, em seu papel de docente, as relações de ensino e aprendizagem necessárias. Nesse sentido, vimos que o discurso da professora e dos alunos se constitui por meio de atividades diferenciadas (individuais e em grupo), planejadas com o objetivo de desenvolver a compreensão de leitura e da produção escrita. Desse modo, ressaltamos, ainda, que o controle da professora no gerenciamento da interação possibilita que os papéis dos participantes na interação sejam estáveis, permitindo o cumprimento do que é estabelecido institucionalmente.

Assim, verificamos que em sala de aula nem sempre prevalece a regra fala um de cada vez, principalmente em momentos em que alguma questão de interesse fora da sala de aula passa a despertar a curiosidade dos alunos. Constatamos, também, que a professora, em seu papel institucionalmente reconhecido, vai selecionando falantes, ora nominando-os, ora dirigindo-se à classe toda como o próximo falante. Nesse sentido, ela detém a maior extensão da fala em sala de aula, embora o número maior de turnos seja dos alunos, já que eles predominam nesse local.

Nessa direção, a compreensão da produção do discurso leva-nos a refletir sobre as ocorrências de trocas de turnos adjacientemente constitutivos do par pergunta-resposta. Assim

sendo, identificamos a ocorrência dessas perguntas, atentando especificamente para a forma e a função, a fim de observar se as respostas dos alunos atendem às solicitações da professora.

Nessa busca, percebemos que as perguntas quanto à forma se apresentaram como perguntas fechadas, abertas e retóricas. As perguntas fechadas conduzem a respostas de sim ou não, sendo, conseqüentemente, mais fáceis de serem respondidas. Em nossas investigações, percebemos que elas apresentaram-se com mais frequência nas aulas 02, 06 e 07, que têm por objetivos a leitura e a compreensão de texto, as quais possibilitam a participação dos alunos. Nas demais aulas, esse tipo de pergunta é menos recorrente, talvez pelo fato de os turnos da professora serem mais extensos.

Já as perguntas abertas são recorrentes na maioria das aulas, considerando que esse tipo prevalece quando a professora deseja saber algo a respeito do conteúdo abordado. Percebemos que durante as aulas a professora elabora perguntas em busca de informação, com o intuito de avaliar se os alunos estão atentos ao conteúdo da aula. Desse modo, essas solicitações, na maioria das vezes, ocorrem mesmo quando a professora tem o conhecimento da resposta. Os alunos, por sua vez, apresentam certa limitação para responderem a essas perguntas, respondendo somente o solicitado.

No que concerne às perguntas retóricas, entendemos que se trata de um tipo de pergunta em que o falante corrente tende a responder seus próprios questionamentos. Partindo dessa noção, verificamos que, na sala de aula analisada, essas perguntas são elaboradas em circunstâncias em que a professora busca informação sem selecionar o próximo falante, com o intuito de dar prosseguimento ao tópico da interação. Desse modo, percebemos que no discurso de sala de aula as perguntas retóricas elaboradas pela professora são feitas em um tom de voz mais elevado, haja vista que o falante corrente tende a obter respostas imediatas, uma vez que não pretende selecionar um próximo falante a fim de seguir com o conteúdo da aula.

As observações dos dados permitiram-nos perceber que, em suas funções, as perguntas elaboradas pela professora são, em grande parte, e em todas as aulas, recursos utilizados para avaliar o conhecimento dos alunos. Compreendemos, também, que são estratégias interativas para organizar a interação em sala de aula em um formato específico. A reação a essas perguntas varia de professor para aluno e de aluno para professor, dependendo do objetivo instaurado no momento específico.

Por meio das análises realizadas, observamos que as respostas dos alunos restringem-se a informar apenas o que lhes foi solicitado, na maioria das vezes com o objetivo de avaliar o conhecimento do aluno, já que a professora normalmente sabe a resposta relativa ao que

pergunta. Quanto às evidências de reações dos alunos, estas se apresentam com acordo, com dúvida e com negação. Conforme os dados, constatamos que os alunos elaboram suas respostas em poucas palavras, sem muitas informações adicionais.

Neste estudo, verificamos que as perguntas que solicitam confirmações são pouco significativas nas aulas analisadas. As respostas a esses pedidos apresentam confirmação positiva ou confirmação negativa, embora as confirmações positivas sejam mais recorrentes, havendo poucos exemplos de ocorrências de confirmação negativa.

No que diz respeito às perguntas objetivando o esclarecimento, ocorrem em relação à audição do enunciado, quando o interlocutor não consegue captar a pergunta formulada pelo falante corrente, daí a professora solicitar uma repetição parcial ou total da pergunta. Já o pedido de esclarecimento referente ao conteúdo do enunciado se dá quando o interlocutor não compreende o que foi dito.

Considerando que o par pergunta-reposta em sala de aula torna-se um elemento indispensável para o processo de ensino e aprendizagem, é importante ressaltar que nessa relação ocorrem algumas implicações no sentido de que a professora elabora as perguntas, enquanto o aluno responde apenas o solicitado. Isso provoca um ritmo mais lento no desenvolvimento das aulas, causando a diminuição de possibilidades de trocas de conhecimentos que contribuam para o desempenho das habilidades dos alunos de refletirem sobre suas ideias e opiniões a respeito do conteúdo de ensino.

Por fim, ressaltamos que no aspecto da organização da interação, no sentido do quadro participativo, no aspecto do sistema de tomada de turnos bem como do par adjacente, a nossa expectativa é a de que, de fato, a professora deixe visível o papel maior de gerenciador da interação, fato proporcionado pelo aspecto pedagógico que permeia a organização discursiva. Assim, reconhecemos que em sala de aula as expectativas que tivemos são evidenciadas, embora tenhamos considerado o discurso entre os participantes são ocorrências bastante representativas de repetições do discurso da professora e dos textos veiculados em sala de aula, a partir do léxico e das estruturas sintáticas que formam os turnos, o par adjacente desses interlocutores.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sala de aula é considerada um espaço onde os sujeitos se encontram com a finalidade de promover o processo de ensino e aprendizagem, sendo os papéis dos participantes definidos institucionalmente, construindo assim uma relação de assimetria, na qual os indivíduos ocupam espaços e funções diferentes. Embora essa relação seja inevitável nesse processo, consideramos que professores e alunos compartilham entre si ações, experiências e, juntos, constroem a própria identidade no cotidiano do espaço escolar.

Nessa perspectiva, o nosso trabalho teve como objetivo compreender a organização da interação professor-aluno no contexto de sala de aula de Língua Portuguesa, observando como se materializa essa organização do ponto de vista linguístico-discursivo.

Ao longo deste estudo, ressaltamos as noções gerais da organização da interação verbal, especificamente a interação face a face em aula de língua materna. Seguindo as considerações de alguns pesquisadores, cujos aportes teóricos tratam da interação em sala de aula, concluímos que, embora as salas de aula apresentem semelhanças em seus contextos físico e institucional, a organização da interação demonstra algumas características distintas. Ressaltamos, nesse sentido, que a sala de aula observada é formada por um grupo de alunos com pontos de vistas diferenciados, no que se refere aos aspectos de experiências pessoais. No entanto, as pessoas que interagem nesse contexto seguem, na maior parte do tempo, os critérios estabelecidos pela instituição, uma vez que são alunos e necessitam aprender. Desse modo, os dados de pesquisa revelam que as relações entre professora e alunos se efetivam nas ações praticadas coletivamente, sendo materializadas por eles linguisticamente de forma oral. Nesse sentido, a construção do discurso ocorre de forma partilhada, embora de modo bastante assimétrico, já que ao longo das interações prevalecem os textos trazidos para as aulas, as propostas do plano de ensino, aspectos que não impossibilitaram a construção da interação dialogada que se observa na atenção dada aos alunos pela professora.

A partir dessas considerações, retomamos as questões que norteiam a pesquisa, as quais tentamos responder ao longo do trabalho. Nesse sentido, a primeira questão busca entender de que forma acontece a organização da interação em sala de aula, cuja preocupação é o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Os dados da pesquisa mostram que a interação se organiza em torno da troca de turnos que se estabelecem por meio da fala dos envolvidos. Nessa direção, constatamos que as trocas de turnos entre professora e alunos são construídas alternadamente, evidenciando

ocorrências de sequências de perguntas e respostas, sendo aquelas instituídas pela professora e essas pelos alunos.

Os resultados evidenciam que a interação em sala de aula de Língua Portuguesa ocorre de forma cooperativa, no processo de interação face a face, deixando patente as relações recíprocas por meio das influências que uns exercem sobre os outros. Assim sendo, constatamos que ao executar as atividades de leitura e produção de textos a professora busca estratégias intencionais, para motivar os alunos pelo diálogo, provendo meios para que eles respondam às perguntas e participem das discussões relacionadas aos textos abordados em sala de aula.

Para respondermos à segunda questão da pesquisa, a qual incide em saber como se materializa essa interação do ponto de vista linguístico-discursivo, realizamos uma leitura detalhada dos dados e constatamos que em sala de aula de Língua Portuguesa a interação materializa-se no intercâmbio de perguntas e respostas, o qual norteia o conhecimento. Esses turnos são construídos, geralmente, seguindo a regra fala um de cada vez (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, [1974] 2003), nas negociações dos falantes na interação. Nesse sentido, as trocas de turnos favorecem a interação, haja vista que observamos algumas dificuldades dos alunos com relação a determinados questionamentos da professora, o que compreendemos como problemas de falta de conhecimento enciclopédico para poderem interagir durante algumas atividades.

Sabendo que os turnos se efetivam por meio de perguntas da professora e das respostas dos alunos, procuramos compreender quais os tipos de perguntas mais recorrentes em sala de aula bem como quais as funções dessas perguntas na interação. A partir das análises, constatamos que as perguntas, quanto à sua forma, apresentam-se com perguntas fechadas, abertas e retóricas. Verificamos assim que, em sua forma, as perguntas analisadas colaboram com interação em sala de aula, possibilitando o engajamento dos alunos. No que se refere à sua função, as perguntas identificadas como avaliadoras do conhecimento cumprem as necessidades do plano de ensino, além de se constituírem enquanto estratégias interacionais. De fato, observamos que as perguntas de avaliação, utilizadas como estratégias interativas, possibilitam aos alunos demonstrarem o nível de compreensão, uma vez que as respostas por eles formuladas permitem à professora saber se estes estão se apropriando do assunto tratado em cada aula.

Nesse sentido, constatamos que no gerenciamento das aulas as respostas esperadas dos alunos são do conhecimento da professora, no entanto são utilizadas como recursos para facilitar a aprendizagem, uma vez que, conforme Mehan (1979), quando se lança uma

pergunta, uma resposta é esperada. Nessa direção, este estudo permite-nos perceber que, na maioria das vezes, a professora repete as respostas dos alunos para assegurar a interação.

Assim sendo, as análises realizadas neste estudo deixam claro que o par pergunta-resposta na organização da interação em sala de aula é um recurso indispensável na mediação do processo de ensino e aprendizagem, no sentido de que perguntar e responder possibilita aos envolvidos partilhar da mesma situação, um completando o desejo do outro, de ensinar e de aprender. Também, ressaltamos que, nesta análise, fica imbricada a questão de que interagir é construir sentidos, dentre os quais, aqueles que objetivam o crescimento de pessoas em lugares de aquisição do saber sistematizado.

Por fim, mesmo que nosso objetivo nesta investigação não se volte para as questões pedagógicas, apontamos a necessidade de uma maior reflexão não apenas com relação à organização de interações em aulas com a maior participação do professor, mas também nos mais diferentes formatos, com quadro de participações também diferenciados.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. **NBR 10520**: informação e documentação – citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **NBR 6023**: referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **NBR 6027**: sumário – elaboração. Rio de Janeiro, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2010.

ARAÚJO, S. P. **Perguntas do professor universitário de língua inglesa na aula de produção oral**: um enfoque etnográfico. 2003. 164f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Centro de Comunicação e Artes, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. v. 1.

BARROS, K. S. M. **Topical Organization in the classroom**: internal structure and conversational markers. 1991. Tese (Doutorado em Language And Linguistics) – University Essex, 1991.

BRAIT, Beth. O processo interacional. In: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1993. p. 189-214. (Projetos Paralelos NURC/SP, v. 1).

CAJAL, I. B. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 124-159.

CAZDEN, C. B. **Classroom discourse**: the language of teaching and learning. Portsmouth: Heinemann, 1988.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

COULTHARD, Malcolm; BRAZIL, David. Exchange Structure. In: COULTHARD, Malcolm. **Advances in Spoken discourse analysis**. London-USA: Routledge, 1992. cap. 3. p. 50-78.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 9-17.

\_\_\_\_\_. Qualitative Methods. In: FINN, R; ERICKSON, F. (Ed.). **Research in teaching and learning**. Noa York: MacMillan, 1990. p. 77-194.



FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L.; AQUINO, Z. G. O par dialógico pergunta-resposta. In: JUBRAN, Clélia Spinardi; KOCH, Ingedore (Org.). **Gramática do Português culto falado no Brasil: construção do texto falado**. Campinas: UNICAMP, 2006. v. 1, p. 133-166.

\_\_\_\_\_. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FÁVERO, L. L. *et al.* Interação em diferentes contextos. In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (Org.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010. cap. 3, p. 91-158.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Discurso e contexto na sala de aula de língua estrangeira. In: COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 181-192.

FREITAS, Ana Luiza; MACHADO, Zenir Flores. Noções Fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria (Org.). **Fala em interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

GALVÃO, M. A. **A organização tópica em sala de aula de língua inglesa**. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1996.

\_\_\_\_\_. **A topicalidade discursiva: um estudo de digressões na interação em sala de aula**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2004.

GOFFMAN, Erving. **Forms of talk**. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1981.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **A exposição oral: nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortês, 2012.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato; ALMEIDA, Patrícia Souza. Pergunta-resposta: como o par dialógico constrói uma aula na alfabetização. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 133-149. 2009.

GUMPERZ, John. J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1982.

HILGERT, José Gaston. A colaboração do ouvinte na construção do enunciado do falante – um caso de interação intraturno. In: PRETI, Dino (Org.). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002. p. 89-124. (Projetos Paralelos NURC/SP, v. 5).

\_\_\_\_\_. O falante como observador de suas próprias palavras: retomando aspectos metadiscursivos na construção do texto falado. In: PRETI, Dino (Org.). **Oralidade em**

**diferentes discursos.** São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2006. p. 161-185. (Projetos Paralelos NURC/SP, v. 8).

HORNBERGER, N. H. Criando contextos eficazes de aprendizagem para o letramento Bilíngue. Tradução de Ana Antônia de Assis-Peterson e Maria Inês Pagliari Cox. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Cenas de Sala de Aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 23-50.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Les interactions verbales I.** Paris: Armand Colin, 1990.

\_\_\_\_\_. **Análise da conversação:** princípios e métodos. Tradução de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

KOSHIK, Irene. Questions that convey information in teacher-student conferences. In: FREE, Alice F.; EHRICH, Susan. **Why do you ask?:** the function of questions in institutional discourse. New York: University Press, 2010. p. 159-187.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Padrões interacionais em sala de aula de língua materna: conflitos culturais ou resistência. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Cenas de sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 161-192.

LUDERS, C. Von der Teilnehmenden Beobachtung zur ethnographischen Beschreibung – Ein Literaturbericht. In: KONIG, E.; ZEDLER, P. (Ed.). **Bilanz qualitativer Forschung.** Weinheim: Deutscher Studienverlag. v. 1, p. 311-342.

MARCUSCHI, Luiz A. **Análise da Conversação.** 6. ed. São Paulo: Ática, [1986] 2007a.

\_\_\_\_\_. O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: PRETI, Dino (Org.). **Diálogos na fala e na escrita.** São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2005. p. 45-84. (Projetos Paralelos NURC/SP, v. 7).

\_\_\_\_\_. Interação, contexto e sentido literal. In: \_\_\_\_\_. **Fenômenos da linguagem:** reflexões semânticas e discursivas. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007b. p. 76-98.

\_\_\_\_\_. Tópicos de análise da conversação: notas sobre a noção de relevância condicional. In: \_\_\_\_\_. **Fenômenos da linguagem:** reflexões semânticas e discursivas. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007c. p. 99-108.

\_\_\_\_\_. Da fala para a escrita: processos de retextualização. In: \_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008. cap. II, p. 45-125.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudos da língua falada e aula de língua materna:** uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

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

MEHAN, H. **Learning lessons: the social organization of the classroom**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004.

NONNON, Elisabeth. Est-ce qu'on apprend em discutant? Interaction maitre-eleves em S.E.S. In: FRANÇOIS, Frédéric. **La communication inegale: heurs et malheurs de l'interaction verbale**. Paris: Delachaux et niestle, 1990. cap. 4, p. 147-170.

NURC/SP n. 338 EF e 331 D<sup>2</sup>. In: PRETI, Dino (Org.). **Variações na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2011 (com adaptações). (Projetos Paralelos NURC/SP, v. 11).

PRETI, Dino. Alguns problemas interacionais da conversação. In: \_\_\_\_\_. **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2002. p. 45-66. (Projetos Paralelos NURC/SP, v. 5).

REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. **A formulação textual na explicação de textos acadêmicos por universitários**. Tese de doutorado. Recife: UFPE, 1994.

RICHARDS, J. C. *et al.* **Reflexive teaching in second language classrooms**. Cambridge: CUP, 1995.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel, A; JEFFERSON, Gail. A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. **Language**, Baltimore, v. 50, n. 4, p. 696-735. Tradução brasileira publicada em Veredas, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 9-73 ([1974] 2003).

SCHEGLOFF, E. A. Sequencing in conversational openings. In: GUMPERZ, J. J.; HYMES, DELL (Ed.). **Directions in sociolinguistics**. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1972. p. 346-380.

\_\_\_\_\_. **A Sequence Organization in interaction: a primer in Conversation Analysis**. Cambridge University Press, 2007. cap. 1, v. 1, p. 1-27.

SEEDHOUSE, P. **The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective**. Oxford: Blackwell, 2004.

SILVA, Luiz Antônio da. Perguntas e respostas: oralidade e interação. In: PRETI, Dino (Org.). **Oralidade em diferentes discursos**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2006. p. 261-295. (Projetos Paralelos NURC/SP, v. 8).

\_\_\_\_\_. O diálogo professor/aluno na aula expositiva. In: PRETI, Dino (Org.). **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2005. p. 19-43.

\_\_\_\_\_. Estruturas de participação e interação na sala de aula. In: PRETI, Dino (Org.). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002. p. 179-203. (Projetos Paralelos NURC/SP, v. 5).

SINCLAIR, J.; COULTHARD, M. Towards an analysis of discourse. In: COULTHARD, M. **Advances in Spoken Discourse Analysis**. London and New York: Routledge. 1992. p. 1-34.

STUBBS, Michael. **Análisis del discurso**: Análisis sociolingüístico del lenguaje natural. Versión española: Celina González. Madrid: Alianza, 1987. cap. 6, p. 129.

URBANO, H. *et al.* Perguntas e respostas na conversação. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira (Org.). **Gramática do Português falado**. v. III – As abordagens. Campinas: UNICAMP, 1993. p. 75-95.

## APÊNDICE

APÊNDICE A – Termo de autorização assinado pela diretora da escola, professora colaboradora e pais de alunos colaboradores da pesquisa

**ESCOLA MUNICIPAL MANOEL MARTINIANO DEMEDEIROS  
SÍTIO SERRA DO DOUTOR I  
TELEFONE: 3432-0284  
CAMPO REDONDO – RN**

### AUTORIZAÇÃO

Autorizo a pesquisadora Maria Betânia Dantas de Souza (aluna regular do curso de mestrado do PPGEL/UFRN) à prerrogativa de realizar uma pesquisa de campo na Escola Pública Municipal Manoel Martiniano, e assim, poder fazer uso das informações necessárias (gravadas em áudio, vídeos, fotografias ou por escrito) na elaboração de sua dissertação de mestrado em Linguística Aplicada.

Campo Redondo/RN, 01 de Março de 2011.

Maria Lenira Felinto Campêlo.

Assinatura da Diretora da Escola

*Maria Lenira Felinto Campêlo*  
CPF: 084.224.914-38  
Diretora

**ESCOLA MUNICIPAL MANOEL MARTINIANO DEMEDEIROS  
SÍTIO SERRA DO DOUTOR I  
TELEFONE: 3432-0284  
CAMPO REDONDO – RN**

**AUTORIZAÇÃO**

Autorizo a pesquisadora Maria Betânia Dantas de Souza (aluna regular do curso de mestrado do PPGEL/UFRN), à prerrogativa de fazer uso das informações por mim repassadas durante a pesquisa de campo nas aulas de Língua Portuguesa na turma de 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Pública Municipal Manoel Martiniano, por meio de gravações em áudio, fotografias, vídeos ou por escrito na elaboração de sua dissertação de mestrado em Linguística Aplicada.

Campo Redondo/RN, 01 de Março de 2011.

*Rosane Idalina da Silva Fangel*

Assinatura da professora colaboradora

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS LETRAS E ARTES (CCHLA)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM (PPGEL)  
CURSO DE MESTRADO EM LINGUISTICA APLICADA  
DISCENTE: Maria Betânia Dantas de Souza  
ORIENTADORA: Pro<sup>fa</sup> Dr<sup>a</sup> Marise Adriana Mamede Galvão

**AUTORIZAÇÃO**

Autorizo a pesquisadora Maria Betânia Dantas de Souza (aluna regular do curso de mestrado do PPGEL/UFRN), à prerrogativa de fazer uso das informações gravadas em áudio, fotografias, vídeos ou por escrito, repassadas por meu filho (a) Jean Carlos de Oliveira Fidente aluno (a) do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Manoel Martiniano, na elaboração de sua dissertação de mestrado em Linguística Aplicada.

Campo Redondo/RN, 01 de Março de 2011.

*Maria do Carmo de Oliveira Fidente*

Assinatura dos pais

---

---

**ESCOLA MUNICIPAL MANOEL MARTINIANO DEMEDEIROS**  
**SÍTIO SERRA DO DOUTOR I**  
**TELEFONE: 3432-0284**  
**CAMPO REDONDO – RN**

**AUTORIZAÇÃO**

Autorizo a pesquisadora Maria Betânia Dantas de Souza (aluna regular do curso de mestrado do PPGEL/UFRN), à prerrogativa de fazer uso das informações gravadas em áudio, fotografias, vídeos ou por escrito, repassadas por meu filho (a) Venício Matheus Camargo da Cruz aluno (a) do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Manoel Martiniano, na elaboração de sua dissertação de mestrado em Linguística Aplicada.

Campo Redondo/RN, 01 de Março de 2011.

*Maria de Fátima Campelo da Cruz*  
Assinatura dos pais

---

**ESCOLA MUNICIPAL MANOEL MARTINIANO DEMEDEIROS**  
**SÍTIO SERRA DO DOUTOR I**  
**TELEFONE: 3432-0284**  
**CAMPO REDONDO – RN**

**AUTORIZAÇÃO**

Autorizo a pesquisadora Maria Betânia Dantas de Souza (aluna regular do curso de mestrado do PPGEL/UFRN), à prerrogativa de fazer uso das informações gravadas em áudio, fotografias, vídeos ou por escrito, repassadas por meu filho (a) Suelia Senize da Cruz Oliveira aluno (a) do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Manoel Martiniano, na elaboração de sua dissertação de mestrado em Linguística Aplicada.

Campo Redondo/RN, 01 de Março de 2011.

*Suelia Senize da Cruz Oliveira*  
Assinatura dos pais

**ESCOLA MUNICIPAL MANOEL MARTINIANO DEMEDEIROS**  
**SÍTIO SERRA DO DOUTOR I**  
**TELEFONE: 3432-0284**  
**CAMPO REDONDO – RN**

**AUTORIZAÇÃO**

Autorizo a pesquisadora Maria Betânia Dantas de Souza (aluna regular do curso de mestrado do PPGE/UFRRN), à prerrogativa de fazer uso das informações gravadas em áudio, fotografias, vídeos ou por escrito, repassadas por meu filho (a) Geoval Teófilo de Oliveira Galvão aluno (a) do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Manoel Martiniano, na elaboração de sua dissertação de mestrado em Linguística Aplicada.

Campo Redondo/RN, 01 de Março de 2011.

Guarânia de Oliveira Galvão

Assinatura dos pais

**ESCOLA MUNICIPAL MANOEL MARTINIANO DEMEDEIROS**  
**SÍTIO SERRA DO DOUTOR I**  
**TELEFONE: 3432-0284**  
**CAMPO REDONDO – RN**

**AUTORIZAÇÃO**

Autorizo a pesquisadora Maria Betânia Dantas de Souza (aluna regular do curso de mestrado do PPGE/UFRRN), à prerrogativa de fazer uso das informações gravadas em áudio, fotografias, vídeos ou por escrito, repassadas por meu filho (a) Guilherme Alves de Oliveira aluno (a) do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Manoel Martiniano, na elaboração de sua dissertação de mestrado em Linguística Aplicada.

Campo Redondo/RN, 01 de Março de 2011.

Manoel dos Vitalina Alves de Oliveira

Assinatura dos pais



ESCOLA MUNICIPAL MANOEL MARTINIANO DEMEDEIROS  
SÍTIO SERRA DO DOUTOR I  
TELEFONE: 3432-0284  
CAMPO REDONDO – RN

**AUTORIZAÇÃO**

Autorizo a pesquisadora Maria Betânia Dantas de Souza (aluna regular do curso de mestrado do PPGEL/UFRN), à prerrogativa de fazer uso das informações gravadas em áudio, fotografias, vídeos ou por escrito, repassadas por meu filho (a) Ana Paula de Araújo Reinaldo aluno (a) do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Manoel Martiniano, na elaboração de sua dissertação de mestrado em Linguística Aplicada.

Campo Redondo/RN, 01 de Março de 2011.

Geizia da Vitória de Araújo Reinaldo

Assinatura dos pais

ESCOLA MUNICIPAL MANOEL MARTINIANO DEMEDEIROS  
SÍTIO SERRA DO DOUTOR I  
TELEFONE: 3432-0284  
CAMPO REDONDO – RN

**AUTORIZAÇÃO**

Autorizo a pesquisadora Maria Betânia Dantas de Souza (aluna regular do curso de mestrado do PPGEL/UFRN), à prerrogativa de fazer uso das informações gravadas em áudio, fotografias, vídeos ou por escrito, repassadas por meu filho (a) Genaldo José de Oliveira Araújo aluno (a) do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Manoel Martiniano, na elaboração de sua dissertação de mestrado em Linguística Aplicada.

Campo Redondo/RN, 01 de Março de 2011.

Josefa Dantas de Oliveira Araújo

Assinatura dos pais

---

---

**ESCOLA MUNICIPAL MANOEL MARTINIANO DEMEDEIROS**  
**SÍTIO SERRA DO DOUTOR I**  
**TELEFONE: 3432-0284**  
**CAMPO REDONDO – RN**

**AUTORIZAÇÃO**

Autorizo a pesquisadora Maria Betânia Dantas de Souza (aluna regular do curso de mestrado do PPGEL/UFRN), à prerrogativa de fazer uso das informações gravadas em áudio, fotografias, vídeos ou por escrito, repassadas por meu filho (a) Maria da Cunha de Oliveira Brilhante aluno (a) do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Manoel Martiniano, na elaboração de sua dissertação de mestrado em Linguística Aplicada.

Campo Redondo/RN, 01 de Março de 2011.

Francisca Maria de Oliveira Brilhante

Assinatura dos pais

---

---

**ESCOLA MUNICIPAL MANOEL MARTINIANO DEMEDEIROS**  
**SÍTIO SERRA DO DOUTOR I**  
**TELEFONE: 3432-0284**  
**CAMPO REDONDO – RN**

**AUTORIZAÇÃO**

Autorizo a pesquisadora Maria Betânia Dantas de Souza (aluna regular do curso de mestrado do PPGEL/UFRN), à prerrogativa de fazer uso das informações gravadas em áudio, fotografias, vídeos ou por escrito, repassadas por meu filho (a) Jose Edicardes Ribeiro da Cruz aluno (a) do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Manoel Martiniano, na elaboração de sua dissertação de mestrado em Linguística Aplicada.

Campo Redondo/RN, 01 de Março de 2011.

Maria da Cruz Clinto Ribeiro da Cruz

Assinatura dos pais

## ANEXOS

### ANEXO A – Transcrições das aulas

#### AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA Nº 01

Turma: nono ano do Ensino Fundamental

Duração aproximada: 1 hora e 15 minutos

Data: 01/04/2011

Tema: “Ampliando o tema: gênero carta”

1. ((A professora entra em sala, cumprimenta os alunos e apresenta a pesquisadora))
2. P ((abre o livro)) agora todo mundo vai voltar pra página página quatorze ...tem aí...
3. aplicando um tema ... certo? página quatorze quinze dezesseis e dezessete ...
4. têm vários tipos ... têm vários textos ... certo? eu gostaria que vocês fizessem
5. uma leitura concentrada ... silenciosa ... observassem ... não só ler mas observar
6. como está escrito o texto ... (contar as páginas) o que ele tem de diferente um
7. do outro ... certo? então vou dar um tempinho para que vocês consigam ler e::
8. analisar os textos ... são textos pequenos e que dá pra vocês analisarem direitinho
9. cadê seu livro? ((pergunta a um aluno))
10. A1 o meu?
11. P não ... o dele
12. A1 o meu taqui ...
13. A2 professora ... o meu foi porque não sei o horário direito ...
14. P porque o quê?
15. A2 porque não sei direito ... trocaram os horários
16. P tem que olhar direitinho pra num ficar sem livro ... fique em gru::po ... mas
17. a partir da próxima aula não pode ficar sem livro não ... veja o horário direito
18. pra não esquecer na próxima aula ... tá combinado assim?
19. A2 tá ...
20. P vou dá um tempinho pra vocês fazerem uma leitura concentrada aí ...
21. ((momento de leitura do texto “o homem que conheceu o amor” Affonso
22. Romano de Sant’Anna. Rio de Janeiro: Rocco, 1988)).
23. P TEXTO ... o que foi que a/ o primeiro texto que a gente viu na outra aula foi
24. uma crônica ... foi? coloque aí só pra gente revisar e entrar nesse assunto de
25. hoje ... na página oito ... vamos lá ... ((entra uma pessoa na aula)) hoje mesmo
26. eu mando ... viu F.?
27. F certo
28. P coloquem aí na página oito ... só revisando ... tem um quadrinho aí que fala “as
29. crônicas” ... começam/ começa aí ... as crônicas ... leiam aí pra mim por favor...
30. ((leitura dos alunos)) (...) só um minutinho ... para aí por favor ... que eu quero
31. ouvir todos iguais ... (( cinco minutos de leitura)) pois bem ... aqui ...
32. antigamente diz ... que antigamente a crônica servia para dizer todo dia o que
33. acontecia ... num éh? era como um jorNAL cotidiano ... então ... todos os dias
34. se atualizavam os acontecimentos ... e eram chamados de crônicas ... HOje ...
35. ela tem uma NO::va o quê? rouPA::gem ... ela/ a crônica ela faz o quê? ela já
36. permite que o povo diga i::sso ... de quê? vá dizendo aí ... ( )
37. A3 ( ) fantasia ...
38. P fantasia ... poesia ... então ela/ e isso não quer dizer que ela perdeu suas
39. características ... mas que ela ... foi se modificando com o passar do tempo ... né
40. assim? aí temos aí que a gente leu e fizemos a atividade uma crônica
41. que o título é “O homem que conheceu o amor” ... num é assim? me digam uma
42. coisa ... vocês já leram já fizeram a atividade ... esse texto fala de quê?
43. [
44. A4 do homem
45. A5 [do homem de oitenta anos ... que ... bom ... que
46. P [do homem que aos oitenta ano

47. reconheceu que era o quê?
48. A4 que amou e foi amado ...
49. P que amou e foi amado ... então ... que coisa maravilhosa ... né? fantástico ... AÍ
50. tá nos contando uma história ... E uma coisa que me cha/ que eu
51. achei interessante ... que ele fala sobre um ditadozinho que a gente costuma
52. dizer “eu era feliz e não sabia” ... né? muita gente diz “eu era amado
53. e não sabia” por quê? porque ... quando a gente se depara com outras situações
54. novas ... E ... ver que aquilo que você vivenciou antes é bem melhor ...
55. então ... aí está o depoimento sobre um homem ... de oitenta e poucos anos que
56. amou e foi muito amado ... né? em forma de quê? de::?
57. A4 crônica
58. A5 crônica
59. P crônica ... eu posso dizer que éh:: ... ele falou do do .../ ele expressou lirismo?
60. amor? posso dizer? posso dizer que tem sentimento esse texto?
61. A4 pode
62. P mas de uma forma como quem tava contando uma ação do cotidiano ... isso
63. chama- se de quê? de?
64. T crônica
65. P crônica ... aí mais à frente vocês fizeram a atividade ... tem ... justamente os dois
66. textos que eu pedi para que vocês dessem uma olhada ... aí tem aí ... “ampliando o
67. tema” ... “no texto ... o o (cronista) se surpreende ... ao ouvir um homem de
68. oitenta anos dizer ‘na verdade ... fui muito amado’ ... as cartas que você vai
69. ler documentam o início de uma história de amor vivida até hoje por um casal
70. cujo homem ... aos oitenta e cinco anos ... pode dizer ‘na verdade ... sou muito
71. amado’ ... é a história real de (Moacir) e Lourdes ... tudo começou em setembro
72. de mil novecentos e cinquenta ... quando se conheceram em Salvador ... Bahia ...
73. ele paulista a trabalho ... ela baiana ( ) uma semana após ... se conheceram ... ela
74. voltou para sua cidade no interior da Bahia ... e então ... então vamos lá ... a
75. primeira carta essa primeira carta foi escrita por quem?
76. A1 por Lourdes
77. P quem? Foi LOurdes ... se no início da carta tem dizendo assim querida
78. lourdes...foi escrita por Moacir então veja só os traces que me diz que foi escrita
79. por Moacir por que no início está/ele está se referindo a Lourdes ... então já é
80. uma característica desse tipo de texto então eu já sei que é uma carta ... eu já sei
81. que lá em cima tem o que? tem o cabeçalho que diz o local / qual foi o local que
82. aconteceu isso?
83. A2 Salvador
84. P [Salvador tem a data ... qual é a data?
85. A1 vinte de setembro de mil novecentos e cinquenta
86. A2 vinte de setembro de mil novecentos e cinquenta
87. A3 vinte de setembro de mil novecentos e cinquenta
88. P e a pessoa queria escrever PAra quem?
89. A1 Lurdes
90. A2 [ Lurdes
91. P Lur::des ... por que no início tem “querida Lourdes” num é assim? então já que
92. lá lá em cima o ele já/ o homem/o autor do livro já indica que /já nos deu esse
93. caminho que são cartas de Lourdes e de Moacir uma história real ... então
94. vocês já sabem que essa primeira carta foi Moacir que escreveu para
95. Lourdes...agora eu quero que vocês leiam essa carta por que eu quero escutar...
96. prestem atenção na pontuação e prestem atenção ... na/ no tom da voz pra não
97. ficar um na frente e outro atrás ... vamos lê e entender agora ... eu vou
98. começar e vocês continuam ... “Salvador vinte de setembro de mil novecentos e
99. cinquenta querida Lourdes recebi” ((os alunos continuam a leitura do texto por dez
100. minutos, aproximadamente, com algumas interferências da professora)).
101. P ai num tô gostando não dessa leitura ... “recebi já há alguns dias ... sua estimada
102. carta que me deixou muito satisfeita pela”... pela o quê?
103. T “sua brevidade de responder”
104. P [brevidade de responder mais alto todo mundo (( os alunos continuam à
105. leitura))
106. P (...) “em todo caso ... gostaria que você continuasse demonstrando suas

107. qualidades para escritor ... dizendo por exemplo o que a::cha do casamento  
 108. qual o tipo de homem que você escolheria: a ... para seu esposo ... se o coração  
 109. não resistir” ... ( ) agora vocês ... ((os alunos continuam a leitura em voz  
 110. alta)) (...) “de quem não a esQUE:ce Moa::cir”... então tá Moacir fazendo o  
 111. quê? ... escreveu uma carta para quem?  
 112. A1 escrevendo para Lourdes ...  
 113. P escrevendo uma carta para quem?  
 114. T para Lourdes  
 115. P [para Lourdes ... e aqui o significado da carta ... na carta o  
 116. que é que ele/ o que é que ele pergunta? ele está fazendo o quê? ... ele está  
 117. querendo fazer o quê? ... em ..  
 118. A2 ele quer saber como ela é::  
 119. P as qualidades dela o que ela a/ qual era o pressuposto que ela/ que ela  
 120. exigia para ter vontade de casar ... o que era/ qual era a intenção dela ... qual era o  
 121. homem para o agrado dela ... qual homem ela escolheria ... quais  
 122. as qualidades de um homem que ela escolheria para ser o seu?  
 123. T esposo  
 124. P [esposo ... na próxima página tem uma carta de quem?  
 125. T de Lourdes  
 126. P [de Lourdes ... vamos lá ... “canavieira 26 de setembro de mil  
 127. novecentos e cinquenta “a primeira carta de / de Moacir foi quando?  
 128. A1 dia vinte  
 129. P foi do dia vinte ... então se passaram quantos dias?  
 130. A1 seis  
 131. A2 [seis dias  
 132. P seis dias e Lourdes lá estava respondendo a carta de Moacir ... “caro  
 133. Moacir”... eu vou ler um parágrafo e vocês vão ler outro tá bom assim?  
 134. A2 tá  
 135. P recebi sua carta ... ((momento de leitura da segunda carta))  
 136. P e aí qual é o amor recíproco?  
 137. T ( )  
 138. P quando você ama e é ... aMA::do então o que Lourdes disse que primeiro  
 139. o que é pra existir ... que o amor fosse recíproco quer dizer ela gostava de  
 140. amar alguém e ser ...  
 141. T amada  
 142. P aMA::da preste atenção...continue... (( alunos continuam a leitura da  
 143. carta)) (...) e por compreensão ... vamos lá continue...((continuação da  
 144. leitura)) (...) olhe ... primeiro ela fala sobre dois tipos de amor qual é? o  
 145. amor por quê?  
 146. A1 por amizade ...  
 147. A2 e compreensão  
 148. P por amizade ... e por compreensão né? ... amizade/ então ela disse que o  
 149. amor recíproco quando agente ama alguém e é amado tem que ter o quê?  
 150. amizade proFUN::da e o que ? compreENSÃO ...  
 151. T [compreensão ...  
 152. P então vamos lá ... na/ na página dezesseis todo mundo acompanhando  
 153. entre os dOi::s ... é realmente o ideal aquele que constrói um lar feliz onde  
 154. reinam a paz e o amor conjugal certo? ... então ela/ ela ainda deu caminho  
 155. então ela disse a Moacir que no amor tinha que ter é o que/ amizade compreensão  
 156. ... e entre os dois o ideal era que tivesse o que? ... era que os dois construíssem um  
 157. lar feliz com paz e amor conjugal e aí gente amor conjugal em? quando um casal  
 158. se ama ele tem um amor conjugal o amor entre duas pessoas entre um homem e  
 159. uma mulher não é assim? continuem (( lendo o texto)) ( ) olhe aí ela  
 160. continua a dizer “ que entre os cônjuges reina a compreensão as diferenças e até  
 161. mesmo ódio situação essas criadas por um casamento movido por interesses...  
 162. convivências pessoais” né? ... bem/ “bem meu Moacir ... você me pediu uma  
 163. resposta breve e mais ION::ga ... falhei na ( )” porém a ( ) da/ da  
 164. expressão...com um abraço saudoso e um carinho de Lourdes né ... então o  
 165. que foi / ela respondeu a carta Moacir perguntou o que a Lourdes  
 166. na primeira carta?

167. A1 o que precisa?
168. P o que precisava num homem na opinião dela para se casar com ...
169. ( ) não foi assim? ... na resposta da carta dela o que foi que ela disse? hein
170. gente ...
171. A2 o que era tão importante
172. P o que era importante ... amiZade...comprensÃO ... cari::nho que os dois
173. pudessem construir o quê? ... um lar ... feliz ... e quê?
174. A1 e paz
175. P [e paz não é? ... e aí ele explicou que ele pediu (breve data) do que
176. ela disse não foi surpresa mas que ela foi o quê ?
177. A3 esse nome aqui professora...
178. P expressiva explicou ela não foi ( ) mas ela explicou de tudo que queria
179. que um homem tivesse pra casar com ela e no finalzinho ela faltou o
180. Moacir... como foi a ( ) pra Moacir? ... com um? ...
181. com um o quê?
182. T abraço ( ) Lourdes
183. P [Lur::des ... certo? muito bem agente leu o que? duas
184. o que? ... duas o que?
185. T carta
186. P car::tas ... uma de Moacir para Lourdes e outra de Lourdes para
187. Moacir ... tá aqui a foto da cartinha de ... de quem/ de quem era essa carta
188. que tá aqui? aqui ó essa carta que tá aqui ((a professora mostra
189. a carta escrita no livro didático))
190. A1 Moacir
191. A2 Moacir
192. P não ... essa carta aqui ó é o verso da carta não é o lado que ela está /que
193. ela ( ) pois a gente viu isso dos outros ângulos ... quem enviou essa
194. carta aqui foi Lourdes ou foi Moacir ? ((a professora aponta a carta
195. escrita no LD))
196. A4 foi Lourdes
197. P por quê? por que aqui olhe ((a ponta a carta escrita no LD))”
198. excelentíssimo sr. Moacir “esse lado da carta aqui é o lado que a
199. gente escreve destina ... TÁrio então no outro lado com certeza
200. tem o nome de Lourdes e aqui Moacir e ele estava aonde? ...
201. A1 Salvador Bahia
202. P [Salvador Bahia ... a página dezessete veja aí ... “casam-se
203. nove meses depois tá aqui que é isso aqui gente veja isso aqui me diga o
204. que é ... quero que vocês me digam o que é ... ((apontando para a página
205. dezoito do LD))
206. A1 é um convite ...
207. P é um convite ... um convite de quê? ...
208. A2 de casamento
209. A1 [de casamento
210. P [de casamento tá aqui outro tipo de texto vocês primeiro leram o quê? ...
211. uma crônica tou colocando aqui ((colocando na lousa)) preste atenção...
212. vocês leram uma crônica o nome da crônica era como? ...
213. T “o homem que conheceu o amor” ...
214. P [o homem que conheceu o amor ... depois vocês ...
215. leram duas cartas uma carta de Lourdes/ de Moacir para Lourdes e outra
216. carta de? ...
217. A1 de Lourdes para Moacir
218. P [de Lourdes para Moacir ... e agora fechando a história
219. está aí o convite de casamento dos dois ... certo? ta dizendo aí o/ o nome
220. /do/do de “Moacir dos santos e Maria Lourdes Mascarenhas Ramos” num é
221. isso? e de um lado tai os/os nome do/ dos pais né ... e tá lá em baixo
222. ( ) casamento a data localizem aí nesse momento qual foi a data que
223. que Lourde e Moacir se casou /se casaram ... ((localizar no texto a data
224. do casamento))
225. T “dia dezesseis de junho” ...
226. P [dezesseis de junho próximo às onze horas

227. A1 [ás onze horas  
 228. A2 [onze horas  
 229. P na residência do pai:: ...da noiva  
 230. A1 [residência do pai da noiva  
 231. A2 [do pai da noiva  
 232. P não foi? ... maio de mil novecentos e cinquenta e um ... passou só quanto  
 233. tempo ... eles passaram desde a primeira carta pra o casamento?  
 234. A1 um mês  
 235. P um mês? foi em setembro de mil novecentos e cinquenta e casaram-se  
 236. em maio de cinquenta e um... vamos contar? setembro né? aí outubro  
 237. novembro e dezembro janeiro fevereiro março abril maio oito meses ...  
 238. A1 de namoro?  
 239. P (de casado) e o amor dos dois gerou uma grande família composta por  
 240. quatro filhos... onze netos e até agora uma bisne::ta tá aqui o casamento dos  
 241. dois ((aponta para a foto no LD)) e eles atualmente ... certo? ... alguns  
 242. questionamentos vocês podem falar do texto ...  
 243. A1 a menina aqui num gostou não ...  
 244. P o quê? por quê? ...  
 245. A2 eu gostei ...  
 246. P gostou? o que foi que vocês acharam disso aí/ dessa história de amor?  
 247. A3 interessante  
 248. P interessante ... que mais?  
 249. A4 romântica ...  
 250. P român::tica ... muito bem que mais? ... em gente ...  
 251. A5 carinhosa?  
 252. P carinh::osa ... é difícil ter um casamento assim que dure tanto  
 253. tempo hoje?  
 254. A1 é  
 255. P é ... por que a gente só escuta o que? separação desavença fulano brigou  
 256. com fulano né difícil?  
 257. A2 é ...  
 258. P e pra ter amor/ pra ter amor conjugal pra ter união na família é preciso o  
 259. quê? o que Lourdes sempre disse bem/bem profetiza no que ela disse ... amor::  
 260. compreensÃO ... amiZade então todo tipo de relacionamento que  
 261. você:: tiver seja de irmão seja de pai e filho seja de namorado seja de ca/  
 262. de marido e mulher seja amigo de escola amigo de rua amigo de vizinhança  
 263. tem que ter o quê? ... amiZade resPEItO ... cari::nho e compreensão...  
 264. certo? agora prestem atenção ... aí no caderno de vocês ... preste atenção  
 265. vocês vão escrever uma carta... certo? vão fazer uma carta pra mim me  
 266. contando sobre uma história de amor ... certo? vocês vão fazer uma carta  
 267. pra mim me contando uma história de amor quando terminar a carta eu ...  
 268. vou dar um envelope a vocês...vocês vão envelopar endereçar aqui e  
 269. a gente vai colocar aqui no correio ... não quero ler ... a carta então eu vou  
 270. ler a carta de vocês lá em casa ... vocês vão enviar no correio e eu vou  
 271. ler a carta lá em casa vocês vão/ vão me contar uma história de amor  
 272. seja de um conhecido seja dos pais de vocês seja de um irmão de um  
 273. amigo ou seja de alguém ou seja com vocês mesmo uma história  
 274. de amor...que você se apaixonou por alguém e jovem também tem  
 275. paixão ... eh ...às vezes o rapaz tem pela moça as vezes sem ser  
 276. correspondida mas as vezes tem uma paquerazinha... vocês vão me contar  
 277. uma história...se não tiver ... ah:: professora eu não lembro de jeito nenhum ...  
 278. não tem problema ... invente uma história de amor ... certo? invente uma história  
 279. tenha criatividade ... preste atenção no que vocês vão escrever ...o que é  
 280. que tem nessa carta? tou perguntando aqui preste atenção...está aqui  
 281. a folha... eu vou dar um trilha e eu vou ler e vou ver se vocês vão seguir  
 282. bem diREItinho tá aqui a folha ((entregando uma folha  
 283. a cada aluno)) o que é que tem que ter aqui D.?  
 284. T local ... data... data... local...  
 285. P aqui ... primeiro ... o loCAL e a:: DA::ta ... qual o local que vocês estão?  
 286. T Serra do Doutor II

287. P a data de hoje?
288. T primeiro de abril de dois mil e onze
289. P fale mais alto ... primeiro de abril de? ...
290. T dois mil e onze
291. P dois mil e onze... quem é a pessoa que vocês estão / pelo amor de deus me chame
292. de querida viu ... ou de querida ou de amiga ou de professora... mas me chame
293. de um negócio bem bacana aqui no início tá certo? ((enquanto a professora
294. fala os alunos comentam sobre o que vão escrever uns com os outros))
295. aí vocês vão colocar aí saudações professora R. querida R. ... colega R.
296. amiga... qualquer coisa...coloca o /a data o local /colocar aqui
297. (( professora aponta onde deve colocar a data o e o local)) loCAL ...
298. e data ... aí aqui ... saudação para o remetente ... (( professora vai até a
299. carteira dos alunos ensinar a cada um aluno como iniciar o processo de uma carta))
300. remeTENte ... saudações ao remetente ... remetente é a pessoa que
301. vai receber o que vocês estão escrevendo ... aí aqui ó fazendo
302. de conta ... como é que forma o parágrafo se houver a necessidade de você ( )
303. a vontade o que quiser e contem a história de amor bem bacana pra
304. eu ficar bem feliz em casa LENdo ... aí aqui ...((sempre mostrando aos alunos))
305. vocês coloquem de?
306. A1 sei fazer isso não professora
307. A5 eu também não ...
308. P a saudação de novo ...
309. A3 num sei contar história não professora ...
310. A4 num sei fazer não professora
311. P saudação e aqui quem é? ... ((conversas paralelas))
312. seu nome (( comentários))
313. olhe ... local e data ... saudação para quem vai
314. receber a carta ... isso é aqui é toda história que vocês vão me contar ...
315. aqui embaixo saudaÇÃO ... e o seu nome ... certo? ... ((comentários dos
316. alunos)) olhe... preste atenção... eu vou aqui pegar um negócio ninguém pode
317. parar viu? pra não atrapalhar a aula ...
318. A1 R. eu posso tomar água?
319. P fique aí quando eu voltar eu deixo ((professora sai da sala))
320. T ((conversas paralelas))
321. P ei Ingrid por favor vá pra sua sala... tchau Ingrid
322. I tchau ((aluna de outra turma))
323. T ((alunos tentam produzir a carta e comentam sobre a produção))
324. Intervalo de 15 minutos. Ao retornar as atividades a professora entrega um
325. envelope a cada aluno para endereçar e enviar carta pelos correios, em
326. seguida explica na lousa como escrever endereços em um envelope
327. desenhando um envelope na lousa.))
328. P vocês vão colocar no endereço o nome do destinaTÁRIO ... vou colocar
329. aqui bacaninha ... pra vocês não errarem ( ) lá em casa
330. A1 ( ) (( estava falando como iria colocar a carta nos correios))
331. P é porque eu não/ eu esqueci ... mas eu vou trazer os selozinhos social ... é bem
332. baratinho a gente coloca o selo e envia certo porque se não...
333. A1 R. I. da S. R. né?...
334. ((No momento a professora preenche o endereço no envelope desenhado
335. na lousa e pergunta qual o CEP do município de Campo Redondo,
336. e eu (pesquisador) respondi 59.230000))
337. P pronto o CEP de vocês são esse ... esse aqui é o meu CEP cinquenta e
338. nove trezentos e oitenta zero zero zero ... certo? aqui já tá certo o meu
339. quando for pro correio aí coloca o selo se eu conseguir um selinho social
340. a gente coloca aqui em cima... carta sociAL se eu não conseguir
341. a gente compra um selo normal mesmo ... certo? ... e aqui é o nome
342. de vocês ... caprichem aí...eu quero chorar com as histórias de amor que
343. vocês vão me contar ... ((risos)) certo ...
344. A1 R. ...
345. ((vários alunos comentam ao mesmo tempo sobre a produção da carta))
346. P aqui vocês colocam o endereço de vocês ... ((apontando para desenho do



347. envelope na lousa)) quem mora na lagoa do meio coloca lagoa do meio
348. Campo Redondo eu já ensinei ... o seu endereço por que quando eu for
349. mandar a carta de volta eu tenho que mandar para o endereço de vocês
350. bem direitinho ... ((nesse momento a professora solicita a uma aluna
351. que pergunte o valor do envio de uma carta na agência dos correios ao
352. lado da escola))
353. A2 R. é setenta e cinco ((valor cobrado pelos Correios para envio de cartas))
354. P é setenta e cinco centavos?
355. A2 é
356. P fica certo assim setenta e cinco... me diga uma coisa tem condições de/
357. de vocês trazerem setenta e cinco centavos para enviar pelo correio/ o selo
358. T TEM ...
359. P TEM? ... tá certo? quem não tiver não tem problema eu/ eu dou o
360. dinheiro tá bom? ... aí amanhã/ termine aí pra gente ver qualquer coisa viu
361. A1 agora só isso professora ou tem mais alguma coisa?
362. A2 cadê o nome professora?
363. P Sítio Serra do Doutor Campo Redondo RN ...
364. A2 aqui/
365. P éh::
366. A3 como é aqui professora?
367. P coloque ( ) bairro Santa Maria Gorete, Currais Novos RN...
368. A3 já coloquei
369. P já
370. A1 bota aqui mesmo né o nome da senhora?
371. P é do mesmo jeito que tá aí pode colocar desse jeito ((do mesmo jeito que
372. está escrito na lousa))
373. A4 o meu ficou legal desse jeito...
374. P capriche aí na história de amor...
375. A1 acho que da minha não aproveita nada...
376. P quem não souber uma história bacana ( ) vem cá ... olhe MB. esse menino
377. aqui é do sexto ano é meu melhor aluno e ele me adora em toda sala que eu
378. tou ele tá lá olhando pra mim ((risos))
379. A1 professora:: ((a professora vai até a carteira da aluna))
380. P okay... ((momentos de interação sobre a produção do texto))
381. A2 professora vou botar minha carta no correio ...
382. A5 vou botar minha carta no correio ...
383. P colocou a data? ... então coloque ta ... veja aí primeiro de abril de dois
384. mil e onze ... priMEIRO de aBRIL de dois mil e onze ... as meninas
385. aí se concentre aí na atividade viu marta ... se concentre aí na atividade ...
386. A3 não é individual ...
387. P sim individual foi isso que eu falei que é pra não atrapalhar quem não
388. terminou ... agora a aula já vai terminar vocês me tragam dentro do
389. envelope pronto a cartinha pra gente enviar na próxima aula tá bom ... eu
390. vou trazer os selos pra gente enviar ... tchau até a próxima aula ...
391. T tchau ...

## AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA Nº 02

Turma: nono ano do Ensino Fundamental

Duração aproximada: 1 hora e 15 minutos

Data: 27/05/2011

Quantidade de alunos: 10 alunos

1. ((A professora entra na sala e organiza o espaço para iniciar a aula. Em seguida,
2. entrega uma folha de papel com a tarefa prevista para aquele dia a cada aluno))
3. P vamos lá (antecipar) e rever aqui ... a a primeira parte da atividade foi
4. pra gente fazer o seguinte ... continue o texto identificando identifique
5. as ideias de tempo ... né ... vamos lá ... tempo ... causa ... vamos lá ...
6. prestando atenção
7. A2 eu perdi a minha ... alguém tirou da minha bolsa ...
8. P vamos ter cuidado minha gente ... com as atividades ...
9. aqui só pra/ pra gente reVER ... ((prestando atenção no quadro))
10. A1 eu deixei ela aqui num tá mais não ((a professora vai até a carteira da aluna))
11. P olhe a primeira folhinha... a primeira parte da atividade de vocês ... que
12. foi ( ) na aula paSSada ... prestando atenção para tirar as dúvidas agora ...
13. vocês iriam termiNAR ... o TEXto ... né? identificar:: éh:: as ideias
14. de TEMpo ... CAUsa ... finalidade e concluSÃO ... foi isso que eu pedi? ...
15. então vamos lá todo mundo pegando o tex/ a/ a / atividade... a primeira parte
16. da atividade ... todo mundo pegando na bolsa a primeira parte da atividade ...
17. ((alguns minutos em silêncio, momento da turma pegar as atividades)) na
18. primeira parte... na figura número um tem dizendo assim ...”quando
19. os amigos se despediram a tristeza foi geral POR:: que:: num é assim?
20. A4 foi ...
21. P POR::que aí vocês iam continuar o texto ... num é:: tá todo mundo
22. aí com a atividade? ... a primeira PARte
23. A1 eu num tou não ...
24. P ai minha nossa senhora perdeu a atividade ...
25. então vamos fazer o seguinte ... já que
26. alguns não trouxeram a primeira parte da atiVIDADE ... o que é que a
27. vai fazer ... a gente vai contiNUAR ... todo mundo pra essa atividade aqui ...
28. CERto ... pra essa que eu acabei de entregar ... que é a continuação da
29. priMEIra ... CERto ... então ... aí nessa atividade que começa do primeiro
30. e vai até o cinco vamos fazer a partir dessa agora tá certo?
31. A1 eu deixei ela aqui... professora num tá mais não
32. A4 qual é ... é dessa aqui professora?
33. P dessa que eu entreguei ... primeiro tem um desenho ... que desenho é este
34. que está aí ... o primeiro desenho ... olhem aí e me digam ...
35. A3 um menino ( )
36. P um meNIIno ... vamos lá ... tão vendo ... o que é que vocês estão vendo
37. nesse desenho aí ... hein?
38. A3 um menino
39. P um menino que?
40. A3 um menino olhando para as estrelas ...
41. P olhando para as estrelas ... pode ser estrelas ou pode ser lua ... num é assim?
42. A4 cores
43. P cores ... então o TEXto que vocês vão continuar ... eu vou coMEÇAR::
44. e vocês vão contiNUAR ... vamos lá ... o primeiro desenho ... “já acenderam
45. as luzes, portanto“ ((lendo na lousa)) olhe ... na gravura número um tem/ tem
46. assim ... “tem um meNIIno... com os olhos assim admira:: dos ... para as lu::zes
47. aí o texto começa o seguinte ... “já acenderam as lu::zes ... por::TANto::
48. aí vocês vão continuar o texto ... po::TANto ... quando eu uso portanto
49. eu posso dar continuidade ao meu texto ... dando ideia de:: de quê?...
50. de conclu::são ... por que eu concludo o texto ... eu vou ... eu vou o quê?
51. quando eu concludo o texto o que é que eu vou fazer?
52. A1 vai ...

53. P hein? ... o que é concluir::? ... termiNAR:: num é? concluir é terminar ...  
54. então eu tenho que continuar esse texto pra pessoa que vai ler o meu TEXto  
55. ela saber que comecei e eu termiNEI ... eu não vou deiXAR:: ( ) para que  
56. a pessoa leia o texto e diga / e fique me perguntando...será que faltou  
57. alguma coisa? faltou alguma COIsa? não eu vou TERminar o meu texto  
58. eu vou CONcluir:: então essa gravura número seis ... vocês vão  
59. começar assim ... “já acenderam as luzes...PORtanto::” aí... o que é que eu  
60. tenho aí pra que eu consi::ga pra:: alimentar pra dar/ me dar suporte  
61. pra que eu consiga escrever um texto ... tem que ter? um garoto admirado  
62. para as ...  
63. A1 luzes  
64. P luzes ... aí vocês vão continuar...escreva aí de lápis grafite em/  
65. num cantinho assim ó ... num cantinho pequenininho só pra  
66. vocês lembrar ... concluSÃO:: CERTo ...  
67. ((escreve na lousa a palavra conclusão))  
68. então esse TEXto ... eu sei que eu vou trabalhar ele ... e /e identificar  
69. a ideia de con-clu-SÃO e:: eu quero que vocês ... façam uma conclusão  
70. e bem FEIta no texto ... okay? e depois a gente vai olhar:: verificar  
71. bem direitinho qual é:: a diferença de um texto para o outro ... vamos lá ...  
72. o/ a segunda gravura o que é que eu tenho aí? ... ((silêncio)) D.  
73. por:: fa::VOR venha pra essa carteira aqui pra você sair de  
74. perto dessa porta ... estou notando /estou percebendo que você  
75. está desconcentrando aí perto da porta ... vamos olhar aí essa gravura ...  
76. a gravura eu vou chamar essa gravura ... graVURa número seis ...  
77. o que é que eu tenho aí? ... eu tenho um hoMEM ... de paLI::to  
78. e gravata ... e tem uma coisa aí difeRENTe ... nele ... o que é  
79. que está diferente desse homem? ...  
80. T ((silêncio))  
81. A1 ( )  
82. P fale mais alto que eu não tou entendendo nada ...  
83. A1 ASAS ...  
84. P asas ... ele aparece com  
85. T asas  
86. [  
87. P asas... e lá por trás ... vamos ver se dá pra vocês identificarem direitinho ...  
88. tem como se tivesse o quê? ( ) num é? tem alguma coisa como se ele  
89. estivesse nas nuvens e como se estivesse o quê ...  
90. A5 pássaro  
91. A2 voando  
92. [  
93. A3 voando  
P voando ... certo ... então esse TEXto aí ... o que você tem pra alimentar o seu  
94. texto pra lhe dar ... uma ( ) é um homem de paletó e grava::ta ...  
95. provavelmente ele está nas ...  
100. A2 nuvens  
101. A3 [nuvens  
102. A4 nuvens  
103. P [NU::vens ... certo ... aí eu vou começar o texto assim ... “os seres ...  
104. os seres humanos ... gostariam ... gostariam ... de ter ... asas ... olhe prestem  
105. atenção aqui ... eu tenho uma gravura ... onde aparece um homem de palitó  
106. e grava::ta ... provavelmente com aSAS ... e voando ... iniciarei meu texto  
107. fazendo o seguinte ... “os seres humanos ... gostariam de ter ASAS para”...  
108. aí você vai continuar o seu texto ... certo ... continua o texto ... aí eu digo  
109. assim ... se uma pessoa tem asas tem asas pra quê? ... ((escreve na lousa  
110. para os alunos continuarem))  
111. A10 para voar...  
112. P [para voar ... o que é que ... é::: por exemplo se ela tem asa ela  
113. usa a asa/as asas para o:: quê? ... uma fi-naLI-da::de ... então as finalidades  
114. das asas são pa::Ra ...  
115. A2 voar ...

116. P então ... a ideIA ... que você vai continuar o seu TEXto e vai identificar  
 117. nesse texto ...vai ser a ideia de ... finalidade ... então vocês já sabem  
 118. que você vai continuar o seu TEXto ... e vai DIzer/vai falar ... sobre  
 119. a finalidade de quê?  
 120. A3 de asas  
 121. P das asas ... que o ser humano gostaria de ... TER:: para poder ... o quê?  
 122. A1 voar  
 123. P [voar ... certo? tão entendendo direiti::nho? tem alguma DÚ::vida?  
 124. A3 não  
 125. P sabem continuar o TEXto? ... não escreve isso aqui ... eu tou/ eu tou  
 126. escrevendo só:: pra ... lembrar a vocês ... pra vocês não esquecerem  
 127. quando for continuar o texto ... o próximo/a próxima gravura ... vamos lá ...  
 128. a gravura que eu vou chamar ela de gravu::ra número OItto ... o que é que  
 129. eu tenho aí na gravura número oito?  
 130. T ((silêncio))  
 131. P olhe ... prestando atenção ... ninguém completa ... prestando atenção ... S.  
 132. vai dizer ... o que ela está vendo nessa gravura ... diga aí S. mais alto ...  
 133. A1 tem como se os meninos viessem do colégio ... e tivesse se despedindo ...  
 134. P [é como ... se os meninos ... viessem do colégio e estivessem se  
 135. despedi::ndo ... então o que é que eu vou escrever aqui? ... ((escrevendo  
 136. na lousa e lendo em voz alta)) “no traje::to ... para a esco::la ... no trajeto para a  
 137. escola ... encontrei ... vários amigos ... vários amigos ... por isso” ...  
 138. preste atenção ... entre ... preste atenção na gravura número OItto eu tenho  
 139. aí ... o início do texto ... “no trajeto para a escola ... encontrei vários amigos” ...  
 140. por isso eu quero finalizar esse texto ... eu vou usar ideia de quê?  
 141. A2 de tempo ...  
 142. P de tempo? éh:: pra finalizar esse texto eu tenho que usar a ideia de tempo?  
 143. vou usar a ideia de causa? eu vou usar a ideia de finalidade? fale que  
 144. eu não tou escutando não ...  
 145. A1 vai ser a conclusão ...  
 146. P vai ser a ideia de ... con-clu-SÃO ... então eu vou concluir o meu texto ...  
 147. eu vou colocar o quê? o::: o quê? ninguém sabe ... de quê ?  
 148. A3 de conclusão  
 149. P de con-clu-SÃO ... eu vou concluir ideia de conclusão ... eu vou  
 150. concluir o meu texto ... na gravura que eu vou chamar de gravura número  
 151. nove ... o que é que eu tenho aí? ... vamos lá ...  
 152. A1 um homem que levou uma pancada na cabeça ...  
 153. P só S. que vai responder ... e que está vendo a gravura? ninguém ver  
 154. mais nada aí? um homem ... que sofreu uma pancada na cabeça ... num  
 155. foi assim? e o que é que ele está fazendo?  
 156. A4 tá abaixado  
 157. P tá abaixado ... fazendo o quê? hein ? com as mãos na cabe::ça ... vamos lá ...  
 158. vamos ... começar o texto ... ((escreve na lousa)) “ele ... se ... machucou ...  
 159. por::que” eu vou continuar esse te/... por que aqui é junto ... eu vou  
 160. continuar o meu texto ...“ele se machucou por::que::” ... o que é  
 161. que eu vou continuar ... a ideia que eu vou ... /que eu vou pensar no ponto  
 162. que eu vou ter ... pra continuar esse meu texto ... eu  
 163. vou ter um suporte de que? de tempo ... de causa ... de finalidade ...  
 164. ou de conclusão?  
 165. A2 de finalidade...  
 166. P eu tropecei por:: que eu estava com a sandália tourada ... ele se  
 167. machucou por::quê?  
 168. A2 levou uma pancada?  
 169. P por vários motivos ... o motivo foi o quê?  
 170. A2 a causa  
 171. P [a causa ... então vocês vão pensar na causa por:: que ele se  
 172. machucou e vão continuar o texto ... okê?... número ... gravura ... que eu  
 173. vou chamar ... gravura número dez ... o que é que eu tenho ai ... gente?  
 174. A10 tem um menino correndo ...  
 175. P tem um menino corrENDO ... o que mais? ele está olhando pra onde

176. A1 pra trás  
 177. P ele está olhando para TRÁS ... e o que é que dá pra perceber  
 178. na frente dele?  
 179. A10 tem um menino correndo  
 180. P tem o quê?  
 181. A2 [que tem outro menino correndo  
 182. A4 [tinha um menino correndo  
 183. P [que tinha outro menino correndo na sua frente ... certo? então ... tem  
 184. vários ... meninos ... correndo ... num é? vamos começar esse  
 185. texto aqui ... ((escrevendo na lousa)) “todos ... começaram ... a correr:: ...  
 186. quando ... “ aGOra ... eu quero ... identificar nesse texto aqui ... eu quero usar  
 187. como suporte pra continuar esse texto ... a ideia de tempo ... certo? o texto  
 188. número seis ... eu vou usar que ideia? a ideia de quê?  
 189. A2 de conclusão ...  
 190. A5 [de conclusão  
 191. P de conclusão ... eu vou falar aqui os números para vocês ... facilitar ... o texto  
 192. número sete eu vou usar ideia de quê?  
 193. A5 finalidade ...  
 194. P finalida::de ... o texto número oito eu vou usar a ideia de quê? hein gente?  
 195. A5 de finalidade  
 196. P número OITO?  
 197. A6 de conclusÃO ...  
 198. P numero oito também de conclusão ... número nove? ...  
 199. A2 causa  
 200. A12 [causa  
 201. P número nove ... CAUsa ... e o número dez?  
 202. A1 tempo  
 203. A2 [tempo  
 204. P [TEMpo ... só revisando aqui ... pra ver se AL/ se todo mundo entendeu ... no texto  
 205. número seis eu vou usar a ideia ... de concluSÃO ... como também no texto número  
 206. oito ... vou usar ideia de conclusão ... no texto número ... sete ... eu vou usar  
 207. a ideia de finaliDADE ... no texto número nove eu vou usar a ideia de CAUsa ...  
 208. e no texto número dez ideia de tempo ... okay? todo mundo entendeu  
 209. direitinho? alguma dúvida? podemos começar a produzir?  
 210. A1 podemos  
 211. A10 professora ... (( a professora se dirige até a carteira da aluna ))  
 212. P olhe gente ... preste atenção a dúvida que D. teve pra ver ... vou explicar  
 213. e possa que seja a dúvida de outras pessoas ... ela disse assim ... todos  
 214. começaram a correr ... quando ... esse texto eu vou continuar esse texto ...  
 215. mas eu vou usar ideia de que?  
 216. A12 de tempo  
 217. P [de tempo ... é preciso eu colocar quando o tempo ... é preciso  
 218. eu colocar a palavra tempo?  
 219. A12 não  
 220. P NÃO ... quando eu uso a ideia de tempo ... né que ( ) não é que  
 221. você não pode usar tempo ... pode ... usar a palavra tempo ... para  
 222. você se referir uma hora ... éh:: um turno do dia por exemplo ... à noite ...  
 223. pela manhã ... à tarde ... eu num estou dando ideia de tempo? num é? Quando  
 224. eu falo assim ... em horas por exemplo ... e::h correram dez minutos...  
 225. passaram-se dez minutos quando eles estavam correndo ... aí eu / eu /eu tou  
 226. usando ideia de tempo ou não? estou...num é tempo decorrido ... o que é que  
 227. dá ideia de tempo? quando você fa::la...a duração que aconteceu no  
 228. momento ... num é? quando durou...o que /o que foi que aconteceu...se  
 229. estava de dia ou de noite...se../se passa agora se... foi em alguns minutos...tudo isso  
 230. da ideia de tempo...necessariamente você não precisa ... i-de-ia ... prestem  
 231. atenção ... a ideia não quer dizer que você tem que usar a palavra ... certo?  
 232. você tem que escrever pra pessoa que ler o seu texto ... entender que ali  
 233. aconteceu num determinado tempo ... num é que você tem que usar o tempo...  
 234. por exemplo a palavra TEMpo ... mas que... quando a pessoa for ler o seu texto ...  
 235. a pessoa entenda ...que ... aconteceu num determinado tempo ...

236. okay? Alguma dúvida mais?
237. A1 e finalidade R.?
238. P finaliDADE ... esse evento ai qual foi o evento que ( )
239. A1 o sete ...
240. P o texto sete ... foi o texto ... “os seres humanos gostariam de ter asas para?”
241. A10 voar
242. P então ... o que é a finalida::de e pra que serve? por exemplo a finalidade
243. de uma cadeira é pra que ?
244. A2 pra sentar::
245. A3 [sentar ((risos))
246. P para senTAR ... a finalidade das asas é PRA?
247. A10 voar::
248. P NÃO ... aí não é que você vai fazer ... assim ... os seres humanos gostariam
249. de ter asas para voar ... aí ia acabar o texto ... NÃO ... você vai falar um monte de
250. coisas ... pra que esses seres humanos queria ter asas? pra que? pra não pegar
251. um transito engarrafa::do ... pra não/ pra não passar três dias pra chegar no Rio
252. de JaNEiro ... pra que mais? pra quando precisar ir lá na cidade ... nós tamos
253. aqui na na zona rural ... na Serra do Doutor se eu quiser chegar lá em
254. Campo Redondo ... eu di/ ai se eu tivesse assim ... assim ... eu chegava lá
255. Campo Redondo ... num é assim? então você vai produzir um texto ...
256. que a pessoa que vai ler o seu texto...consiga identificar o significado do seu
257. texto ... a finalidade das asas ... que o homem gostaria de ter ... agora não é
258. só pra dizer voar não ... é explicar ... certo? explicar um monte de coisas ...
259. escrever o que vem na sua mente ... vão ( ) pra não precisar pegar um
260. carro e vim lá da Lagoa do Meio ... pra Serra do Doutor ... vinha voando de
261. repente chegava ... e nem chegava cansado ... né ?
262. A10 entendi ...
263. A2 e conclusão R.?
264. P conclusão ... o que é concluir?
265. A12 terminar a ideia
266. P é o quê?
267. A12 terminar uma ideia
268. P terminar uma ide::ia ... e no texto aí que trabalha a conclusão vamos
269. ver aqui ... número seis ... “já acenderam as luzes portanto ...” eu quero essa
270. ideia concluída ... eu quero que você me diga um monte de coisa e me deixe
271. convencida de que o meu texto acabou ... e que terminou o texto ... então
272. a ideia de conclusão é que acenderam as luzes e que tudo que eu tinha pra fazer
273. com as luzes acesas eu fiz ... certo ... ou então eu estava em uma dificuldade
274. com as luzes apagadas e acenderam as luzes portanto eu consegui executar a
275. minha tarefa ... aí você vai me contar que tarefa foi essa que eu consegui executar
276. pense direitinho ... olhe bem ... o o / a ortografia ... a maneira escrita ...
277. a letra caprichada ...certo que tem gente que escreve com preguiça ... veja
278. bem aí e fale o tanto que der vontade ...
279. A 10 eu num tenho preguiça não
280. (( vinte minutos para atividade de produção de texto)).
281. ((nesse momento entra a diretora da escola e faz um elogio a turma enquanto
282. os alunos produzem os textos))
283. P não esqueça da acentuação ... a vírgula ... o ponto final ... o que precisar no seu
284. texto de usar de pontuação ... use corretamente ...
285. A10 R. eu posso ir ao banheiro?
286. P pode ... MB você viu como essa turma é maravilhosa?
287. MB vi ... realmente ela é muito boa
288. P como é que tá ai minha gente?
289. A6 fazendo ainda
290. A3 professora já terminei ...
291. P hein?
292. A3 eu terminei
293. P levante ai a mão quem falta terminar ... quem falta terminar
294. ((alguns alunos levantaram as mãos)) quantos minutos necessita para
295. terminar aí ...

296. A4 terminei
297. P uns dois minutinho bem pouquinho né?
298. A2 posso entregar ou não ?
299. P vou recolher preste atenção o que é que a gente vai fazer ... eu vou
300. recolher dois textos sem dizer o nome ... então olhe ... cada um/cada aluno
301. vai me explicar ( ) bote o seu nome pra eu saber que é você ...
302. A5 e ( ) aqui R.
303. P perafí que eu digo já ... coloque o nome para eu saber que você é você
304. ((recolhendo os textos)) me dê que eu sorteio você pra o seu texto ser um
305. dos primeiros ... você que sabe ...
306. A8 não ... não ... falta dizer muita coisa ainda ...
307. P não ... ( ) vou receber ... agora me devolva ( ) só pra terminar ...
308. eu pego só o número seis que você já fez ... o seis e o sete ... aí você
309. termina ... ( ) que a maioria já terminou ... terminou?
310. A4 já
311. P botou seu nome pra eu saber lhe devolver?
312. A4 botei
313. P certo ... botou seu nome pra eu saber lhe devolver?
314. A1 já
315. P olhe eu não vou colocar/ eu não vou dizer o nome de vocês ...
316. então eu vou escolher duas/ sente aí D. pra eu poder falar aí ... vamos fazer o
317. seguinte ... eu vou escolher dois textos ... certo ... eu vou escolher dois textos
318. e vou escolher duas pessoas para falar do texto que eu vou ler ... certo? pronto
319. pode ( ) vou devolver já já vi todos os textos ... vamos lá ... “já
320. acenderam as luzes portanto vou para casa porque as luzes me deixam tanto
321. (enfaidecida) e fico ton/ tonta é? e fico já caindo no meio do povo ... é melhor
322. eu ir para casa ou eu não caio no chão ... ou eu caio no chão” ... o texto número
323. seis ... essa pessoa que produziu esse texto ... M. essa pessoa concluiu fez a/
324. concluiu esse texto? você entendeu que teve um fim esse texto?
325. A2 teve
326. P por quê?
327. A2 ((silêncio))
328. P se concluir é terminar ... por quê?
329. T ((Silêncio))
330. P o que foi que aconte/ que o narrador ( ) o narrador não vou dizer o nome ...
331. o que foi que o narrador disse que você entendeu que ele concluiu o texto?
332. A1 que se ele não for pra casa com tanta luz acesa ele vai cair
333. P por que o que se ele for pra casa ... olhe aí preste atenção vocês concordam
334. ele está explicando se ele não for pra casa com tanta luz acesa ele vai cair ...
335. então ele concluiu? eu quero escutar bem bacana sim ou não
336. T sim ... sim
337. P vamos lá ... eu vou ler outro texto de outro narrador aqui ... “já
338. acenderam a luzes portanto ... “portados” não tou entendendo que palavra é essa
339. “que a ( ) não estava dando muito certo porque as pessoas estavam reclamando ...
340. muito ... a que assustaram e ter a luz do seu dia e deram muita sorte porque ...
341. sofrem a chuva” ... foi assim esse texto? o que foi que vocês compreenderam
342. desse texto
343. A10 não entendi muita coisa não
344. A1 por que ele não concluiu
345. P não entendeu muita coisa ... tá faltando o quê? preste atenção no narrador ...
346. não vou falar o nome do narrador ... mas o narrador/ o que a turma ajudar o
347. narrador vai ter que escrever no seu texto ... vamos lá ... quem não entendeu
348. muita coisa e por que não entendeu? olhe preste atenção ... era pra você escrever
349. no seu texto dando ideia de conclusão ... então se a o leitor não entendeu que
350. você finalizou concluiu o seu texto ... então o seu texto tem que ser feito ... tá
351. bom narrador vocês concordam ?
352. A10 sim
353. A6 sim
354. P não vou dizer o nome mais a pessoa que fez esse texto vai ter que refazer ... vai
355. ter que escrever o texto quando eu pegar pra pra colocar a nota ele vai ter/ tem

356. que está reescrito ... eu já li dois textos número seis ... agora eu vou ler dois  
 357. textos número sete ... “os seres humanos gostariam de ter asas sem ( ) sim  
 358. porque era muito bom ... se as pessoas tivessem asas e pudessem voar  
 359. para chegar ... no canto ... cedo sem pegar nenhum trânsito ... muito parecido  
 360. com o que eu falei vocês concordam ou não ?  
 361. A10 concordo  
 362. P eu dei o exemplo alguém fez parecido com o que eu falei ... podia ter  
 363. falado mais pra não ficar parecido com a minha fala ... esse texto não ( )  
 364. é aplicabilidade ... mas mesmo assim posso me enganar eu não escrevi eu  
 365. só falei ... então essa pessoa ... disse a finalidade pra que o ser humano precisa  
 366. de ter asas queria ter asas?  
 367. A10 disse  
 368. P sim ou não?  
 369. A1 sim  
 370. P disse?  
 371. T sim  
 372. P e pra que a finalidade?  
 373. A10 disse que tinha que ter asas ((risos))  
 374. P que não precisava pegar trânsito para chegar no lugar ... mais ...  
 375. A10 cedo  
 376. P ce::do viu bem ... mesmo assim ele escreveu tudo parecido com o que  
 377. eu falei mas deu pra entender ou não? ( ) é isso né que a pessoa escreveu  
 378. deu ideia de finalidade ... assim tudo bem ... vamos para outro texto ... número  
 379. sete “os seres humanos gostariam de ter asas para poder voar nas horas que eles  
 380. tivesse que eles estivessem triste/ tristes quando eles quisessem chegar  
 381. mais rápido ao trabalho pra não pegar trânsito e para poder ver o mundo com  
 382. mais amor ... para poder se sentir livre” ... ( ) né bacana?  
 383. A10 é muito  
 384. P vocês concordam que o narrador desse texto deu ideia de finalidade?  
 385. T sim  
 386. P claro que deu de finalidade ... então os ser humano queria ter asas pra quê?  
 387. A3 para voar  
 388. P para voar:: para que mais?  
 389. A1 para ser livre  
 390. P para ser livre  
 391. A8 para não pegar trânsito  
 392. P para não pegar trânsi::to  
 393. A12 para ver o mundo  
 394. P para ver o mundo com mais amor:: num foi isso?  
 395. T foi  
 396. P muito bem ... vamos para um outro texto?  
 397. T vamos  
 398. P texto eu já li dei o texto número sete? ((perguntando a aluna))  
 399. A1 já  
 400. P vamos ler dois textos número oito ... “no trajeto da escola ... no trajeto ...  
 401. para a escola ... encontrei vários amigos ... por isso eu estou me  
 402. despedindo deles com muito carinho e amor” o texto número oito era  
 403. pra ... dar ideia de conclusão ... este narrador aqui concluiu esse texto?  
 404. sim ou não?  
 405. A10 não  
 406. A5 não  
 407. P não ... por quê?  
 408. A1 acho que sim ...  
 409. P você acha que sim S.?  
 410. A1 eu acho que sim  
 411. P S. acha que sim ... então me explique S. porque que você acha que sim ...  
 412. A1 porque terminou o texto?  
 413. P sim ... só ficou faltando aqui porque você não ( ) o texto quem está  
 414. vendo sou eu ficou faltando o pontinho final pra dizer que chegou ao fim ...  
 415. mas na minha opiniÃO o texto foi finalizado sim num foi?



416. T foi sim
417. P mas ( ) assim fica faltando alguma coisa a dizer ou não? não ... ( ) o fim
418. que passou e foi pra escola e seguiu com o amor dos amigos ... dos
419. vários amigos num foi isso?
420. A12 foi
421. P outro texto número oito ... prestem atenção que vocês estão analisando
422. o texto número oito que tem ideia de com-clu-são “no trajeto da escola
423. encontrei vários amigos portanto por isso fiquei conversando até mais tarde ...
424. colocando o papo em dia e não vi o tempo passar ... gosto muito de conversar” ...
425. e agora ... hein gente? esse narrador aqui deu idéia de tempo de finalidade de
426. conclusão?
427. A2 de tempo ((risos))
428. P deu?
429. A2 deu
430. P ele concluiu o texto inteiro? embora tendo usado outros recursos né como
431. no tempo ... que usou também o tempo ... mas ... ele concluiu ... como também
432. usou de tempo ... deu ideia de tempo?
433. A1 deu
434. P por que quando o narrador falou que ele ficou conversando
435. com os amigos e o tempo passou ... ele usou o as duas ideias ... de
436. conclusão e de ... tempo num foi? vamos fazer o número ... nove ... texto número
437. nove “ele se machucou porque caiu da/ porque caiu uma pedra na cabeça dele
438. e ele se machucou muito e depois troçou numa pedra e caiu e depois ficou
439. chorando com dor e medo” ... o texto número nove tem a causa ... esta pe/ este
440. narrador deu a causa por que se machucou ?
441. A4 deu
442. P deu ... qual foi?
443. A10 porque ele caiu e bateu numa pessoa
444. P não ... isso foi como aconteceu não disse a causa
445. A10 a causa dele?
446. A11 ele se machucou
447. P prestem atenção ... vou ler o texto novamente ... “ele se machucou
448. porque ele caiu porque caiu uma pedra na cabeça dele e ele se machucou
449. muito ... depois troçou numa pedra e caiu e depois ficou chorando com dor e
450. medo” ... olhe preste atenção ... quando o narrador disse “ele se machucou porque
451. caiu uma pedra na cabeça dele ... ele ... aí sim ELE ... ele deu a causa do
452. machucão a pedra que caiu em cima dele ... só que ele eu R. acho que esse
453. narrador aqui precisava ser mais claro e pouco repetitivo ... preste atenção ...
454. “ele se machucou muito e depois ele troçou numa pedra e caiu e depois numa
455. pedra e depois caiu na cabeça a pedra” ... quer dizer falou várias vezes a pedra ...
457. várias vezes a pedra foi citada ... né ... e também ter cuidado no texto pra quando a
458. pessoa for ler o seu texto ... não achar que você é daquelas pessoas que fala
459. repetindo uma coisa várias vezes ... quando eu digo assim ... o menino se
460. machucou porque a pedra caiu na cabeça ... saber se ele se machucou ... sem
461. necessidade ... não é? quando eu fico repetindo uma coisa várias vezes dá ideia
462. de que a pessoa que tá lendo meu texto ... a pessoa não tá entendendo e eu não
463. sei se a pessoa vai tá entendendo ou não ... eu tenho que ter claro mas ...
464. não precisa ta repetindo que fica assim uma redundância né ... repetindo coisa que
465. o leitor já ( ) podia ter entendido da primeira vez que foi lido ... okay? disse
466. a causa mas precisava melhorar um pouquinho ... preste atenção que fez
467. esse texto pra reescrever e deixar o texto mais claro ... outro texto número
468. qual? número nove ... “ele se machucou se machucou por que ele estava
469. correndo e caIU ... uma queda e se machucou na cabeça ... seu colega
470. passou por ele e empurrou ele e ele caiu e bateu a cabeça numa pedra e ele
471. estava passando a passando a na cabeça “... e aí o que é que vocês me
472. dizem desse texto?
473. T ((silêncio))
474. P o que vocês me dizem desse texto ... esse texto aqui teve a causa?
475. A5 teve
476. P te::ve ... por que foi que ele caiu? se machucou por quê?

477. A3 por que ele estava correndo e o menino empurrou
478. P exatamente ... ele estava correndo e o menino empurrou ... ele se machucou
479. devido o empurrão do menino ... eu só acho que no finalzinho o narrador quando
480. ele escreveu assim ó ... “pois seu colega passou por ele e empurrou ele e ele
481. caiu” ... a gente pode dar uma concertada nisso num pode ... pra ficar melhor?
482. “e bateu a cabeça na pedra e estava passando a na cabeça “eu acho que faltou
483. uma palavrinha ai num faltou?
484. T faltou
485. P acho que a pessoa pensou e não escreveu ... então o narrador desse texto
486. vai dá uma melhorada ... o último texto que é o texto número dez ... tem mais dois
487. textos aqui ... pra pra gente analisar ... “todos começaram a correr ... quando
488. resolveram ( ) dez minutos mais rápido quando desesperados encontravam –se
489. com alguns bodes e eles correram mais ainda ... com medo do animal
490. e para ganhar a aposta” ... e agora esse texto ... vocês entenderam esse texto?
491. T ((silêncio))
492. P esse texto tinha que ter a ideia de tempo ... tem ideia de tempo?
493. A3 tem
494. A10 tem
495. P tem ... num é? por quê? porque quando falou que parou para comerem ...
496. quando falou que que depois voltaram a correr ... só que eu acho ... só que eu
497. acho que o narrador desse texto precisava caprichar mais na coeRÊncia ...
498. pra dizer ... seguindo direitinho os acontecimentos ... tem mais ... vamos
499. lá gente ... o que que era preciso melhorar nesse texto? aqui no finalzinho diz
500. o seguinte ... “ainda com medo do animal e para ganhar a aposta” lá no início
501. a pessoa não falou que tava ... que eles estavam participando de uma aposta
502. né ... então tem ideia de tempo? tem ... conseguiu o objetivo? ((alguns alunos de
503. outra turma interfere na aula e a professora reclama)) ah ... não pode não ...
504. tá conversando não ... quem ta conversando não vai poder ficar aqui não ...
505. então gente ... vamos lá ... preste atenção... a ideia de ...
506. A5 tempo
507. P [ tempo ... teve no texto ... só que agente quando ta escrevendo o
508. texto agente tem que prestar atenção ... que agente não ta escrevendo pra
509. gente ... agente ta escrevendo pra quem? pra o leitor ... a outra pessoa que vai
510. pegar o seu texto e ler ... então você tem que ter cuida::do ... e quando você vai
511. escrevendo o texto ... você pense mesmo assim ... será que a pessoa que vai ler
512. esse texto que eu tou escrevendo ... ela vai entender ... certo ... tem que ter
513. clare::za ... certo? então preste atenção ... o texto ta com ideia ... mais
514. precisa dá uma arrumadazinha ... okay ... o último texto ... vamos lá ... outro
515. texto ... o último que vocês vão analisar ... “todos começaram a correr ... quando
516. a chuva chegou ... todos correram para um abrigo e lá ... eles ficaram muitas horas
517. para ir para casa ... passaram -se cinco ... seis ... sete horas e a chuva não passava
518. quando se passou umas duas horas lá ... chuva a chuva parou ... e eles foram
519. embora” ... tem ideia de tempo esse texto?
520. A6 sim
521. P tem?
522. A12 sim
523. P tem ... a ideia está presente ... agora prestem atenção ... a gente só leu de cada
524. pessoa dois/ dois textos ( são cinco) ... o que eu observei no texto
525. de vocês foi que tá faltando um pouco de quê?
526. ((silêncio))
527. P hein gente? diga aí pra ver se bate com o que eu observei ... o que é que tá
528. faltando no texto de vocês?
529. A10 ponto e vírgula
530. P ponto ... vírgula você num tem o de todo mundo ... o que ta faltando que
531. eu observei eu quero que você me digam se vocês concordam ... o que tá
532. faltando um pouco mais de clareza ... quando vocês diz a ideia ... certo ... quando
533. vocês me contam um fato contam a história ... tá faltando clareza ... certo ...
534. porque a finalidade do texto é que eu observei que todo mundo quer dizer que cada
535. finalidade de que todo mundo entendeu direitinho ... e veja ... só que alguém botou
536. coisa que não tinha vo/ não era coerente ... por exemplo no texto que falava da

537. aposta ... lá no finalzinho que falou na aposta ... mas eu que tava  
538. lendo o texto... eu não sabia que que os meninos correram porque tavam participando  
539. de uma aposta ... então tem que ter cuidado ... sempre que tiver fazendo um texto ...  
540. tem que pensar assim ... será que a pessoa que vai ler esse texto ela vai entender  
541. direitinho ... certo ... então eu quero que vocês dê uma olhada pensando desta  
542. maneira agora nos textos de vocês e ... se ver que vai refazer refaça e depois me  
543. entregue ... tá bom? ((neste momento a professora chama os alunos pelo nome de  
544. cada um e entrega os textos para correção))  
545. P a pontuação também é importante ... pois é sua letra é linda e maravilhosa  
546. mas tá ficando complicada tem de arrumar ((comenta com uma aluna))  
547. olhe com esse novo olhar para o seu texto ... será que a pessoa que vai ler o  
548. meu texto vai entender a minha letra ... vai entender o que eu tou o que eu tou  
549. querendo dizer ... será que o meu texto tá claro ... a finalidade ... a  
550. causa ... a consequência ... ta tudo definido direitinho? e o ( ) faltou também ...  
551. texto que ... quando eu acabar o texto tem toda uma noção ... não esqueçam isso ...  
552. vocês tragam a outra parte da atividade viu na próxima aula ...  
553. A13 eu não tenho não R. outra parte ...  
554. P você quer a outra parte da atividade pra fazer em casa?  
555. A13 quero  
556. P pronto ... então tá aí pra:: você levar viu  
557. A10 R. eu posso ir no banheiro?  
558. P já está perto de tocar  
559. A5 toca de duas e meia... não?  
560. P que horas são?  
561. A5 já é duas e trinta e três quer receber meu texto?  
562. P se estiver pronto eu recebo ... vamos gente vou recolher os textos ...  
563. ((a professora recolhe os textos dos alunos)) vamos gente ... já passou da hora  
564. de trocar de professor ... tchau até a próxima aula  
565. T tchau ...

**AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA Nº 03**

Turma: nono ano do Ensino Fundamental

Duração aproximada: 1 hora e 15 minutos

Alunos: 12 alunos

Data: 10/06/2011

Tema: Conhecendo as personalidades citadas em nosso livro didático.

1. ((A professora entra em sala de aula conduzindo o livro didático de Português.
2. Senta-se e aguarda que os alunos se acomodem em seus lugares)).
3. Os alunos conversam e vão, aos poucos, fazendo silêncio para que as atividades
4. previstas possam ser iniciadas))
5. ((Faz silêncio por alguns instantes. A professora faz algumas comunicações.))
6. P hoje nós vamos estudar e conhecer alguns personagens que são
7. retratados no livro de vocês ... certo ... então é o seguinte ... eu vou / vamos
8. planejar como vai ser ... eu vou mostrar onde está localizada as diversas páginas...
9. onde está esses personagens... tá certo... depois nós vamos dividir... em grupos
10. cada grupo vai falar de um personagem ... certo? e depois cada grupo vai
11. explicar sobre o personagem que você ficou ... vamos lá ...
12. o primeiro personagem ...vou escrever aqui...acompanhe comigo ...
13. primeiro vocês vão anotando aí ... depois nós vamos sortear os grupos
14. ((entra um aluno com material para confeccionar os cartazes ))
15. pronto pode colocar em cima dos livros...
16. (( conversas paralelas, enquanto a professora escreve no quadro o
17. nome das personalidades: Olavo Bilac p.09 Antoine de Saint Exupery p. 47
18. Carlos Heitor Cony p. 49 Maria Quitéria p. 61 Anita Garibaldi p. 74
19. Renato Russo p. 75))
20. A 8 R vou buscar um livro aqui...
21. P ( ) e:: o nosso livro faz referência ... e aparece até ( ) aqui dessas
22. personalidades ... que aparece aqui ó...e “ Olavo Bilac ...na página nove
23. Antoine de Saint na página quarenta e sete Carlos Heitor na página quarenta
24. e nove Maria Quitéria na página sessenta e um e Renato Russo na setenta e
25. cinco...certo?... então ... pelo número de aluno que tem aqui na sala da mais
26. ou menos dois... e:: para cada personalidade...então vocês vão fazer o quê?... a gente
27. vai dividir agora quem vai ficar com que ... e:: vocês vão escrever no papel
28. madeira... com ( ) quem é essa pessoa...onde nasceu ...se já morreu... o que é
29. que ele faz... o que é que essa pessoa faz ... certo...e depois quando todo mundo
30. terminar...ai cada grupo vai / vai apresentar...para todo mundo na sala conhecer
31. quem é essa pessoa...okay? tá certo assim?... vamos lá...Renato Russo...quem vai
32. ficar com Renato Russo...
33. A12 eu e ela
34. P vocês duas?
35. A12 sim
36. P vai /cadê o grupo ( ) (( discutindo a escolha das duplas)) vamos lá...
37. A10 vou fazer só professora...
38. P vai fazer só D?
39. A10 vou
40. P então eu vou procurar outro nome para você...
41. A7 página cinquenta e cinco e::
42. P ( ) tá tão lindo que eu vou distribuir o material para vocês fazerem os cartazes ...
43. A4 mais só tem quatro ... papel ?
44. P mais eu vou dividir ali ... ((silêncio)) pronto ... D ficou com ele por aí?
45. vou dividir o material agora... po::de se agrupar um de frente ao outro ... vou
46. dividir o material ... pegar os lápis ... (( arrumação dos grupos)) Quantos minutos
47. vocês acham que dá para terminar?
48. A12 os dois horários
49. P NÃO ... os dois horários é para terminar de apresentar... vinte minutos ...
50. ((tempo para produzir os cartazes)) então vamos ver a personalidade
51. que o grupo ficou responsável para falar sobre ela... aí depois vão ( ) e vão
52. explicar...pronto?
53. A12 ler?

54. P hein?
55. A12 ler... (( risos))
56. P não ... num é pra copiar tudo não ... preste atenção gente..
57. A12 tem que colocar o nome né aqui ?
58. P tem que colocar/ olhe preste atenção ... não precisa copiar tudo ... vocês vão
59. colocar o nome da personaliDADE ... aí vai falar um pouco sobre ele...né? se
60. estiver aí dizendo quando nasceu ... quando morreu ... o que ele era...quem é ...
61. o que faz ... certo num é pra copiar do jeito que tá no livro... pronto? Vocês
62. ficaram com quem? (( perguntando a dois alunos com qual personalidade eles ficaram))
63. A6 com Olavo Bilac
64. P preste atenção ao procedimento...
65. A12 R posso fazer assim?
66. P do jeito que você quiser (( alunos continuam produzindo os cartazes))
67. pronto? se o lápis tiver falhando pode trocar por outro ... por que toda
68. crente é linda de corpo ((comentário com uma aluna)) ((risos))
69. A1 terminei
70. P todo mundo sentado que eu vou dizer agora como vai ser a apresentação ...
71. preste atenção ... aqui ó ... já foram formados os sete grupos?
72. T foi ...
73. P então agora eu vou sortear os sete grupos pela ordem de apresentação...okê?
74. então aqui é um grupo... aqui é outro... outro grupo...outro...outro...vamo lá
75. ((sorteio dos grupos para apresentação))
76. A10 e eu ?
77. P esse grupo aqui que número foi sorteado? (( mostrando na lousa))
78. A12 número dois ...
79. P [ número dois
80. P olhe apresentação do número dois ... esse grupo aqui? ((mostrando na lousa))
81. A5 número sete?
82. P número sete ... cadê?
83. A8 S. e A. P.
84. P número sete ... vamos lá ... aquele número ali ?
85. A2 três
86. P número três... D. e R. ... ( ) número três ... he:: G.
87. A5 cinco
88. P CINco ? G. e V. ... CINco ... D.?
89. A10 seis
90. P seis ? vamos lá ... G.?
91. A4 um...
92. P número um ... e J. e L. ?
93. A13 o quatro
94. A 4 [quato
95. P o quatro ... foi isso mesmo ? vamos lá ... então prestem atenção ... o que o /o /o
96. qual a proposta de hoje? da aula de hoje? é a gente vai reconhecer
97. as personalidades /personalidades citadas em nosso livro diDÁTico ... essas
98. personalidades que aparecem em nosso livro didático no módulo um e dois ...
99. nosso livro está dividido em quantos módulos? sete módulos...certo? e essas
100. personalidades que a gente vai conhecer hoje... reconhecer através da
101. apresentação de vocês ... vai ser... e está presente no módulo um e dois
102. do livro didático...okay? então ... o gru::po a se apresentar por primeiro número
103. um... vai ser...O. e G. podem vim ... espere aí que eu vou dar a fita para vocês
104. pregarem ... a fita... alguém pegou por favor... pronto vamos prestar atenção a
105. G. e a O. ... ((apresentação do grupo um))
106. G1 “ Carlos Heitor Cony ... ele nasceu no dia catorze de março ... ((risos)
107. P precisa rir não...
108. G1 “de mil novecentos e ( ) no Rio de Janeiro ... ele foi premiado pelo ... romance
109. histórico memória...ele foi inspirado nas lembranças ... que ... tinha ... do pai...foi
110. vencido r... de dois prêmio...( ) ((risos)) romances (( risos)) éh:: ficou desde
111. dor mil ...ocupar a cadeira...da...academia brasileira de letras...”
112. P oi ...preste atenção ... muito bem ... po:: / preste atenção todo mundo...
113. por que eu vou cobrar de vocês ... vocês tem que aprender ...

114. o que eles apresentarem... vocês tem que saber...certo? por que ... qual o  
 115. objetivo de dividir em grupo? ... certo ... que vocês aprendam o/ as  
 116. personalidades que vocês pesquisarem e também aprendam o que os  
 117. outros estão apresentando ... então ... a gente já sabe que ... como  
 118. é o nome? Carlos... Heitor ... o que ?  
 119. T Cony  
 120. P Carlos Heitor Cony foi o que ... um?  
 121. A10 romanceiro  
 122. P escritor:: e ele ocupou o que? a terceira cadeira da academia de letras ... certo? e  
 123. o que mais? eu quero que vocês me digam ... o que mais vocês aprenderam sobre  
 124. esta personalidade ... que ele apresentou ... quer falar de novo Otaviano?...  
 125. G1 quero  
 126. P vai lá ...  
 127. G1 “nasceu no dia catorze de março de mil novecentos e vinte e seis ... na cidade  
 128. do Rio de Janeiro ... ele foi premiado pelo ( ) ele foi ( ) nas lembranças do pai  
 129. dele ... foi vencedor de dois prêmios” ... (( risos)) e:: um como ( ) (( risos))  
 130. P pronto ... vamos parando aí ... então ... quem foi ele? Ele foi um? roman...  
 131. T [ceiro  
 132. P não...  
 133. T (( risos))  
 134. P romanCISTA:: ele escreveu roMANces ... certo?... como era o nome do/ da  
 135. personalidade que eles apresentaram?  
 136. T Carlos Heitor  
 137. P [ não tou escutando não...  
 138. T CARlos ... Heitor... Cony  
 139. P todo mundo participando ... vamos lá ... quem foi?  
 140. T Carlos Heitor Cony  
 141. P ele nasceu a onde gente ?  
 142. T no Rio de Janeiro  
 143. P no Rio de janeiro ... foi o quê? um escri::  
 144. [ ]  
 145. T tor  
 146. P [tor:: uma coisinha que me chamou atenção que eu acho que é um grande  
 147. destaque ... na vida dele ... que ele ocupou a terceira cadeira na academia brasileira  
 148. de letras ... num foi isso?  
 149. T foi...  
 150. P [ que eles citaram ... então pronto o grupo vai ... ser aplaudido agora por  
 151. voCÊS ... (( aplausos)) o grupo número dois ... pode se preparar pra vim  
 152. apresentar... ((risos))vamos prestar atenção viu gente ... vamos lá...  
 153. G2 “Anita foi ((risos)) Anita foi uma jovem ... que morreu há mais de cinquenta  
 154. anos ... ( ) a liberdade ... o verdadeiro nome de Anita é Maria Anita da Silva ...  
 155. Anita nasceu perto de ( ) casou-se em mil oitocentos e ... ( ) e quatro com  
 156. Manoel Duarte ... mulher corajosa e destimida...combateu ao lado de Garibaldi”...  
 157. (( risos))  
 158. P alguém tem /alguém tem alguma pergunta ... o que foi que ... que essa  
 159. personalidade ... o que foi que chamou atenção de vocês?...em gente?...  
 160. em me digam aí...  
 161. A10 era uma mulher corajosa ... destinada  
 162. P muito bem ... ela é uma mulher coraJOsa ... destiNAda  
 163. A12 destiNAda  
 164. A 10 aMAda  
 165. P e preste atenção aí ... preste atenção ... na época em que Anita vivEU era uma  
 166. época onde a mulher não tinha ... aquele destaque como ela teve ... ela era corajo::as  
 167. luTOU em vários comba::tes ... lutava por que Anita Garibaldi?... hein?... por que  
 168. que Anita / éh:: qual era o objetivo das lutas de Anita Garibaldi ?... hein gente? O  
 169. grupo pode responder...  
 170. A 2 por liberdade?  
 171. P por liberDADE e JUS – ti- ça  
 172. T [tica  
 173. P certo ? e o que mais ... como era o nome do marido de Anita Garibaldi?

174. T Manoel ( )
175. P mais alguma pergunta ao grupo?
176. T não
177. P o grupo número três ...
178. A 12 D. é tu e R.
179. P vamos prestar atenção ... viu ?
180. G3 nós vamos falar de Olavo Bilac ... o poeta Olavo Bilac nasceu no
181. Rio de Janeiro fundou academia brasileira de letras e compôs o hino
182. à bandeira
183. P pronto... então... qual foi o destaque de Olavo de Olavo Bilac aí pelo que o grupo
184. apresentou ? ... em gente ? o que foi que ele fez de importante?
185. A12 ele foi eleito o príncipe dos poetas ... da academia brasileira de letras ...
186. P olha que coisa bacana...foi eleito o príncipe dos Poe::tas ... fundou a academia
187. brasileira de Le::tras ... fez o que também?
188. A2 o hino
189. G3 o autor do hino
190. P [foi o autor do hino
191. G3 [ da bandeira
192. P [ do hino da bandeira ... da nossa estimada bandeira foi isso?...
193. A12 foi ...
194. P MB vai cantar um pouquinho do hino da bandeira pra gente... né ((risos))
195. vamos MB ...
196. MB meNina...
197. P cante aí um pouquinho para os meninos conhecerem...
198. MB há:: se eu conseguir... é grande ...
199. P cante... você começa e a gente acompanha ...
200. MB (( salve lindo pendão da esperança ... salve símbolo ( ) da paz ...sua nobre
201. presença lembrança a grandeza da pátria nos trás...sua nobre presença
202. lembrança a grandeza da pátria nos trás... ))
203. P é tá bom só uma partezinha pra vocês saberem... ( ) quem ( ) Foi quem
204. T Olavo Bilac
205. P Olavo Bilac ... jamais esqueçam isso ... quem mudou/quem escreveu né o
206. autor do hino da bandeira foi?
207. T Olavo Bila::c
208. P [Olavo Bila::c ... Okay? aí se eu perguntar assim pra vocês...qual
209. dessas personaliDAdes foi tido como o príncipe dos poetas...vocês vão dizer foi
210. quem? ... em GENte ? quem foi?... olhe no final das apresentações
211. eu vou fazer perguntas pra saber se vocês aprenderam mesmo... tá bom? ... o
212. grupo número três...
213. A12 não... professora é o número quatro não ?
214. P é o quatro ?
215. A12 o três foi D e R
216. P vamos lá... pode começar...
217. G4 “Antoine de Saint-Exupery foi um escritor ( ) ele nasceu em mil e
218. novecentos e morreu ( )”
219. P pronto ... Antoine de Saint-Exupery ele foi um grande escritor né ? vocês
220. escutaram ? escutaram os meninos falaram ?qual foi o livro que consagrou
221. esse autor aí?...foi qual ?
222. A2 o pequeno príncipe ...
223. P [o peque::no princí::pe ... que é um dos livros mais lido do
224. MUNdo... é um dos ... certo? Então... ele nasceu quando ? em mil novecentos...
225. e morreu quando ?
226. A12 mil novecentos e ( )
227. P quantos anos ele viveu ?
228. A3 quarenta e ( )
229. A1 [quarenta e quatro
230. P quarenta e quatro anos...morreu muito novo num foi ? pode sentar...
231. atenção ninguém nem aplaudiu o grupo três ... ((aplausos))
232. A12 nem o quatro
233. P nem o dois ... nem o quatro ... vamos aplaudir gente ... ((aplausos))

234. agora o grupo número cinco..
235. G5 Renato ( ) Russo ( ) nasceu em mil novecentos e oitenta e três ...
236. nascia na ( ) brasileira uma das/ das bandas de rock ... mais querida ...
237. do país ... todas ... ( ) legião urbana ... e também ( ) conhecia em suas lutas...
238. e reconhecer ( ) Poe trás das palavras ... pela cultura de Renato Russo
239. tinha ( ) das questões qual trazia suas telas ... ( ) morreu mil novecentos
240. e noventa e seis ... ( ) processar o mesmo ( ) importância pela luta ...que
241. pronuncia da maneira como ( ) pensava ... mais que puder...
242. P muito bem vamos aplaudir (( aplausos)) vamos lá...vamos fazer
243. algumas perguntas a respeito dessa personalidade que os meninos
244. apresentaram... ReNAto RUSSO ... ele ... ele era um dos componentes de uma
245. banda de rock ... como era o nome da banda de rock?
246. A 12 era...legião urbana
247. P legião urbana... muito bem ... e:: alguém ... prestou atenção... o motivo qual
248. foi o motivo da morte dele? ele nasceu em mil novecentos e oitenta e três e
249. morREU em mil novecentos e noventa e seis...certo? e:: aqui o motivo pelo
250. qual Renato Russo morreu...foi o que?
251. T aids
252. P certo ? e o que mais vocês tem a dizer ?
253. A1 que ele era...
254. P que ele era o quê?
255. A1 um músico
256. P um músico ... que ... era pra ter perguntado aos meninos do grupo ...
257. pergunte aí aos meninos que apresentaram o trabalho sobre Renato Russo
258. A12 J. o que vocês entenderam?
259. P NÃO... né assim não ... é pra perguntar a sua DÚvida ... tem alguma
260. dúvida? vamos perguntar ... quem tem alguma dúvida sobre o que os meninos
261. apresentaram ?
262. A10 ele que ( ) importante que da música...
263. P isso... que mais ? ... então assim...as músicas ...de Renato Russo induziam
264. seus ouvintes ... a o que? a pensar... a ( ) ele trabalhava com o sentimento e o
265. pensamento das pessoas ... então todo mundo que gosta que escuta ... que
266. ouvia as músicas de Renato Russo ... ele ... ele tem uma terminação para
267. o que? para o pensamento e / e para o sentimento...certo? então por isso um
268. grande músico ...um grande home... é tanto que/ que diz assim...ó... “ o ídolo
269. nunca morre “éh:: “ para seus fãs”... ainda hoje tá muito presente ... éh::
270. tanto nos livros didáticos como nas / nas rádios ... na televisão as músicas / músicas
271. de Renato Russo e os seus ... ( )... certo? o próximo grupo...
272. A 12 D.
273. G6 “nasceu em ( ) interior do Rio Grande do Sul em mil novecentos e ( )
274. a primeira obra do livro de contos e fantoches foi publicada em mil nove centos
275. e ( ) dois mais o ( ) veio logo prosseguir como romântico ( ) atra/ astrologia pelo
276. ( ) em mil novecentos e quarenta e nove ... a mil novecentos e setenta e um ...
277. a obra ... ( ) conta a história de sua gente e:: de sua terra...numa casa ...
278. numa ( ) impregnada de...importante conteúdos / conteúdos social ...”
279. P então ... foi um autor de característica social...ele trabalhava com fatos que
280. acontecia na sociedade ... retratava a vida né ... e o que mais? Ele nasceu em
281. mil novecentos e trinta...
282. A 10 e morreu em mil novecentos e setenta e cinco ...
283. P alguém tem alguma dúvida ? gente ... olhe ... é importante que:: essa explanação ...
284. essa pequena explanação feita dessas personalidades aqui ... não fiquem por
285. aqui vocês procurem estudar... pela internet ... uma horinha que vocês
286. estiverem lá na internet ... por que internet não é feita só pra/ pra olhar
287. orkut nem ... mas... sim para pesquiSAR...pra vocês procurarem coisas ...
288. então pegue o livro...pesquise sobre essas personaliDADES e vocês se
289. aprofundem mais...okay?
290. A12 D. deixe eu ver seu coração se tá batendo muito ...
291. A 10 cuidado
292. P grupo número sete... palmas para o grupo número seis(( aplausos))
293. G7 “Maria Quitéria ... bonita ... altiva e de traços marcantes ... a baiana



294. Maria Quitéria de Jesus Medeiros ... tornou-se soldado em mil oitocentos  
295. e vinte e dois ... quando no meio do ( ) baiano ... lutava por ( ) português ...  
296. a favor da conso-li-da-ção da independência do Brasil ... também foi ( ) com  
297. o ( ) de ( ) desprestigiada morreu no final de ( ) com apenas seu desejo de” ...  
298. P (...) preste atenção ... qual foi o ano que ela viveu ? ( ) em mil novecentos  
299. e quanto?  
300. A12 e vinte[e dois  
301. P [e vinte e dois ... Anita Garibaldi já era o quê ? um ... sol-  
302. A12 dado  
303. P SOLDADO...  
304. P então ... já terminou a aula...já passamos do tempo ... até a próxima.

**AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA Nº 04**

Turma: Nono ano do Ensino Fundamental

Dia: 03/08/2011

Tema: Crítica argumentativa

Duração da aula: 45 minutos aproximadamente

1. (( escrevendo na lousa o poema “Monotonia “ e desenha a figura de uma mulher
2. caminhando pela estrada.))
3. A10 ((risos))
4. P o que é isso D ... socialize aí pra gente rir também...
5. A10 o que é isso R? ((risos))
6. P é uma mulher ((risos) pronto ... termine aí pra gente ler... (( ajeita o
7. desenho)) pronto....deu certo agora? (( perguntando sobre o desenho))
8. não o peito dela tá muito grande ... vixe Maria ... ((risos))... vamos lá... o
9. que a gente vai trabalhar nesse texto é a crítica argumentativa ... preste
10. atenção... o que é um argu::mento ... é você convencer ... preste atenção
11. aqui argumentativo...argumentação...o que é argumentação? é você
12. convence alguém a ter a sua ideia...certo...é / é é explicar/ é você
13. convencer alguém do que você estar... ou do seu ponto de vista... pois
14. bem...você vai criti::car ... convencendo então ... crí::tica argumentativa...
15. ok...aí vem aqui... “o poema”... leia várias vezes o poema ...” esse leia várias
16. vezes e pra que vocês vejam ( ) só pra vocês depois fizesse uma aná::lise...
17. uma crítica ... descrevendo e lendo ... preste atenção... “monotonia ...”eu
18. como ... eu bebo eu co/ eu ando...eu amo...eu vi::vo...tudo o que eu faço é
19. na ordem direta...tudo que... eu traço é em linha reta...sou sim ... sou
20. monótono ... sou livre ... sou do século vinte ...sinônimo de monotonia::
21. eu tenho uns olhos tampa::dos ... tontos ... sonolentos ... uns olhos ( ) de
22. monotonia...nos olhos ( ) século vinte...certo? então o que vocês
23. entenderam nesse texto aqui? o que que significa essa palavra aqui?
24. ((apontando para a lousa )) mo-no-to-nia...
25. T (( silêncio))
26. P hein gente?
27. T ((silêncio))
28. P quando ela DIZ ... essa garota aqui diz ((apontando para o desenho da
29. garota))que ela é do século vinte ... maisela tem olhos cansa::dos ... bem
30. TONtos...sonoLENTos ... você vai ( ) que monotonia é o quê?
31. aquela coisa o quê? Monótono sem acontecer nada di-FE-rente ... então ...
32. olhe/ preste bem atenção...o que é que a pessoa fala ? que a pessoa
33. come...be::be...dor::me ... c anta ... ama ... e vivi...né assim? Preste atenção
34. no texto...“eu como ... eu bebo...eu durmo...eu ando...eu amo...eu...
35. vi::vo” (( alguns alunos acompanham, a leitura )) vamos dá uma lida aqui
36. pra gente entender como é ( )começando aqui ... todos lendo ...
37. participando ... eu quero escutar a voz de todo mundo vamos lá ... mo::no-to-nia
38. T [no-tonia
39. P o/ começando novamente ... vocês/ eu ainda não ouvi a voz de todos...eu
40. gosto de escutar a voz de todo mundo que tá na sala...vamos lá...
41. T MONOTONIA ... eu como...eu bebo...eu durmo...eu ando...eu amo...eu
42. vivo”...
43. P preste atenção ... o monte de coisas que uma pessoa do século quanto?
44. T vinte
45. P do século vinte faz ... eu como ... eu bebo ... eu durmo ... eu ando ... eu
46. amo...eu vivo ... tudo que eu fa::ço ... é na or::dem?..
47. T direta
48. P direta ... certo? que que vocês entendem de direta?
49. A10 direta ... direto...
50. P certo ... e pra que serve essa reta desenhada aqui ao lado dela?...o que
51. essa senhora está fazendo aqui?
52. A10 atravessando o caminho
53. P o quê?

54. A12 atravessando o caminho...
55. P e o que faz a gente perceber que essa pessoa é do século vinte? ela é uma
56. pessoa o que?
57. A10 fechada ... na dela...
58. (( a professora escreve na lousa a seguinte pergunta)) “ que significa
59. para você... ser uma pessoa do século vinte”
60. P agora ... cada pessoa vai me dizer uma palavra do século vinte ... uma
61. frase ... vamos lá ... começando aqui por R ... vamos lá R ... me
62. diga aí uma palavra ou então uma frase
63. A10 do século vinte e um?
64. P do século vinte
65. A3 ((silêncio))
66. P diga aí uma palavra só...
67. A3 ((silêncio))
68. P eu vou começar ... eu posso dizer ... assim uma pessoa ... vamos
69. dizer ... comportada e: intelectual...pelo que eu vi aqui ... pe/ por esse
70. texto que eu li: e R o que que diz?
71. A3 ((silêncio))
72. P bo::Ra ... qualquer palavra...
73. A3 ((silêncio)) ((risos))
74. P D ... qualquer palavra
75. A4 ((silêncio)) ((risos))
76. P G...( ) pra você ... olhe o século vinte na sua opinião ( ) pode ser...
77. na minha opinião ... a minha ... vou dizer da minha ...você vai dizer a
78. sua ...você pode pensar diferente ... de acordo com esse texto que a gente
79. viu ... eu dizer que essa pessoa aqui do século vinte é uma pessoa
80. intelectual ... e uma pessoa do século vinte e um... é uma pessoa o quê?
81. tecnológica ... que usa mais a máquina ... né? aí você... o que é que você
82. acha ... uma pessoa do século vinte e do século vinte e um... vamos ver aqui ...
83. você concorda com o que eu falei? ((dirigindo-se ao aluno))
84. A5 ((silêncio))
85. T ((risos))
86. P diga aí o que é pra você ... diga apenas uma palavra sobre a pessoa do
87. século vinte ... V ...
88. A8 uma pessoa mais calma ... mais ... assim ... mais ... ( ) num é muito
89. moderna ... mais ...
90. P isso ... uma pessoa que num é muito moderna mais calma ( ) valeu V
91. olhe ... diga J...
92. A9 uma pessoa simples ( )
93. P uma pessoa simples ( ) isso...mais comporta::da ... G ... O...
94. vamos lá O ...
- 95.. A7 uma pessoa mais tímido ...
96. P mais tímida ... G ...
97. A6 num sei não ...
98. P vamos lá...
99. A6 num sei não ((risos)) mais social
100. P A.P
101. A12 tranquila.
102. P D...
103. A10 uma pessoa trabalhadora ... sei lá...
104. P M.
105. A1 ( )
106. P uma pessoa mais reservada ... agora ... quem quiser me diz aí ... como é
107. que você ( ) uma duas palavras uma pessoa do século vinte e um...
108. A12 moderna
109. A10 estilosa
110. A12 ELÉTRICA
111. P como?
112. A12 elétrica
113. P são vocês minha gente que estão no auge da juventude...então vocês

114. diga aí...
115. A12 alegre
116. P alegre ... que mais ... estilo::as ... ofereci::da ... o que mais ... os meninos
117. tanto muda os homens como as mulheres...e os homens como é
118. o homem do século vinte um
119. T ((risos))
120. P aqui desse lado ... bentão gente a pergunta é em torno disso aí ...” o que
121. que significa para você ser alguém do século vinte? tá certo? então
122. vamos agora fazer uma crítica argumentativa ... preste atenção...
123. ( ) você pode até dizer ... que o século vinte...era mais assim ... e agora
124. no século vinte e um as pessoas mudaram um pouco ... um exemplo ... a
125. tecnologia ... é um exemplo né? por exemplo ... uma criança combina
126. mais com a tecnologia do que um adulto ... vocês concordam comigo
127. ou não?
128. T concorda...
129. P então ... o / as pessoas do século vinte elas estão mais tecnológicas ...
130. num é assim? quem ( ) fazer uma crítica com as pessoas do século
131. vinte ao século vinte e um ...okey? ((comentários))
132. A8 R. vai liberar no terceiro horário
133. P áh ... éh::
134. A8 é
135. P vamos concluir ... qualquer coisa aí agente vê ... quem terminar
136. a produção do texto já pode ir saindo ... preste atenção aí ... que
137. agente já estudou ... quando a gente vai fazer uma produção textual...
138. você tem que fazer o quê? faz primeiro o quê (( conversas paralelas))
139. éh:: começa com o quê?
140. A10 a introdução
141. P depois COM ... pará::grafo ... eh:: vamos seguir a forma gramatical e ( )
142. textual okay? na próxima aula agente faz a correção dos textos...certo?
143. T certo
144. P até a próxima aula.

## AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA Nº 05

Tema: **Sentido denotativo e conotativo**

Turma: nono ano do Ensino Fundamental

Duração da aula: 45 minutos aproximadamente

Data: 29/07/2011

Total de alunos: 12

1. (Início da aula: organização da turma: apresentação do tema denotação e conotação
2. na página cento e oitenta e dois e cento e oitenta e três do livro didático))
3. P vamos lá ... ( ) pra gente ver ... tirar as dú::vidas ... a denotação é o quê?...
4. T “é o sentido original ( ) da pala::vra “... (( leitura ))
5. P então a denotação é o sentido origina::l usual da palavra ... né assim que tá
6. falando aí?
7. T é...
8. P então ... e a conotação?
9. T “é a palavra ( ) o sentido figurado ( ) da palavra“ ((leitura))
10. P então a denotação é o sentido original da palavra e a conotação é o sentido
11. novo modificado ... certo ... de uma maneira diferente ... então o sentido de origem...
12. toda palavra empregada no ser verdadeiro sentido de origem ela é chamada
13. denotação ... e quando ela tem um sen/ um novo sentido... a palavra ela é chamada
14. de? conotação ... aí tem uma ... primeira ( ) leia aí eu quero só os meninos
15. primeira leitura... (( alguns meninos iniciam a leitura em voz baixa, e a professora
16. a leitura))
17. P to::dos leiam que eu num tou escutando direito não tá... ((continuando a leitura))
18. P ( ...) “a bú::ssola “ é o quê? “ é u::ma ... das invenções ... (( lendo
19. com alunos ))
20. T que mudaram ... ( )
21. P então o/ a palavra bú::ssola nesse contexto aí está empregado com o sentido
22. original ... então a bússola aí é uma o quê? uma conotação ou uma
23. denotação?
24. T denotação (( alguns alunos respondem em voz baixa))
25. P u::ma ? ...
26. A12 denotação...
27. P por que está empregado com seu sentido original ... aí vamos ver ... aí o
28. próximo exemplo com a palavra bússola empregado de um / de uma outra forma
29. okay ... as meninas agora (( as meninas iniciam a leitura )) ( )
30. P todas iguais ... vamos lá ...
31. (( continuando a leitura )) “ teu perfume é minha bússola e meu ( )”
32. P (...) preste atenção ... “ teu perfume é minha bú::ssola e meu norte “ ... então
33. a pessoa usou bússola como se fosse o quê? aí ...
34. A5 ( )
35. P o quê ?
36. A12 um perfume
37. P um perfume ... quer dizer um instrumento onde ... direcionasse sua vida
38. né assim ? então é a palavra bússola ( ) foi usada de uma maneira nobre uma
39. maneira até comparada com um ... per- fu – me né ... então ... esse sentido é::
40. uma denotação ou uma conotação quando ela é empregada num sentido torto...
41. uma conotação ... quero que vocês deem uma lida aí ... no livro nessa parte onde/
42. onde ele tenta explicar .. a denotação e a conotação pra gente tirar algumas dúvidas
43. tá okay ... todo mundo vamos lendo
44. T “quando a palavra é empregada no sentido original “ (( dois alunos
45. Continuum a leitura))
46. P ( ... ) vamos fazer o seguinte ... vamos parar pra que todos participem... eu estou
47. vendo que tem muita gente que não ta participando não é D. vamos participar...
48. divida ai o livro com D. eu tou eu estou observando que ela não está seguindo ...
49. pra ela participar também vamos começar.. no parágrafo ...
50. “QUANdo a palavra é empregada no seu sentido original ... no sentido em
51. que se encontra no dicionário ... ( ) está no sentido “... ( ... ) no sentido o quê ?
52. T “denotativo”

53. P isso... continua ... “a linguagem denotativa “
54. T [ “a linguagem denotativa é ( ) objetiva ( ) por
55. isso é um ( )
56. P então o que é que vocês tem a me dizer sobre essa leitura que vocês fizeram
57. agora? hein gente... fala do quê ?
58. T ((silêncio))
59. P do sentido original da palavra da o quê ? da denotação é assim ?
60. A4 é
61. P diz o quê ? que ela é o quê?
62. A10 impessoal
63. P impessoal e o quê mais ? ... objetiva e qual é o tipo de texto que ela é mais
64. usada
65. T ((silêncio))
66. P qual o texto ? hein gente ? os meninos aqui ... tá no finalzinho do parágrafo...
67. qual o tipo de texto que é próprio da denotação?
68. A4 texto informativo
69. P TEXto informativo ... muito bem ... continuem aí a leitura
70. T “quando a palavra adquire outro significado diferente do original ( ) que
71. haja um sentido conotativo ... a linguagem conotativa apresenta ( )
72. compreendemos que ( se trata) do sentido conotativo ( ) ela é aberta a vários ( )
73. P então... a gente já tem duas informações aí... a primeira é que a denotação ela é
74. própria do tex::to ... infor::mativo né assim? e a conotação ela é própria de que
75. texto ?
76. T ((silêncio))
77. P tá aí ...vocês acabaram de ler ...
78. A12 ( )
79. P do texto o quê?
80. A3 dos textos literários
81. P própria dos textos literários... sendo comum a linguagem coloquial ... certo ... aí
82. a gente já abre outra questão aí ... as figuras de linguagem que fazem parte
83. da linguagem conotativa ... certo ... então SE a denotação é ela usado no seu
84. sentido original a conotação é usada em um novo sentido ... e quando você usa a
85. palavra em um novo sentido você po::de fazer o quê ? você po::de usá-la de
86. diver / de diversas maneiras né assim? então pra isso temos aí as figuras de
87. linguagem ... que são/ o que são figuras de linguagem? leiam aí no quadrinho
88. amarelo
89. T as figuras de linguagem são estruturas linguísticas que transformam os
90. significados convencionais das palavras em significados novos ... atribuindo a elas
91. vários efeitos de sentido e tornando a mensagem mais expressiva”
92. P então a figura de linguagem serve pra que ?
93. T ((silêncio))
94. P em digam aí ... pra trans – for – mar o sen – ti – do das ...
95. T palavras
97. P [pala:: vras é uma nova estrutura lingüística que serve pra que ? pra
98. transformar o sentido da palavra por exemplo ... eu tenho a manga... por exemplo
99. eu fui lá no pomar e comi uma manga... que manga é essa que eu comi ... é
100. uma o quê
101. A12 ( )
102. P é uma o quê? pode dizer alto por que eu num tou escutando não ... é uma o quê?
103. uma fruta minha gente ... uma fru::ta ... agora se eu digo assim ... a manga da
104. camisa de G está SUja é o que é uma fruta?
105. T não
106. P não ... não é a mesma coisa...
107. T é uma ( )
108. P elas num tem sentidos diferentes aí ... quando eu falo dos sentidos diferentes... do
109. modelo?
110. T sim
111. P então é isso aí que serve ( ) as figuras de linguagem ... é uma estrutura
112. linguística que serve pra/ pra o quê? para transformar o sentido das palavras né
113. isso dependendo do seu contexto ... agora na página ... na página aí do livro...

114. vocês vão ver ... “ figuras de linguagem” na página cento e oitenta e dois e  
115. na página cento e oitenta e três ... eu quero que vocês só leiam ( ) figuras  
116. de linguagem só o nomezinho ... ele está escrito de verme::lho e eu quero só que  
117. vocês leiam ... olhe “algumas figuras de linguagem” a primeira ( ) aí ... qual é a  
118. primeira figura que tá aqui ó?  
119. A12 iro / uronia  
120. P ironia ... a outra  
121. T antítese  
122. P antítese ... a outra  
123. T gradação  
124. P a outra  
125. T anáfora  
126. P aná::fora... a outra  
127. T catacrese  
128. P isso... catacrese ... dentro do/ dentro da listinha amarela tem ( )  
130. T metáfora  
131. P a metáfora que a gente já estudou  
132. T a comparação  
133. P a comparação também... que a gente já estudou ... que mais...  
134. T a hipérbole  
135. P a hiper::bole  
136. T prosopopeia  
137. P e a prosopopeia ... eu vou fazer o seguinte ... temos aí uma ...duas ...três...  
138. quatro ... cinco ... seis ... sete ... oito ... nove ... temos seis grupos de dois né  
139. assim?  
140. A12 é  
141. P temos seis grupos... vocês já se dividiram?  
142. T já  
143. P aqui sobra uma pessoa... fica com quem sobrar daqui...  
144. ((conversas paralelas na organização dos grupos))  
145. P olhe... R e D ...não aqui sobrou D ... D vai ficar com o grupo de quem? não  
146. tudo bem fique com elas ... duas ... três ... ai fica vocês dois ... vocês dois ...  
147. vocês três ... não ... fica um de três aqui também né ... e vocês duas ... pronto  
148. então os grupos vão ficar com ... duas figuras de linguagem ....certo ... e o grupo  
149. de dois fica apenas com uma okay ... vamos lá ... vamos marcar aqui as figuras  
150. de lingua::gem ... e a gente vai fazendo a divisão ... iro - nia ((escrevendo na  
151. lousa))  
152. P o que é que é domingo? ((perguntando para a turma))  
153. A12 o aniversário de M (( comentários ))  
154. P eu vou olhar se é mesmo se for segunda – feira você traz um bolo pra gente  
155. ((risos))  
156. A3 é o contrário (( risos ))  
157. T ((conversas paralelas))  
158. P vamos fazer a divisão dos grupos ... ironia ...olhe aqui ó primeiro grupo tá aqui  
159. ((mostrando na lousa))  
160. P gradação vai ser ... R. e D. ... metáfora e compara - ção ...  
161. T ( )  
162. P não... espere ai que eu vou um / vou dar as orientações ... diz ai J. quem mais?  
163. A12 G.  
164. P G. e:: O anáfora ... (( silêncio )) M ... (( silêncio)) G. e quem?  
165. A10 ( )  
166. P pronto ... prestem atenção aí no livro ... tem a seguinte ( ) tem o conceito do  
167. que é cada figura de linguagem ... e tem um desenho certo ... então o que  
168. é vocês vão fazer ... vocês vão... dar uma olhada pode escrever no papel  
169. madeira o conceito o exemplo e eu ainda vou pegar mais revistas pra que  
170. vocês procurem em revistas outro exemplo diferente do que tem no livro ...  
171. certo ... então a atividade é o seguinte ... cada grupo ... vai colocar no  
172. papel madeira o conceito de cada figura de linguagem ... o exemplo do livro  
173. pesquisar em revistas outro exemplo diferente do livro ... okay ... tá certo assim ?  
174. T tá

175. P então pode se reunir eu eu vou entregar o material a vocês e vou pegar as  
176. revistas Okay ... são quantos grupos? um ... dois ... três ... quatro ... cinco  
177. pode colocar gravura ... pode fazer desenho ... fique a vontade pra fazer  
178. do jeito que vocês quiserem ...  
179. A12 pode fazer no meio?  
180. P escreve o conCElto ... depois do conceito ... escreve o exemplo do livro e  
181. pesquisa em revistas ou jornais que eu vou pegar pra vocês ... eu vou pegar alí  
182. os lápis piloto e as revistas... okay ? vocês querem régua também ?  
183. A12 eu quero  
184. P tá aqui os lápis e o papel madeira pode vim pegar quem quiser ... e essas aqui  
185. ((mostrando as revistas)) o mundo jovem era para pesquisas e a revista de  
186. ( ) cada grupo... podem pegar as suas revistas ...  
187. olhe ... J. já chegou com as revistas de recorte ... pode  
188. colocar aqui ... aí vocês podem pegar ... e o que tiver com  
189. dúvidas eu vou dar uma ajuda para procurar ... ((organização dos grupos))  
190. A10 quero pegar as revistas R.  
191. P levem as duas revistas que tá aí para recorte ... (( alunos produzem a atividade  
192. por, aproximadamente, 15 minutos))  
193. A5 R. como é que eu faço isso?  
194. P no livro de vocês num tem o exemplo num é? eu quero que vocês copiem o do  
195. livro ... o da revista vocês recortam e prega ...  
196. A10 M. tá perguntano como é que faz o ( )  
197. P vocês ficaram com qual?  
198. A3 com anáfora e ( )  
199. P foi com anáfora que vocês ficaram ? vocês copiam só o o conceito e o exemplo a  
200. explicação não precisa não ... viu ?  
201. A8 isso aqui é assim?  
202. P o que é uma metáfora ? hein ? o que é uma metonímia?  
203. A8 ( )  
204. P não ... ( ) você vai procurar o exemplo ... aqui ó (( mostrando no livro)) o  
205. que é uma metáfora ? “consiste em atribuir uma palavra de outra ( )”  
206. e isso ai como é que você vai dizer ? tá aqui o conceito... você vai procurar nas  
207. revistas as figuras de acordo com isso aqui ... vá fazer ...  
208. A10 eu quero o lápis ... cadê o vermelho?  
209. A5 sei não ... (( risos))  
210. P olhe aqui ... “como gastamos nosso tempo? a vida é linda demais ... quando se  
211. ( ) quando se vê já é natal ... quando se vê já terminou o ano” ... então ... uma  
212. anáfora é quando o início do verbo repete a mesma coisa ... quando se ...  
213. quando se vê repete ... e esse esse tom aí tá sempre repetindo o verbo ...  
214. quando se vê ... quando se vê ... quando se vê ... essa repetição aí é uma  
215. anáfora... pois sempre na repetição de uma ou mais palavras ...  
216. no início do verbo ... certo? “( ) em muitos deles é um ( ) de linguagem  
217. falar ( ) e uma musicalidade ... ou seja ... olhe ... “(nicor da ponta ... nicor de  
218. ponta ... nicor e ponto) ... “ dá um ritmo né? do mesmo jeito é aqui olhe  
219. “quando se vê já são seis horas ... quando se vê já é sexta-feira ... quando se  
220. vê já é natal ... quando se vê já terminou o ano “ num dá uma ideia de ritmo? ...  
221. isso aqui é um exemplo de anáfora ... não é isso aqui ... isso aqui é uma  
222. hipérbole ... vamos ver ... o que é uma hipérbole? tá ...você tem que ler o que  
223. constitui exagero ... não é exagero de ideias expressa com o objetivo de realçar  
224. e enfatizar ... isso aqui é muito fácil uma hipérbole ... você diz desse jeito ...  
225. quando você tira o ... você tira o óculos ... você diz ... aí quando eu tiro o  
226. óculos eu fico cego ... né um exagero ... você fica com dificuldade mais cego  
227. você não fica ... num é assim? então é um exagero você ( ) exagerar ... por  
228. exemplo ... eu digo assim ... eu tou gorda igual uma baleia ... é claro que eu  
229. tou gorda ... mas igual uma baleia jamais ... eu num exagerarei num  
230. foi? então isso aqui é uma hipérbole ... ( ) se você não encontrar a frase pode  
231. criar um texto ... quem tá mais com DÚvida ?  
232. A10 eu aqui venha cá ... olhe o meu cabelo ...  
233. P olhe o meu num é isso mesmo ... o meu é como?  
234. A10 curto



235. P áh .. você sabe ... meu cabelo é muito curto ...
236. A12 ao contrário
237. A10 está o meu cabelo é muito longo
238. P não ... você escreve desse jeito ... o cabelo daquela menina é tão curto que
239. arrasta no chão ... é claro que está dizendo o contrário não é ? tá dizendo o
240. contrário? então ... o cabelo de S. está tão curto que está na cintura ... então
241. cabelo curto não chega na cintura num é assim?
242. A10 é
243. P então ... o curto para dizer o contrário ... terminem de fazer isso que estão
244. demorando demais ...
245. A12 vai dá a nota do trabalho pra gente?
246. P não se preocupe com isso não ...
247. A10 tem que dizer logo
248. A12 D.
249. A2 mulher cuida D. se não num dá tempo ... cuide ... chega ... me da isso
250. A12 deixe eu ver aqui
251. ((risos))
252. P este lápis está prestando D. ?
253. A10 tá
254. A12 mulher tem que falar o contrário
255. A2 R. é assim ?
256. P “seu melhor é a nossa felicidade “ tá comparando não ... se você .. olhe ... a
257. “gradação consiste ( ) na ordem crescente ou decrescente “ ... olhe a
258. gradação é por exemplo ... quando ... quando::: uma ( ) ta na ordi
259. crescente ou decrescente ... quando
260. você vai subindo alguma coisa ... por exemplo ...
261. crescente é quando você vai dizer assim ... por exemplo ...se você mandar
262. alguma pessoa .. criança ... adolescente ... adulto vai / vai num é ...
263. aumentando? por exemplo ... outro exemplo decrescente ... é quando
264. você dá um exemplo de /de que? uma coisa que você vai acabando ...
265. por exemplo ... um menino comendo um pedaço de bolo ... até que tá ( )
266. o pedaço tá se acabando ... num é assim?
267. A8 é
268. P pois vá fazer ...
269. A8 e aqui?
270. P o conceito e o exemplo ... você vai copiano ... vamos continuar tá okay ?
271. T okay
272. P todo mundo sentado aí por favor ... D. coloque a sua carteira ai por favor
273. A4 é por que eu tava sentado desse lado aqui ... num tem problema não né?
274. A10 e eu aqui
275. P ai você vai pôr a carteira lá no canto pra brigar com o menino
276. A10 não eu não
277. A4 pois coloque a sua pra li
278. P olhe gente ... vamos lá ... vamos começar a apresentação ... eu queria saber ...
279. todo mundo já escreveu o que tava no livro?
280. A12 já
281. P J. pegue aqui por favor essas caixas de revistas ... e leve lá para a secretaria
282. ((falando com o vigia da escola)) ... pronto ... podemos começar num é ?
283. A10 pode
284. A6 pode
285. P olhe ... de acordo com a ( ) do livro ai a algumas figuras de linguagem ...
286. começando ai ... se sente D. por favor ... começando com ... ironia e eu
287. disse que foi dividido para o grupo M ... AP. e D ... podem se apresentar
288. para os colega de vocês ... as três vamos lá ... se quiser ler pode ... se quiser
289. dizer do jeito que tá mesmo ... o conceito do jeito que tá ai ... o que é uma
290. ironia ... vamos prestar
291. atenção ... que as meninas vão explicar ... sentem e vamos aí prestar
292. atenção ... colaborar com o grupo ...
293. G1 “ironia ... insiste em afirmar o contrário do que se pensa ... para extrair ( )
294. do texto ou formular uma (fita) com ( )” ((risos)) exemplo ...

295. A12 vai menina
296. A10 exemplo ... “o homem”
297. A12 “o homem bicho da terra ( ) da terra “ vai M.
298. A2 ( ) ((risos))
299. P vamos lá
300. G1 “o cabelo de M. é muito curto que arrasta no chão “ ((risos))
301. P eu num tou entendo não ... não tou ... rindo não dá certo não ... tem
302. que levar a sério ... vamos lá ...
303. A12 o cabelo ...
304. A10 “o cabelo de M. é muito curto que arrasta no chão “
305. A12 o vestido de P. é muito comprido ((risos)) que mostra as coxas ((risos))
306. A2 antítese ...
307. G1 “antítese ... consiste no emprego de ( )” exemplo ... “vem navio ... vai
308. navio ... vi navio ... ver no (verde)” ...
309. P vamos lá ... vocês entenderam aí o que é uma ironia ... hein gente?
310. todo mundo entendeu? a ironia é quando você diz algo ... vá dizendo aí ...
311. acompanhem aí pelo livro ... “consiste em afirmar o contrário do que se
312. diz” então ... o que você ( ) o que você já ( ) então ... quando ela diz que
313. que o vestido é tão comprido que mostrava toda a perna da garota
314. ela estava ironizando ... dizendo que o vestido era muito ... o quê?
315. A10 curto
316. P curto né isso? ... então ironia é quando você usa a as palavras para
317. falar ... dizer o que você pensa de forma ... contrária é isso? num foi
318. isso? alguma dúvida ?
319. A12 não
320. P alguns de vocês querem deem um exemplo de ironia aí ?
321. T ((silêncio))
322. P aí ... vamos lá ... antítese ... “consiste no emprego de ideias constantes “ ...
323. constante ... por exemplo ... “vem navio ... vai navio ... vi navio ... ver
324. navio ... ver ( ) verde ... vi não ver ... vi não ver e ver navio” então é
325. uma ideia cons- tante ... então qual é a ideia aí? ... o que é que fala
326. nesse texto toda hora ... de que?
327. G1 ver navio
328. P do na::vio ... navio ... navio por diversos vezes ...
329. viu ... isso aí é uma antítese ... okay? está explicado?
330. T está
331. P tá entendido ?
332. A10 tá
333. P o próximo grupo ... podem acompanhar pelo livro de vocês ... sente aí D. por
334. gentileza ... vamos lá pode começar meninas ...
335. G2 “gradação consiste numa ( ) de ideias uma ordem crescente ou decrescente
336. ( ) exemplo ... não sei o ( ) a guerra ... a explosão ... ( ) ... ou quando
337. alguma coisa ( )
338. P só um momentinho aí ... gradação ... de acordo com o que tem aí escrito no
339. livro de vocês ... estão acompanhando aí ... abrindo a página gente do
340. livro ... a página cento e oitenta e dois ... só/ só revisando aí o que elas
341. explicaram ... “gradação consiste numa organização de ideias de
342. uma ordem crescente ou decrescente” ... preste atenção ... “ não sei por ( )
343. a guerra ... a explosão ... de meu (coletivo) ... ( ) então ... quer dizer ...
344. num foi crescente” ?
345. A12 foi
346. P ( ) aí aqui por exemplo ... as pessoas que escreveram aqui disseram...
347. prestando atenÇÃO ... que ele não sabia ... quando chegasse em casa ...
348. na casa dele ... vinha um senhor ... né ... de repente ( ) que provocaria
349. um constrangimento ... ou uma guerra ... o constrangimento
350. é maior do que uma a guerra?
351. A12 é ...
352. P ou ... do que a guerra num é maior uma explosão?
353. A10 é
354. P veja que coisa ... que conflito ... uma guerra ... uma explosão ... num é ...

355. então foi uma ideia que foi aumentando ... por exemplo ...
356. eu não sei se uma enxurrada ... um alagamento::: ou uma ( )...
357. não foi ? num são coisas num são ideias presentes ( ) uma enxurrada é
358. um pequeno riacho ( ) de água .... o quê ? ... um alagamento já é uma
359. quantidade de água maior ...um tisoname já é:: muita água ... então ...
360. são ideias ... do texto que vai crescendo a ordem ... aqui por que ... os
361. conflitos formam a guerra e uma explosão ... do mesmo jeito é a
362. decrescente não é? você pode pregar uma ideia decrescente
363. que vá diminuindo ... por exemplo ... eu citei até um exemplo ... que
364. quando você... você pode fazer um texto... que no tema a pessoa está
365. comendo um pedaço de bolo ... aí o bolo... a pessoa vai consumindo ...
366. quando o bolo vai se acabando ... a ordem decrescente ... quer dizer ... um bolo na mesa ...
367. a primeira criança chegou ... comeu uma parte... depois comeram outra ... no
368. fim a mesa ficou só com os farelos do bolo ... num foi uma ordem
369. decrescente... num foi ? um tirou uma fatia ... outro tirou duas e assim
370. foi uma ordem decrescente ... então ... quando você produz um texto que
371. você vai dando ideia com ordem crescente ou decrescente ...você
372. está ... produzindo uma figura de linguagem chamada de quê ? de ?
373. T (( silêncio))
374. P de que gente ?
375. A12 de indagação
376. P indagação ... entendido?
377. A10 tá
378. T tá
379. P está explicado ?
380. T tá
381. P muito bem ... parabéns para o grupo ... para o primeiro e para
382. o segundo que ninguém aplaudiu hoje ... vamos aplaudir
383. os grupos ... (( aplausos)) ... agora o próximo grupo é a metáfora e
384. a comparação ... o grupo é J. e F.
385. A12 vai J. leia bem
386. G3 “ metáfora ... consiste em atribuir a uma palavra característica de outras ( )
387. função ... de uma ( ) exemplo ... a qualidade da educação é proporcional a
388. qualificação dos professores ... a comparação ... insiste em comparar ideias que
389. apresentam semelhanças ( ) exemplo... o menino é manso como um touro domado”
390. P gente alguma dúvida aí? a comparação ... o que é uma comparação? todo
391. mundo tá claro num é ? comparação é comparar uma coisa com outra...
392. num é assim? por exemplo ... “ o Paulo é manso como um touro
393. domado”... então comparou ... o aluno é estudioso é inteligente igual um
394. computador ... não é uma comparação? o computador é inteligente o
395. aluno é inteligente ... ou o que vocês acham que compara aí ... esse texto ...
396. vejam aí e compare aí ... ( )
397. T “a qualidade da educação é proporcional a qualificação dos professores”
398. P muito bem ... compararam? então o que a educação é ( ) qualificação dos
399. professores ( ) a educação é::: ... boa ... num é assim? Pronto gente tá
400. entendido? Alguma dúvida ?:
401. T não
402. P vamos bater palmas para o grupo (( aplausos)) não mandei uns bater palmas
403. mandei todos
404. T ((aplausos))
405. P com força ... o próximo grupo ... anáfora e ( ) vamos lá ... M. e quem?
406. A12 S. presente bem tá menina ... menina veia ... leia alto viu ?
407. G4 anáfora ... “anáfora consiste na repetição de uma ou mais palavras que ( )
408. seguidos ... é um recurso muito utilizado para o ( ) na escrita
409. dos poetas ... exemplo ... “ já são seis horas ... quando se vê já é sexta – feira ...
410. quando se vê já é natal ... quando se vê já terminou o ano quando ( )
411. perdemos o ( ) da nossa vida” ... ( ) consiste em transferir as palavras
412. com sentido próprio de uma já conhecida e ( ) um homem embarca
413. em poder ( ) encontro para conquistar as ( )”
414. P certo ... então ... vamos lá ... a anáfora é bem claro ...

415. por que quando há uma repetição em início de verbos seguidos ... então  
 416. as meninas repetiram ( ) as mesmas palavras ... embora no finalzinho do  
 417. verbo seja ideias diferentes... mas se repetiu o início do verbo em todas frases...  
 418. nesse caso ai foi quando se ver:: quando se ver:: ... então foram repetidos ...  
 419. e tem um tom musical ... por que você vai repetindo as mesmas palavras em  
 420. todo o inicio okay ... alguma dúvida gente? hein G. você tem  
 421. alguma dúvida?  
 422. A8 ( )  
 423. P qual é a dúvida que você tem ? o que não ficou claro aí?  
 424. A8 (( silêncio))  
 425. P okay ... vamos bater palmas gente para o grupo  
 426. T ((aplausos))  
 427. P faltou hipérbole ... prosopopeia G. e J. ... vamos lá ...  
 428. G5 “ hipérbole ... ( ) expressão de exagero “  
 429. P D. eu num tou entendendo não ... com você ai falando ...  
 430. G5 exemplo ... S. tá gorda parece uma baleia ((risos)) ... prosopopeia ... atribuir  
 431. características humana em seres inanimados e ( ) até ... ( )  
 432. P vamos gente vá revisando ai ... a hipérbole é um exagero né ... por  
 433. exemplo ... o G. é gordo igual uma baleia... o G. é muito gordo... mas  
 434. igual uma baleia jamais ... num é assim? ... então ... gente é isso ai ... vamos  
 435. bater palmas para o grupo ... ((aplausos )) e a prosopopeia ela consiste em  
 436. atribuir a característica humana a seres inanimados ... num é? quando o  
 437. cachorro fa::la o ( ) ... então ... por exemplo ... a perna da mesa ... a mesa  
 438. tem perna?  
 439. A10 tem  
 440. P tem? como gente humano ?  
 441. A12 não  
 442. P então isso ai é uma prosopopeia ... então. .. continuando aí ...  
 443. vocês fizeram ... vocês vão levar para casa essa atividade que vocês  
 444. fizeram ... e vão ... fazer no caderno apenas o conceito ... certo ... vocês  
 445. vão escrever... anotar só os conceitos ... e vocês vão criar  
 446. uma frase usando cada figura... cada figura no caderno ... vão fazer em  
 447. casa ... na próxima aula a gente retoma ... okay ? entendido ?  
 448. T sim

**AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA Nº 06**

Duração: 1 hora e 41 minutos

Data: 04/11/2011

Quantidade de alunos: 12

Conteúdo: estudo do texto “O canto das três raças”

1. ((Os alunos entram na sala e começam a se organizar em suas carteiras))
2. P pronto? ... faça não ... D. ... D. ... por gentileza ... ((chama a atenção de aluno
3. pedindo silêncio)) todo mundo abriu o caderno no texto?
4. A1 eu já ...
5. P agora me diga o seguinte ... esse texto aí ele está escrito de que forma? em
6. forma de VERso ou de prosa?
7. A1 de verso ( )
- [
8. P de verso ... então já sabe que é o quê? um::: ... uma poesia ... né?
9. A1 é
10. P então ... qual é o título da/da poesia?
11. T “o canto das três raças”
12. P quem é?/ quem/ qual o autor da poesia?
13. A1 Clara Nunes
14. A2 Clara Nunes
- [
15. A3 Clara Nunes
16. P eu vou ler o TE::xto ... e vocês vão ler e depois a gente vai discutir de que se trata
17. a/a música ... ok? ((leitura)) “ninguém ouVIU (o soluçar de dor) do canto do
18. Brasil” ... todos vocês agora ...
19. T “(um lamento triste) ... que sempre ecoou ... desde que (o índio guerreiro) ( ) e de
20. lá cantou” ...
21. P “negro entoou ... um canto de revolta pelos ares ... no Quilombo dos Palmares ...
22. onde se refugiou” ...
23. T “((incompreensível)) nada adiantou” ...
24. P “e de guerra e paz ... em paz e GUerra ... todo povo dessa terra ... quando pode
25. cantar ... canta de dor” ... aí o resto eu quero que vocês FA::çam ... que é “ôôô” ...
26. aí continua ... na penúltima estrofe ...
27. T “e ecoa noite e dia ... ((incompreensível))”
28. P “esse canto que devia ... ser um canto de alegria ... voa ... apenas ... como um
29. soluçar de dor” (pronto) ... então preste atenção que a gente vai fazer a leiTU::ra
30. comentada agora ... ((comentários incompreensíveis dos alunos)) ok? o que eu
31. observei pela leitura de vocês ... que vocês deixaram de ler UM versozinho ...
32. certo? ... vamos observar agora ... “ninguém ouviu um soluçar de dor do canto do
33. Brasil” ... então preste atenção ... começando pelo título ... “o CANto ... das três
34. raças” ... D. ... por gentiLEza ... preste atenção ... ((chamando a tenção de aluno))
35. o canto já diz o quê? fala de QUÊ? ... só o título ... pelo título do texto ... vocês
36. dizem que “o canto das três raças” ... o que é que vocês entendem pelo título do
37. texto? ((comentário incompreensível de aluna)) ... hein? fala de quê? ... hein? ...
38. heim minha gente? ... leiam aí pra mim ... pra eu escutar ... qual o título do texto?
39. T “o canto das três raças”
40. P então ... fala de quê? “o CANto ...” fala de quê?
41. A1 das raças
- [
42. A3 das raças
- [
43. P das raças ... e especificamente de quantas raças?
44. T três
- [
45. P três ... então a gente vai ver dentro do texto ... que RAças são essas ... ok? no/ na
46. primeira estrofe ... diz o seguinte ... “ninguém ouviu o soluçar de dor do canto do
47. Brasil” ... então você já enTENde ... que o quê? que a/ essas três raças estão a onde?
48. em qual país?

49. A1 no Brasil  
[
50. A2 no Brasil  
[
51. P no Brasil ... certo? e existiu o quê? ... DOR ... quando existe dor existe o  
52. quê? sofrimento ... né assim? quando vem soluçar ... quando você/ alguém soluça  
53. de alegria?  
54. A2 não  
[
55. A3 não  
56. P difícil ... né? às vezes (nem tá) e::h fisicamente ... dá aquele soluço ... (mas) toma  
57. uma agui::nha ... melho::ra ... assim/ né assim? mas esse soluçar de dor ... ela quer  
58. dizer o quê? sofri::mento ...  
[
59. T mento  
60. P então di assim/ diz assim ... “ninguém ouvi::u ... um soluçar de dor ... no canto do  
61. Brasil” ... aí vamos para a próxima estrofe ... eu quero que vocês coMENtem o  
62. que estão entendendo no texto ... certo ... G? ... “um lamento triste ... SEMpre  
63. ecoou ... DE::Sde seu índio guerreiro” ... foi nessa parte aqui que vo/ que eu NÃO  
64. escutei vocês lendo ...eu acho que passou essa/ esse pedacinho ... olhe ... “um  
65. lamento triste sempre ecoou ... desde que o índio guerreiro ... foi pro cativoiro e de  
66. lá ... cantou” ... então ... me digam aí ... que/ qual foi a primeira raça que foi  
67. citada aí? ... heim gente? ... foi o português? ... um bra::nco? ...  
68. A1 um índio  
69. P um::  
70. A3 [um índio  
71. P muito bem ... então ... esse/ ele foi citado como quem? um homem o quê?  
72. A4 guerreiro  
73. P [guerreiro ... fale alto pra eu escutar ... num to escutando direito não ... fale alto ...  
74. enTÃO ... o índio foi citado aí como um gueRRE::iro ... então ... pra onde levaram  
75. o índio ... minha gente? ... ta dizendo aí  
[
76. T pro cativoiro  
[
77. P para o cativoiro ... “E de lá cantou” ...então ...quando ele  
78. estava preso ... no cativoiro ... ele fez o quê?  
79. T cantou  
80. P vamos lá ... vamos continuar ... “NEgro entoou” ... certo? “um CANto de revolta  
81. pelos ares ... no Quilombo dos Palmares ... onde se refugiou” ... então preste  
82. atenção ... “NEgro entoou” ... já ta dizendo ... índio e negro ... escravo ... a gente  
83. já ta falando de o::utra RAça ...qual é? a do:: ((murmúrios na turma)) ... falei do  
84. índio e depois falei de quem?  
85. A1 do negro  
[
86. P do negro ...FAle minha gente ... tão com vergonha de B. ... é? ... então ... e::h ...  
87. vamos lá ... “um CANto de revolta pelos ares” ... por quê? por que vocês acham  
88. que o Índio que o negro ficou revoltado por que eles estavam no cativoiro? por  
89. quê? o que era que acontecia? o que foi que aconteCE::U quando eh/e::h ... os  
90. portugueses chegaram no Brasil? eles deixaram os índios bem a vontaa::de ... eles  
91. ... não interferiram na vida de::les ... eles viveram em PA::z ... em harmonia ...  
92. vocês acham que foi assim que aconteceu?  
93. A3 não  
[
94. P não ... e como foi? me contem aí ... o índio tinha/ tinha:: e::h traços ou tinha ...  
95. vamos dizer interferências da civilização? ... tinha? ... heim minha gente? vou  
96. começar a perguntar pelo nome ... cada um ... fulano ... o que é que você acha ...  
97. vocês não querem participar ... tão calados falam bem baixinho ... num da nem pra  
98. escutar ... então ... gente ... quando o índio morava sem inter/ quando vivi::a no  
99. seu habitat ... na flore::s ta ... sem interferência de nenhum branco ... ele era livre?  
100. A1 era

101. P e::ra ... muito bem ... e como é que ele viva? vocês já estudaram em História ...  
 102. num foi? desde pequenos que vocês estudam? como é que eram os índios?  
 103. A5 trabalhavam ( )  
 [  
 104. A3 viviam do  
 [  
 105. P eles trabalhavam na ro::ça ... ( )  
 106. A5 pescavam ( )  
 107. P vamos lá ... se vestiam como? com poucas ro::upas ... não era? cobertos somente  
 108. com/com pele de bi::chos ... com penas ... não era assim?  
 109. A2 é  
 110. P tô errada ou to certa? se pinta::vam ... canta::vam ... e QUANdo teve a  
 111. interferência do HOMem branco ... preste atenção ... eu já falei/eu já falei de  
 112. quantas raças aqui?  
 113. A1 tre/duas  
 114. P duas? quais foram ... D.?  
 115. A1 o índio e o negro  
 116. P e quem mais eu falei? ... quem foi que chegou? ...  
 117. A1 o branco  
 118. P o branco ... certo ... é assim que ele faz ... né? ... então tem dizendo aqui ... na  
 119. próxima estrofe ... olhe ... “negro entoou ... um canto de revolta pelos ares no  
 120. Quilombo dos Palmares ... onde se refugiou” ... vocês lembram de quê? de  
 121. QUIlombo dos Palmares? alguém gosta de assistir novela aqui?  
 122. A1 não  
 123. P alguém assistiu uma novela onde os negros fugiram para um quilombo?  
 124. A4 lembro  
 125. P lembram dessa novela?  
 126. A4 (Escrava Isaura)  
 127. P então fo/ o quilom::bo ... preste atenção ... o quilombo era ... era um espa::ço  
 128. onde os escravos fugiam e tinha aquele espaço pra se refugiar lá ... então era  
 129. chamado de quê? de:: quilombo ... e aqui na ( ) tá dizendo ... “um canto de  
 130. revolta pelos ares” ... é quando eles se revolta::vam e fugiam para onde? ...  
 131. A4 quilombo  
 132. A1 o:: quilombo  
 133. P quilombo de onde?  
 134. A1 de Palmares  
 135. A2 Palmares  
 [  
 136. P Palmares ... “onde se refugiou” ... o que é se refugiar?  
 137. A3 é fugir  
 138. P fugi::r ...  
 [  
 139. A3 escondido  
 140. P e ficar escondi::do ... ficar refugiado ... em um canto onde você não pode ser  
 141. A3 visto  
 [  
 142. P visto ... não é assim? então o Quilombo dos Palmares é um canto onde os  
 143. escravos fugiam e ficavam lá refugiados ... ok? “com a ajuda dos Inconfidentes ...  
 144. (pela quebra) das correntes ... NAdá adiantou” ... que crítica é essa? o que vocês  
 145. acham/que crítica é essa aí ... gente? me digam aí ... que até HOje ... vocês acham  
 146. que MESmo o/o homem deixou de ser escravo?  
 147. A1 não  
 [  
 148. A4 não  
 149. P a letra diz que mesmo tendo cortado as correntes ... porque os escravos naquela  
 150. época eles eram amarrados por correntes ... MESmo tendo essa quebra das  
 151. correntes ... ainda hoje ... o homem ainda é escravo ... né? é esca::avo/ o pobre é  
 152. esca::vo do mais rico porque tem que trabalhar muitas vezes ganhando muito  
 153. POuco ... não é? escravo do trabalho ... né? nos direitos ain::da não são iguais ...  
 154. “e ecoou noite e dia ... és um vencedor ... ai ... mas que agonia ... o canto do

155. trabalhador” ... certo? então ... quer dizer aí que eles trabalhavam noite e dia ...  
 156. sendo o quê? ... escravizados ... “esse canto que devia ... ser um canto de alegria  
 157. ... apenas ... soa como soluçar de dor” ... então gente ... a gente quando escuta é/  
 158. essa música ... a gente se lembra o quê? a gente lembra dos ritua::is ... que eles  
 159. faziam ... que a/ cantavam e faziam alguns rituais ... só que ESSE canto em vez de  
 160. ser um canto de alegria ... de festa ... seria o quê? eu vou pedir para A. e D. ... vir  
 161. continuar explicando ... né? tá certo ... assim? ((repreendendo as alunas))  
 162. A1 nã::o  
 163. P então ... quer dizer ... aquele canto ... aquela festa ... aqueles rituais que eles  
 164. faziam poderia ser um canto de alegria ... mas apenas soava como o quê? “como  
 165. um soluçar de dor” ... vamos escutar a melodia ... da música agora? ...  
 166. façam um círculo assim ... ó ... fecha o círculo ... aí fica melhor para ver ...  
 167. fasta D. pra cá ... ((os alunos passam a organizar as carteiras  
 168. formando o círculo, enquanto a professora liga  
 169. o equipamento de som. A música começa a tocar e os alunos fazem  
 170. silêncio para ouvir)  
 171. P escutaram a melodia? que é que vocês acham?  
 172. A1 bonita  
 173. P preste atenção ... eu tro/ eu pedi pra que TOdos ficassem com um copo na mão ...  
 174. que eu quero que vocês esCU::tem a melodia e quero também que vocês/vamos  
 175. tentar fazer ... com o copo ... preste atenção ... a parte a/a/o/o caderno tem esse  
 176. espaçozinho aqui ... ó ... preste atenção ... com essa parte aqui ... eu pedi para que  
 177. vocês copiassem que a gente vai fazer vários sons ... certo? ((começam a bater  
 178. fazendo alguns tipos de sons)) parou ... preste atenção ... com essa parte aqui ...  
 179. preste atenção no jeito que eu vou fazer ... olhe ... ((indica o modo de bater e bate  
 180. exemplificando)) ... não ... NÃO bata ... ESCUTEM ... ó ... prestando atenção ... ó  
 181. ... ((exemplifica o tipo de batida)) tentem me acompanhar ... ((os alunos imitam a  
 182. batida)) parou ... ta mais rápido ... preste atenção que eu não estou com rapidez ...  
 183. olhe ... escute ... ((bate)) escuTEM ... ((bate)) tentem acompanhar ... mesma batida  
 184. ((os alunos repetem as batidas)) (alguém vai rápido) parou ... vou observar um por  
 185. um ... começando aqui ... quando começar o outro entra ... na mesma batida ... ó ...  
 186. ((bate e os alunos tentam acompanhar)) não ... ((recomeça a bater)) só os meninos  
 187. ... ((batem)) entram as meninas ((as meninas começam a batem também)) parou ...  
 188. pegue essa parte aqui do co::po ... essa aqui ... ó ... preste atenção que eu vou fazer  
 189. ... ninguém faz ... apenas observa e escuta ... olha o ritmo que eu vou fazer ...  
 190. ((reproduz o ritmo)) quem achar que consegue (entra) e acompanha ... a mesma  
 191. batida que eu ... ((continuam a bater tentando entrar num ritmo uniforme))  
 192. devagar ... paro::u ... agora ... peguem na asa do copo ... com essa lateral aqui ó ...  
 193. ó ... já é outro som ... observem ... ((bate)) parou ... preste atenção agora ...  
 194. prestando atenção agora ... eu tenho três tipos de som aqui ... eu tenho um som  
 195. fra::co ... um som médio e um som fro/ forte ... eu quero que vocês identifique ...  
 196. pronto G.? ó ... observem aí ... ninguém ... bate ... só escuta ... ((a professora bate  
 197. com intensidades diferentes)) qual é o som médio?  
 198. T ((batem fraco)  
 199. A2 não ... é esse aqui ((reproduz o som))  
 200. P qual é o som forte? ((os alunos batem forte)) ... qual é o som fraco? ((os alunos  
 201. respondem batendo com pouca intensidade)) ... preste atenção A. ... preste atenção  
 202. ... fraco ... ó ... ((bate)) médio ((bate)) e forte ((bate)) observem aí ... observem aí  
 203. o ritmo ... viu gente? tem gente desritmado ... é a mesma coisa daquela brincadeira  
 204. que eu fiz aqui e teve muita gente que não conseguiu ... lembram da bricade::ira?  
 205. do “escravos de Jó?”  
 206. A6 lembro  
 207. P eu vou fazer aqui ... só pra vocês pegarem o ritmo ... outra musiquinha ... só para  
 208. vocês pegarem o ritmo ... depois a gente volta pra música ... (pode ser)? as três  
 209. raças? olha aí ... presta atenção ao que eu vou fazer com esse copo ... “viva eu ...  
 210. viva tu ... viva o rabo do tatu” ((batendo com o copo)) ... quem consegue fazer  
 211. isso? ((os alunos batem descompassadamente)) presta atenção ... só marcando ...  
 212. todo mundo ... “vi-va eu ... vi-va tu ... vi-va o ra-bo do tatu” ... prestaram atenção  
 213. que sempre a gente vai marcando as sílabas? “VI-VA EU ... VI-VA TU ... VI-VA  
 214. O RA-BO DO TA-TU” ... com o copo ... preste atenção ... “VI-VA EU ... VI-VA



215. TU ... VI-VA O RA-BO DO TA-TU” ... ok? pegaram o ritmo? vamos sair com o  
 216. som fraco ... eu vou can/eu vô/eu vou ritmar e vocês com o copo ... “VI-va eu ...  
 217. VI-va TU ... VI-va o ra-bo do taTU” ... ok ... gostei ... melhorou ... o/com o copo  
 218. ... agora vocês tentem ... aprenderam como é? a musiquinha? vamos repetir sem  
 219. bater ... “VI-va eu ... VI-va tu ... VI-va o ra-bo do tatu” ... só vocês ... bem alto ...  
 220. T “viva eu ... viva tu ... viva o rabo do tatu  
 [
221. P olha o ritmo se não (falou) no ritmo certo não  
 222. vai tocar no ritmo certo ... olhe como é D. ... preste atenção ... “ VI-VA eu ... VI-  
 223. VA tu ... VI-VA o RA-bo do TA-TU” ... quem consegue? vamos lá?  
 224. T ((acompanhados pela professora)) “VI-VA EU ... VI-VA TU ... VI-VA o RA-bo  
 225. DO TA-TU” ... só falando ... bem alto agora ... vamos lá?  
 226. T “VI-VA EU ... VI-VA TU ... VI-VA o RA-bo do ta-tu”  
 227. P quero só a voz dos homens ... bem alto ... vamos lá?  
 228. T ((acompanhados pela professora)) “VI-VA EU ... vi-va tu ... vi-va o ra-bo do  
 229. tatu”  
 230. P só as meninas ... vamos lá?  
 231. T ((acompanhadas pala professora)) “VI-VA EU ... VI-VA TU ... vi-va o ra-bo do  
 232. ta-tu”  
 233. P vamos lá ... com o copo ... olhe ... preste atenção ... olhe só como eu vou bater o  
 234. copo ... não bata ... ó/olhe ... olhe pra minha mão ... e escutem o/a batida ... “VI  
 235. VA EU ... VI-VA TU ... VI-VA O RA-BO DO TA-TU” ... (pode ser)? vamos lá?  
 236. batendo agora ...  
 237. T VI-VA EU ... VI-VA TU ... VI-VA O RA-BO DO TA-TU”  
 238. P A::H melhorou ... agora vocês estão ritmados ... podemos colocar a música?  
 239. A1 po::de  
 240. P vamos lá ... vou colocar ... obSERvem ... a batida do copo ... quando começar a  
 241. música ... (pode ser)? olhe ... ((inicia a música e os alunos acompanham batendo  
 242. com os copos no ritmo da canção)) ... o ritmo com o copo ... parou ... prestem  
 243. atenção que agora ... vai acontecer a MESma letra com outro ritmo ... preste  
 244. atenção ... agora eu quero só que vocês cantem ... quando mudar o ritmo ... eu  
 245. quero que vocês ... observem como eu vou bater a/o copo ... e você acompanhem  
 246. a mesma batida ... vamos lá? ((reinicia a música e os alunos acompanham  
 247. cantando)) agora eu quero ( ) batendo o copo ... ((continuam acompanhando  
 248. batendo)) parou ... nesse “ôôô” ... nesse segundo “ôôô” aqui ... os meni/você veja  
 249. que é voz MASculina ... pra voz MASculina sobressair a/a batida ... iremos fazer  
 250. ... a batida do copo com o som fraco ... ok? vou voltar a música ... os meninos vai  
 251. fazer o “ôôô” ... bem forte ... voz de macho mesmo ... e as meninas vão bater o  
 252. som fraco ... “ôôôô” ... vamos ensaiar as meninas? vamos lá? “ôôôô:::” ((as  
 253. meninas batendo fraco)) “ôôô::ôô:::” ... (pode ser)? quando chegar o “ôôô”  
 254. MASculino ... os homens param de bater e as meninas batem ... com o som fraco  
 255. ... com o som fraco na lateral do copo ... (pode ser)? e os meninos cantam  
 256. ((reinicia a música, nos ritmos orientados pela professora)) bem ... fizemos a  
 257. introdução ... num foi? cada um tem um instrumento ... qual o instrumento que  
 258. vocês têm em mãos?  
 259. A7 copo  
 260. A1 um copo  
 [
261. P um copo ... agora ... eu vou eu vou distribuir OUTro instrumento  
 [
262. A1 cê-ó-pê-ó  
 263. P ... certo? cada pessoa vai (testar) o seu instrumento e vai me dizer se o seu  
 264. instrumento tem o som fra::co ... fo::rte ... ou ... médio ... ((murmúrios e conversas  
 265. entre os alunos))  
 266. A8 eu quero o tambor  
 [
267. A9 eu quero o pandeiro  
 268. P olhe ... eu fui pra Fortaleza e trouxe outros instrumentos diferentes ... olhes esses  
 269. aqui ó ((mostra e toca os instrumentos)) ...  
 270. A5 que diabo é isso?

271. P esse som aqui ... ((tocando)) é forte ... ou é fraco?  
 272. A4 [ é forte  
 273. A5 é forte  
 274. A9 [ forte  
 275. P ou médio? ((tocando)) preste atenção ... ((risos da turma)) (podem sorrir a  
 276. vontade) ... olhe esse outro aqui ... ((bate)) ( ) ... vamos observar a batida desse ...  
 277. ó ((passa a bater outro instrumento de som mais fraco)) ... olhe esse ((toca)) tem  
 278. diferença ... desse?  
 279. T tem  
 280. P e desse? ((tocando outro))  
 281. T tem  
 282. P esse aqui é o quê? mais  
 283. T [ (grave)  
 284. P ... mais aGUdo ... assim ... fini::nho ... e esse ((passa a tocar outro mais grave))  
 285. A1 mais grosso  
 286. P isso ... e esse aqui ((toca))  
 287. A10 médio  
 288. P e esse ((toca))  
 289. T grosso  
 290. P ... vamos lá? ... outro diferente outro instrumento diferente ... ((toca)) ... ó esse  
 291. aqui ... ó ... ((toca)) ... ESSE aqui ... preste atenção ... escute ((toca)) fino ou  
 292. grosso?  
 293. A1 médio  
 294. P hein? perafá ... num bata não ... ((distribui os instrumentos))  
 295. A1 é macumba ... (vamos fazer) macumba  
 296. P num tem NAda a ver com macumba ... ó ... é o seguinte ... ((os alunos testam  
 297. simultaneamente seus instrumentos)) ... vamos lá ... ESSE aqui ... ((tocando)) ...  
 298. esse aqui é fino ou grosso? ((passando de carteira em carteira))  
 299. A1 é fino  
 300. P é fino ... vamos lá ... esse aqui ... fino ou grosso? ((tocando))  
 301. T fino  
 302. P ( ) todo mundo vai tocar todos os instrumentos ((risos de aluno)) ... né P.? esse  
 303. aqui? ((toca))  
 304. A3 fino  
 305. ((conversas entre os aluno e toques simultâneos))  
 306. P vamos lá ... ((risos)) ((cada aluno toca seu instrumento por sua vez)) ... SIê::ncio  
 307. senão ninguém vai escutar esse som aqui ... silêncio silêncio ... vocês acham que  
 308. isso aqui é o quê? ((tocando o instrumento))  
 309. A3 uma cobra  
 310. P [ uma cobra/o maracá de uma cobra ... né nã::o ... ((pega outro instrumento)) ...  
 311. FIno? ou grosso?  
 312. T fino  
 313. P esse aqui ... ó ... ((toca)) todo mundo parou ... ó ... quando fizer assim ... parou ...  
 314. observe minha mão ... parou ... parece o toque do (sino) ... num é? ((tocando)) ...  
 315. fino ou grosso?  
 316. A8 médio  
 317. P médio ... né? vamos pra outro ... parou ... escutem esse aqui ... ((risos dos alunos))  
 318. ... escutem esse aqui ... ((toca)) ... será que é uma cobra?  
 319. A1 não  
 320. ((tocam simultaneamente e conversam entre si))  
 321. P ó ... escute esse aqui ... ó ... ( ) parou ...  
 322. A5 é um sino  
 323. P é um sino?  
 324. T não  
 325. P é o quê? ... hein gente? escuTEM ... num pode falar não ... escutem ... imaginava  
 326. que era isso? ((os alunos continuam testando seus instrumentos)) ... preste atenção

327. aqui ... ó ... ó ... escutem ... (tocando um instrumento de som fraco)) que é isso?
328. A2 é um bate-bate
329. P um bate-bate? ((risos e conversas)) escutem esse aqui ... ((tocando)) alguém sabe?
330. ((prosseguem risos, conversas e os testes dos instrumentos)) ó ... preste atenção se
331. alguém sabe esse aqui ... ó ((toca)) escuTEM ... ó ... parou ... alguém sabe o que é
332. isso?
333. A3 dois pauzinho um no outro
334. P ... e ... por ÚLTimo ... o triângulo ... parou ... parou ... todo mundo parou ... es/eu
335. vou tocar o triângulo ... agora ... preste atenção ... ninguém ninguém toca nenhum
336. instrumento ... QUEM conseguir me acompanhar vai me acompanhar com o SE:u
337. instrumento ... se (você achar) que o seu instrumento NÃO consegue acompanhar
338. esse aqui ... você não toca ... porque senão o ritmo fica diferente ... (pode ser)?
339. pode começar? ((começam a tocar)) já vi que esse aqui não dá certo ... vamos ver
340. esse aqui ... ((substitui o instrumento)) faça assim ó ((mostra ao aluno como se
341. toca e continuam)) parou ... tá muito lento ... agora para o colega ... todo mundo
342. (toca) o instrumento ... experimente (o instrumento) do colega ((repassam os
343. instrumentos pelo círculo)) ... parou ... parou ... preste aten/ ó a atenção aqui ...ó ...
344. se concentre ... atenção ... (ouvir e) atenção ... eu não vou pedir para parar ... eu
345. vou gesTicular e todo mundo vai parar ... (no mesmo ritmo) do colega ...
346. ((tocam)) parou ... é pra você passar ... viu? vá passando ... tem que passar todo
347. mundo ... ((os instrumentos são repassados sucessivamente)) passou ...
348. experimente o instrumento do colega ... passou ... experimenta ... parou ...
349. experimenta ... parou ... (perai) num passe não ... presta atenção ... olha aí ...ó ...
350. olhe ... essa atividadezi::nha ... que alguém pode achar ... essa atividadezi::nha que
351. alguém POssa ... achar BOBa ... mas isso aqui tá trabalhando a SUA concentração
352. ... quando eu peço para parar você dever estar atento (ao seu lado) ... ok? pedi para
353. parar ... PA:: ...
354. T rou  
[
355. P rou ... passa o instrumento ... experimenta agora ... parou ... passou
356. o instrumento? experimenta ... parou ... experimenta ... parou ... experimenta ...
357. parou ... experimenta ... parou ... experimenta ... parou ... experimenta ...
358. A5 PAROU
359. P ó ... eu não vou mais falar ... vou só dar o comando pra ver se vocês estão atentos
360. mesmo a atividade ... experimenta ... chegou ... não foi? ao seu instrumento?
361. T (fo::i)
362. P a próxima atividade ... o que vai acontecer agora? vou tocar a música ( ) ... ó ...
363. preste atenção ... vou colocar e você vai experimentar bem fraquinho o seu
364. instrumento ... você vai tentar acompanhar a melodia da música ... viu? com o seu
365. instrumento ... bem fraquinho ... se eu ouvir que estão saindo do ritmo vou dizer
366. parou e vocês vão parar ... de:: tocar ... mas vão continuar cantando ... pode ser?
367. vamos lá ((barulhos simultâneos de vozes e toque dos instrumentos)) ó ... parou ...
368. prestando atenção ... observe o meu comando ... viu? ... vai começar ... ((começa a
369. música e em seguida os alunos acompanham cantando e tocando)) só a voz ...
370. todo mundo ... só a voz ... só os meninos tocando ... parou ... só as meninas ...
371. parou ... todo mundo cantando ... ((cantam)) todo mundo tocando ... só a voz ... o
372. copo agora ... as menina com o (som) baixo e os meninos cantando ... só as
373. meninas tocando ... e os meninos cantando ... todo mundo cantando só ... cantando
374. ... (tocando) só vocês dois ((indica))... pare pare ... continua ... pare esse aqui
375. também ((indica)) ... todo mundo só cantando ... parou com os copos ... agora ...
376. não vamos mais usar os copos ... vamos fazer o ÚLTimo (trecho) agora ... eu
377. colocar ... agora vai ser SÓ a voz ... e vai ter o momento que eu vou dar PA::usa
378. no som e eu quero escutar só a voz de vocês ... depois eu vou ... colocar o som ... e
379. eu quero que vocês estejam no MESmo ritmo da música ... okay? vamos lá?
380. ((começa a tocar a música)) bem alto ... bem alto ... ((para o som e cantam
381. acompanhando, conforme solicitou a professora)) parou ... vamos ver se a gente
382. conseguiu? ((volta a ligar o som)) todo mundo ... bem alto ... ((para o som e torna
383. a ligar)) vou para ... prestem atenção ... a gente trabalhou qual foi o título do
384. texto?
385. T “o canto das três raças”

386. P quais foram as três raças que foi trabalhado no texto?
387. A1 índio negro e:: branco  
[
388. A3 branco
389. P isso ... o texto tava em forma de quê?
390. A3 de:: poema  
[
391. A1 poema
392. P isso ... Ago::ra ... prestem atenção qual foi a atividade ... Ago::ra ... eu quero que
393. vocês façam ESSE mesmo texto ... em forma de prosa ... o que é prosa?
394. antigamente as pessoas diziam assim ... eu vou PROsea::r ... né? era um verbo
395. usado ... eu vou PROsear ... eu vou CONversar ... eu vou ... FALAR ... que eu
396. posso eu posso/ prestem atenção aqui ... eu posso arrumar o meu texto em forma
397. de prosa da seguinte forma ... eu posso colocar um tí::tulo ... e posso usar o quê?
398. PA-rágrafos ... então ... vocês vão escrever esse MESmo texto ... vocês já sabem
399. do que fala ... já sabem qual é o título ... vocês já sabem a história que foi contada
400. ... a gente já comentou ... então ... eu quero que vocês se reúnam em grupos de
401. dois ... que eu vou pegar o papel made::ira e eu quero que vocês façam um texto
402. EM PRO::SA
403. A3 pode ser de três não ... professora?
404. P com título ... perai ... deixe eu contar quantos têm ...
405. B três seis nove doze ...
406. P dá seis e seis, tá bom ... eu quero em grupos de dois ... um texto em prosa ... o que
407. e que vai ter num texto em prosa? vai ter um título ... e vai ter ... parágrafos ... os
408. parágrafos vocês podem dividir em quê? introdução ... desenvolvimento e:::
409. conclusão ... (pode ser?) ... certo? então falar que fala esse pó/ esse poema aqui ...
410. okay? já ta todas as dicas aqui ... vocês já sabem o que se fala ... do que se trata ...
411. então vocês vão fazer agora o próprio texto ... posso pegar o material?
412. T po:::de
413. P pode se reunir os grupos à vontade ... cada um escolha o seu grupo ... quero dois
414. voluntários para levar os copos lá na cozinha
415. A4 eu  
[
416. A5 eu
417. ((os alunos se organizam em duplas e ficam a conversar enquanto a professora vai
418. pegar o material que será utilizado na atividade))
419. P ((volta após dois minutos e mio, aproximadamente)) O::lhe ... não tinha papel
420. madeira mais ... na escola ... a gente vai fazer agora como? ( ) aí cada um vai
421. fazer o seu
422. A7 não  
[
423. A5 não ... a::h ... pois faz um
424. ((vários alunos protestam ao mesmo tempo))
425. P mas o colega pode ajudar ..
426. A7 não mas ...
427. P agora se for os dois tem que ser um texto maior ...
428. A7 é::h  
[
429. A5 pois nós faz
430. A1 é o quê ... professora?
431. ((conversam))
432. P vão se concentrar aí no/prá fazer o texto ...
433. ((começam a executar a atividade, conversando entre si)
434. P vamos se concentrar na atividade ... que depois ... quantos minutos vocês
435. demoram para fazer esse texto?
436. A4 amanhã nós entrega ... professora ... amanhã ... amanhã tem aula  
[
437. P não senhor... hoje ainda
438. A9 amanhã
439. P HOje a gente vai ainda apresentar ... cada grupo vai apresentar o seu texto ...

440. capriche aí no texto (porque) vai ter apresentação ...
441. A6 professora ... explica novamente?
442. P querem ... outra explicação?
443. A7 queremos  
[
444. A1 sim
445. P prestem atenção ... vou repetir o que eu falei pra vocês ... O texto que a gente viu
446. ... cantou ... ritmou ... fez um negócio bem bacana ... é um texto em forma de quê?
447. A5 música
448. P de música ... era uma? ... tava arrumado (especificamente) como uma? ... PO-E
449. SIA ... e ... em versos ... e o texto falava de quê ... minha gente?
450. A5 do negro
451. P qual é o título do texto?
452. A1 num sei o quê das três ... raças
453. P errou ... não tem esse num sei o quê ... tem  
[
454. A3 das três raças
455. P tem aí ... como é? D.? ( ) D. (vai dizer) bem certinho ... como é o título do texto
456. ... D.? ... “o canto das três raças” ... prestem atenção ... o título do texto ... “o canto
457. das três raças” (escrito e cantado) por Clara Nunes ... num foi? ... a gente até ...
458. escutou a voz dela ... ouviu a melodia da música ... muito bonita ... COMO o título
459. já/ já nos DIsse que era o canto das três raças ... o texto fala de três raças ... quais
460. são as raças?
461. A5 bran::co ... ne::gro  
[
462. A8 índio branco e negro
463. P muito bem ... índio branco e negro ... E ... o texto fala também ... que os negros ...
464. os índios foram escravi-zados  
[
465. T zados
466. P foram escravizados por quem? pelos ...
467. A1 quilombo
468. P pelos ...
469. A1 quilombos
470. P quem foi que escravizou? quem chegou e pegou os índios e fez deles escravos?
471. [
472. A8 o branco
473. P o branco ... muito bem ... QUANdo ... eles cant/ eles se revoltavam ... os escravos
474. ... eles fugiam pra onde?
475. A8 pro quilombo  
[
476. A5 quilombo
477. P quilombo ... como era o nome do quilombo?
478. A3 Quilombo dos Palmares
479. P Quilombo dos Palmares ... muito bem ... olhe aí como vocês sabem ... certo?
480. então ... isso aí é de que falava ... E o/o/o:: escravo negro eles eram o quê? um
481. trabalha::-dor ... trabalhava NOÍte e dia ... num era assim? tô certa ou estou
482. errada?
483. A1 ta certa
484. P pron::to ... aí qual a/ qual foi a atividade que eu pedi a vocês? eu pedi pra que
485. VOcês ... pegassem esse/ esse poema/ essa MÚsica ... e transformasse essa música
486. em um texto em PROsa ... no seu texto ... você vai colocar ... vai ... vai fazer um
487. título ... o título ... okay? ... depois ... você vai fazer três parágrafos ... num
488. primeiro parágrafo ... um parágrafo ... ( ) você vai ... fazer UMA ... introdução ...
489. uma introdução ... que pode ser um parágrafo curtinho ... no segundo parágrafo ...
490. que um parágrafo MAio::r ... você vai fazer o desenvolvimento ... e no terceiro
491. parágrafo que pode ser um parágrafo meno::r ... você vai fazer uma conclusão ...
492. né assim?
493. A1 é
494. P pronto ... gente? alguma dúvida? ... P. com certeza não tem nem G. porque

495. conversaram a hora da explicação todinha ... ((dirigindo-se a alguns alunos  
496. Que fazem barulho na sala))  
497. A1 posso fazer o mesmo título?  
498. P po::de ... você pode fazer o mesmo título ... aí fica a critério de cada um ... U::se a  
499. criatividade ... use os/ os conecti::vos ... FA::z o que fala na poesia ... certo?  
500. ((os alunos continuam a elaborar os textos))  
501. A11 eu não entendi nada não  
502. P o que foi que você não entendeu?  
503. A11 diga tudo de novo ... os meninos zoando ali ...  
504. P pronto ... vamos lá ... de novo ... ( ) o seu texto fala de que ... L.?  
505. A11 (três raças)  
506. P a::h ... muito bem ... tá vendo como você sabe? você vai ... você vai colocar um  
507. título que você que você vai falar ... que pode ser o título “as três raças” ... você  
508. vai dizer que/ você vai dizer TUdo que ele fala ... começa::r ... depois você vai  
509. desenvolver ... e depois você vai concluir ... você vai come/
- [
510. A5 agora entendi  
511. P coloca o título ... e escreve seu texto em três parágrafos ... ( ) o/ o conteúdo pode  
512. falar do texto ... agora só que o outro texto é em forma de poesia ... aqui você vai  
513. fazer em forma de ver/ de prosa ... okay? comece ... que eu ajudo ... (vou aqui)  
514. B ta  
515. P ((para a turma)) vou dar uma saidinha ... eu vou aqui/ eu vou aqui na secretaria ...  
516. e volto já ... viu?  
517. ((os alunos ficam na sala executando a atividade e a professora retorna após  
518. quatro minutos, aproximadamente))  
519. P pronto gente? vamos ... vamos se concentrar aí na produção de texto?  
520. ((os alunos continuam produzindo seus textos))  
521. A2 professora ... a gente num já fez isso aqui não?  
522. A10 já sim ... professora  
523. P oh ótimo ... então faça de novo  
524. T nã::o ((protestos coletivos))  
525. P vocês fizeram uma/ vocês fizeram um:: uma argumentação  
526. A10 e depois?  
527. A1 o que entendeu  
528. P não ... exatamente ... o que entenderam ... é diferente ... agora é pra fazer um texto  
529. em prosa com Título ...  
530. ((continuam a escrever))  
531. P silêncio ... gente ... vamos/ vamos se concentrar aí no te::xto ... sem baru::lho ...  
532. ((quando necessário, a professora orienta ou chama a atenção dos alunos))  
533. P D. por gentileza ... D. ... vá sentar lá no seu lugar ... se conCENTre na sua  
534. atividade ... D. ... ((após vinte e cinco minutos, aproximadamente)) ... tão perto ...  
535. gente ... de terminar  
536. A1 não ... nem comecei ainda  
537. P não pode ... você dizer que nem começou?  
538. ((continuam escrevendo))  
539. P ((dirigindo-se a uma dupla que concluiu a tarefa)) ( ) perai que vocês vão  
540. apresentar ... viu? ...  
541. A10 professora ... é pra dizer o que entendeu ... né? do texto?  
542. P é ...  
543. ((os alunos passam aproximadamente quarenta minutos produzindo os textos, mas  
544. o horário de aula termina antes que tenham concluído a atividade, de modo que o  
545. restante fica para a próxima aula, no dia seguinte))

**AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA Nº 07**

Duração: 54 minutos

Data: 18/11/2011

Quantidade de alunos:

Conteúdo: Estudo do texto – música “Mandacaru”, de Luiz Gonzaga

1. ((organização das carteiras na sala. Entrega do texto para estudo))
2. P olhe ... vamos lá? O TEXto ... preste atenção ... é uma poesi::a ... num é? em
3. forma de quê?
4. A1 de música  
[
5. A2 poema?
6. P de te::xto ... não é?
7. A1 é isso aí mesmo ...
8. P então o título taí ... o nome como é? é a primeira palavra  
[
9. A3 mandacaru  
[
10. A2 mandacaru  
[
11. P mandacaru ... que aqui sabe o que
12. é o mandacaru? ... hein gente? é o quê?
13. A3 palma
14. P hein?
15. A1 sei não
16. P nunca viram um mandacaru?
17. A1 não
18. A3 já ouvi falar
19. P é um TIpo de vegetação ... um cactos ... né? é um tipo de vegetação?
20. A3 sei não
21. P é uma PLANta ... típica do Nordeste ... okay? ... então eu vou ler um/um/ um
22. verso e vocês vão ler outro ... ((lendo)) “quando flora na seca” ... vamos
23. T “é sinal que a chuva chega no sertão” ...
24. P é para ler do jeito que está aqui ... repitam ...
25. T “é sinal que a chuva chega” ...
26. P “no sertão” ...
27. T “toda menina que enjoa”
28. P “da bone::ca”
29. T “é sinal que o amor”
30. P “já chegou no coração”
31. T “meia comprida”
32. P “não quer mais sapato baixo”
33. T “vestido bem cintado”
34. P “não quer mais vestir (chitão)”
35. T “ela só quer”
36. P “só pensa em namorar”
37. T “ela só quer”
38. P “só pensa em namorar”
39. T “de manhã cedo já ta pintada”
40. P “só vive suspirando”
41. T “sonhando acordada”
42. P “o pai leva o dotô::”
43. T “a filha adoentada”
44. P “não come nem estuda”
45. T “não dorme nem quer nada”
46. P “ela só quer”
47. T “só pensa em namorar”
48. P “ela só quer”
49. T “só pensa em namorar”

50. P “mas o dotô nem exami:na”
51. T “chamando o pai do lado”
52. P “lhe diz logo em surdina”
53. T “que o mal é da idade”
54. P “que pra tal menina”
55. T “não tem um só remédio”
56. P “nem/ ... em toda medicina”
57. T “ela só quer”
58. P “só pensa em namorar”
59. T “ela só quer”
60. P “só pensa em namorar”
61. T “mandacaru”
62. P repetindo ... né?
63. A1 é
64. P “quando flora na seca”
65. T “é o sinal que a chuva chega”
66. P “no sertão”
67. T “toda menina que enjoa”
68. P ... “da bone::ca”
69. T “é sinal que o amor”
70. P “já chegou no coração”
71. T “meia comprida”
72. P “não quer mais sapato BA:ixo”
73. T “vestido bem cintado”
74. P “não quer mais vestir ... (chitão)”
75. T “ela só quer”
76. P “só pensa em namorar”
77. T “ela só quer”
78. P “só pensa em namorar”
79. T “de manhã cedo já está pintada”
80. P “só vive suspiran::do”
81. T “sonhando acordada”
82. P “o pai leva o dotô::”
83. T “a filha adoentada”
84. P “não come nem estuda”
85. T “não dorme nem quer nada”
86. P “porque ela só que::r ... só pensa em namorar”
87. T “mas o dotô ... nem examina”
88. P ... “chamando o pai ao la::do”
89. T “lhe diz logo em surdina”
90. P “que o mal é da iDAde”
91. T “e pra essa tal menina”
92. P “não tem um só remédio”
93. T “em toda medicina”
94. P “porque ... ela só quer”
95. T (“porque ela só quer”)
96. P “porque ela só quer”
97. T “oi oi oi oi”
98. P “ela só quer”
99. T “só pensa em namorar”
100. P “mas ... porque ela só quer”
101. T “só pensa em namorar”
102. P “ela só que
103. T “só pensa em namorar”
104. P então ... gente ... coloque aí o nome do autor ... Luiz Gonza::ga ... olhe ... vamos
105. lá pra primeira estrofe ... eu quero a participação do to::dos ... PRImei::ro ...
106. mandacaru ... que a gente viu que é uma vegetação de onde? heim gente? é uma
107. vegetação de onde?
108. A1 do sertão
109. P I::sso ... aí:: ... o que que tem dizendo aí NA primeira estrofe? diz o quê?



110. A2 man-da-ca-ru  
 111. P que é uma plan:ta que flo::ra ... né? na:: ...  
 112. A3 seca  
 113. P seca ... então quer dizer que NÃO precisa ter chu:va ... que a flor dela nasce  
 114. mesmo sem chu:va ... né assim? ... aí tem dizendo assim “é o siná que a chuva  
 115. CHEga” ... então quando tá perto de chove::r ... ela vai começar a FLOrar ... né  
 116. assim? o que foi que vocês observaram aí nesse primeiro aí quando diz assim “é o  
 117. siná que a chuva chega” ... tem alguma palavra escrita diferente?  
 118. A4 “siná”  
 119. P “siná” ... muito bem ... como é escrito/ como é/ como é que você escreve essa  
 120. palavra corretamente? ...  
 121. A4 sinal  
 122. P soletrem aí ...  
 123. T ésse i êne a éle  
 124. P [ do jeito do soletrando ... éle ... e aí está como? ésse i ... êne a ... acento ...  
 125. agudo no a ... siná ... então isso aí foi uma reproduçã::o ... da fala do jeito que as  
 126. pessoas ... do sertão falam ... né isso? ... “TOda menina que enJOa da bone::ca é  
 127. siná:::ca que o amor já chegou no coração” ... G. ... explique essa parte aí ...  
 128. ((risos da turma))  
 129. A3 explicar o quê (professora)?  
 130. P então ... por exemplo quando ê/ quando ele diz assim ... que quando a menina  
 131. enjoa da bone::ca “é siná que o AMO::R já chegou no coração” ... ta dizendo o  
 132. quê? que a meni:na  
 133. A1 [ que ela ta apaixonada  
 134. P [ ela ta fiCANdo ...  
 135. A3 [ moça  
 136. P [ moci::nha ... ela enjoou da boneca porque ta  
 137. deixando de ser criANça e virando uma mocinha ... né assim? é VERdade que  
 138. acontece?  
 139. A1 é ( ) ((risos))  
 140. P quando as meninas começam a se a apaixonar elas começam a parar de brincar de  
 141. bone::ca? ...  
 142. A3 si::m  
 143. P a maioria ... né?  
 144. A3 né ... P.?  
 145. P quem brinca mais de boneca ... são as moças ou as crianças?  
 146. T crianças  
 147. P as cria:nças ... então se elas PAram, de::/ enjoam da boneca é porque elas PAram  
 148. de brincar porque já estão em o::tras ... fase  
 149. A3 [ fase  
 150. P qual é a fra/ a fase? a próxima fase depois de criança?  
 151. A2 adolescência  
 152. A4 [ adolescência  
 153. P i::sso ... muito bem ... “MEia compri:da ... não quer mais sapato BA:ixo” ... na  
 154. maioria ... preste atenção ... na maioria era tradição ... na maioria da vezes as  
 155. crianças (usavam) sapatinho ... com fitinha com lacinho ... então ... elas na/ era o  
 156. TI:po de/ de roupa que as crianças usam ... né? característico da infância ... então  
 157. NÃO quer ... “vestido bem cintado” ... por quê? porque marCANdo a::  
 158. A1 cintura  
 159. P cintu::ra ... “não quer mais vestir chitão” ... chitão são aqueles aqueles panos  
 160. colori:dos que as/ antigame:nte ... as/ as mães do sertão fazia para as crianças ...  
 161. vestidos com muitas ro::sas ... coloridos ... certo? então as mocinhas não quer  
 162. mais aquele colori:do ... e sim ... vestidos BEM ... tri/ eh cintados ... marcando a

163. cintura ... então ... aí a estro:fe vem dizendo assim ... “ela só quer ... só pensa em  
 164. namorar ... ela só quer ... só pensa em namorar” ... aí ... diz outra coisa ... olhe ...  
 165. que eu já OBservei essa característica aqui com as meninas daqui ... os meninos  
 166. vão me dizer se é verdade ... ((risos das meninas)) “de manhã cedo já está  
 167. pintada” ... né verdade? as meninas num já vem aqui pra escola tudo pintada?  
 168. SOMbras ... né? “só VIVE suspirando ... sonhando acordada” ... é uma  
 169. característica de quem? de quem está ... apaixo-nada  
 [
170. A1 nada  
 [
171. A3 nada
172. P isso ... “o pai leva o dotô” ... preste atenção aí à palavra “dotô” ...  
 173. A2 ta errada  
 174. P o que vocês observaram? é uma transcrição da oralida:de ... então do jeito que a  
 175. pessoa ... fala ... dotô... como/ a/ soletre aí essa palavra do jeito que está ...  
 176. A2 dê ó: ( )  
 [
177. A1 não ... dê ó tê ó ... (erre)  
 178. P tê ó acento o quê? ...  
 179. A1 circunflexo  
 180. P diga aí ... D. ...  
 181. A1 circunflexo  
 [
182. P fale ALto ...  
 183. A1 circunflexo?  
 184. P isso ... mas como é o jeito que é escrito a palavra? soletrem aí o jeito certo ...  
 185. GRAficamente ...  
 186. A2 dê ó:  
 [
187. P dê ó::: u ... tê ó:: erre ...  
 [
188. A1 dê ó u tê ó erre  
 189. P agora eh repita a palavra ...  
 190. A1 doutor  
 [
191. P doutor ... muito bem ... aí “a filha adoentada ... não COME nem estuda ... não  
 192. DORme ... não quer nada” ... é uma paixão muito grande ... não é? porque n/ não  
 193. consegue estudar ... não dorme ... não faz nada ... só: ficando suspirando pelos  
 194. cantos ... vocês acham que é assim ou não? ... concorda ou não? hein? por quê? já  
 195. se apaixonaram e ficaram assim? ou nunca se apaixonaram? ...  
 196. A1 eu num digo não  
 197. P D. já D.?  
 198. A1 eu não  
 199. A5 você JÁ você já  
 200. P a próxima ... “MAS” ... ó ... por que mas é eme a esse? porque “MAS” está escrito  
 201. assim? porque tem idéia de quê? de:: contrá::rio ... se fosse “ma::is” ... escrito  
 202. eme a i esse ... era ... sinal de quê? de adição ... de somar ... e “MAS” só apenas  
 203. eme a esse é sinal de: contrariedade ... contrário ... eh “MAS o dotô NEM  
 204. examina” ... quer dizer ... o doTÔ num precisou nem examinar ... “chamando o  
 205. pai ao la::do ... lhe diz logo em surdina” ... como é dizer em surdina? ... eu vou  
 206. chamar G. pra dizer ali no canto em surdina alguma coisa a ele ... como é que eu  
 207. digo? o que é isso? ...  
 208. A2 bem baixo  
 [
209. A1 baixo  
 210. P bem baixinho ... num é? é uma maneira de diZER ... de falar pra que a/as outras  
 211. pessoas não tomem conhecimento do que você está falando ... “que o mal é da  
 212. idade” ... quer dizer ... a menina está NA idade de se apaixonar ... ela não tava  
 213. conseguindo dormir ... nem estuda:r ... porque o mal é da ida:de ... é uma fase que  
 214. todas as jovens PA:ssam ... (quando) se apaixonava muito tempo ... né assim? ...

215. “que pra tal menina não tem nem um só remédio em toda medicina” ... quer dizer  
 216. ... que não era um remédio o quê? ... CLínico ... num é? da medicina ... era um  
 217. remédio da: ... da VI::da ... da fa::se é coisas que todos passam ... se apaixonar: ...  
 218. paquera:r ... vocês concorda ou não? ... com os meninos acontece isso também? se  
 219. apaixo::nam nessa idade?  
 220. A3 com certeza  
 221. P hein gente? ... ( ) digam aí? ... é verda:de? “ela só quer/” aí vem o refrão “ela  
 222. só quer ... só pensa em namorar ... ela só quer ... só pensa em namorar” ... heim?  
 223. ... aí:: tem dizendo aí ... quando o mandacaru começa a nascer flores é porque va::i  
 224. ... chover ... no:: ... sertão ... essa comparação ... florar ... quando a flor aparecer ...  
 225. ele comparou com quem? ... essa planta do sertão? com a:: ...  
 226. A1 menina  
 227. P menina ... quando está em que fa::se?  
 228. A1 na adolescência  
 229. P na adolescência ... entenderam bem direitinho?  
 230. A1 aham  
 231. P eu quero que vocês agora ... nessa/ nesse espaço dessa folha aqui ((indica a folha))  
 232. ... perto ... da música eu quero que vocês ... FAçam uma TEMpestade de desenhos  
 233. ... relacionado ao que o texto diz ... ( ) vocês vão fazer uma tempesta:de de ide/  
 234. de desenhos aí vocês vão desenhar em vo::lta ... preste atenção aqui ... olhe ...  
 235. com/ como vai ser a atividade ... vocês vão fazer uma tempestade de desenhos ...  
 236. to/ TUdo que texto fala vocês vão desenhar aqui ao lado ... NO verso da folha ...  
 237. vocês vão escrever um TEXto em prosa  
 [
 238. A1 nã::o  
 239. P esse mesmo texto que está em ve::rso ... vocês vão me dizer em prosa ... como é o  
 240. texto? vocês vão colocar ... um título ... e vão dividir em parágrafos ... certo? vão  
 241. falar sobre O QUÊ? vocês vão falar? vocês vão compara:r a adolescê::ncia a O  
 242. mandacaru ... né assim? num fala/ o texto num fala nisso? ... e fala mais de quê ...  
 243. o texto? ... hein minha gente?  
 244. A1 ( ) estava apaixonada  
 245. P i::sso ... a menina que estava apaixonada ... o que mais? ... hein minha gente? ...  
 246. vou perguntar ... um por um ... M. ... de que fala o texto?  
 247. A2 fa::la de uma meni:na ... que tá na fase da adolescência ...  
 248. P isso ... D. ... crescente aí ... e acontece o quê?  
 249. A1 e que ela não quer mais comer ... não quer fazer nada ...  
 250. P G. ... vamos lá ...  
 251. A3 (não quer mais meias compridas quer) ... usar sapa:to ...  
 252. P AP. ... diga aí ...  
 253. A6 que ela não quer mais brincar de boneca ...  
 254. P isso ... e geralMENTE quando se a passa a cri/ da inFÂncia para adolesCÊncia as  
 255. meninas deixam de brincar de boneca ... não é isso?  
 256. A6 é  
 257. P não é assim que diz a música? ( ) ... quem levou amenina ao doutor?  
 258. A2 o pai  
 [
 259. A1 o pai  
 260. P o PA::i ... muito bem ... aí o que foi que aconteceu quando chegou lá? ... heim?  
 261. A1 o doutor (nem) examinou  
 [
 262. A2 o doutor chamou o pai de lado  
 263. P chamo::u o pai ao lado ... e DIsse que não tinha remédio na mediCina ... porque  
 264. era uma coisa da ... ida::de ... num é? era uma FAse que toda adolesCENTe  
 265. passava ... abandonava os brinquedos da inFÂncia e ... se apaixonava ... então é  
 266. isso que vocês vão escrever aqui em prosa ... primeiro vocês vão ilustrar o  
 267. desenho/ COM o desenho ... e depo::is ... você vão ... qual é o objeTIVO de vocês  
 268. ilustrar? porque eh como/ com a ilustração é que ... as ideias vão aparecendo ...  
 269. vocês vão explorando melho:r o que o autor quis dizer no texto ... certo? ...  
 270. vamos lá? quantos minutos é necessário? cinco ... pra isso?  
 271. T três ...

272. A7 professora ... eu vou pegar um lápis  
 273. P eu tenho um lápis aqui ... eu vô/ eu vou emprestar ... quem não tiver lápis eu  
 274. empresto ...  
 275. A7 (não mas é aqui ao lado)  
 276. P não ... eu vou emprestar ... pra não precisar sair da sala ... lápis grafite ... é isso?  
 277. A7 é::  
 278. P toma ... três lápis grafite aí ... dividam ...  
 279. P peque ... a lapiseira ... aqui pra fazer a ponta ...  
 280. ((os alunos conversam baixo entre si enquanto executam a atividade de desenhar))  
 281. P vamos fazer ... vamos fazer aqui:: vamos fazer um levantamento aqui do que é que  
 282. vocês poderiam desenhar ... o que é que que fala o texto ... vejam aí vamos vamos  
 283. ajudar uns aos outros ... o texto fala de quê? ... de chu::va ... que mais?  
 284. A2 seca  
 [ ]  
 285. A3 de seca ( )  
 [ ]  
 286. A1 do doutor  
 287. P de seca ... numa planta que está florescendo ... do doutor  
 [ ]  
 288. A1 menina  
 [ ]  
 289. P da meni::na ... de uma de uma  
 290. menina ... na infância ... de uma mocinha já:: ... quê mais? ... de reMÉdio ...  
 291. A1 do pai  
 292. P do PA::i ... do que mais? ... ((sobre o desenho)) ... os coraçõszinhos de  
 293. apaixonado saindo do pensame::nto  
 294. A2 me::ia  
 295. P me/ a roupa ... olhe ... a meia ... PENse que ela ta de sapato alto ou baixo? ... se  
 296. desenhar criANça ... deix/ desenha de sapato baixo ... se desenhar menina Moça  
 297. ... (põe) sapato ... com salto ...  
 298. A1 sapato com sal?  
 299. P com SALto ...  
 300. ((continuam desenhando. A atividade dura em média três minutos e meio))  
 301. P pro::nto? eu quero que vocês agora NO texto aí no próprio texto ... vocês circulem  
 302. os verbos que tem a/ que tem aí ... façam um círculo nos verbos que aparecem no  
 303. texto ... ((dirigindo-se a um aluno)) não vai terminar não ... o desenho?  
 304. ((passam-se aproximadamente quatro minutos enquanto os alunos realizarem a  
 305. atividade))  
 306. P pronto? quando terminarem os desenhos vocês digam ... pra gente dar uma  
 307. analisada no te:xtto para depois fazer a produção ... em prosa ... ta bom?  
 308. ((os alunos que ainda não terminaram, continuam a desenhar por mais um  
 309. minuto e meio, em média))  
 310. P pronto ... gente? podemos?  
 311. A7 não ainda falta  
 312. ((passa-se mais um minuto e meio))  
 313. P ei vamos lá ... gente ... olhe ... eu quero aí que vocês ... vamos procurar todo  
 314. mundo junto aí ... no texto ... vão me dizendo aí os VERbos que aparecem no  
 315. texto ... vamos lá? CAda uma pessoa vai me dizer um verbo que aparece no texto  
 316. ... vamos lá J. ... F. GT. ... vamos lá? ...  
 317. A8 já achei um  
 318. P qual é?  
 319. A8 já  
 320. P hein?  
 321. A8 é::h ...  
 322. P hein?  
 323. A8 um verbo  
 324. P chego::u ... vamos lá o iní::cio ...  
 325. A1 “mandacaru” ((começa a ler))  
 [ ]  
 326. P CHE::ga ... as ações ... PENse verbo enquanto ações ... quais as ações que



379. A2 chitão  
380. P chitã ::o ... olhe aí no te::xto ... e::h vamos ver aí ... exaMIIna? rima com quê?  
381. A10 medicina  
[  
382. A2 medicina  
383. P medicina ... rima também com outra palavra ... procure aí em outro verso ...  
384. examina ... medicina ...  
[  
385. A1 surdina? surdina  
386. P surDIIna ... muito bem ... meNIIna? eh rima com quê?  
387. A2 surdina  
388. P com mediCIIna ... acorDADO ... rima com quê ... no texto?  
389. A2 acordado?  
390. P acorDADA ... acorda::da ... rima com o quê  
[  
391. A6 adoentada  
392. P adoentada ... muito be::m ... vamos pra outro ... vamos procurar ... SECA ... rima  
393. com o quê?  
394. A2 se::ca rima com chega  
395. P com chega ... muito bem ... rima com CHEga ... vamos lá ... procure ma:is aí ...  
396. sertão ... rima com o quê?  
397. A2 coração  
[  
398. A10 coração  
399. P agora sim ... D. ... agora rimou ... sertão com coração ... muito bem ... vejam aí  
400. que é que/ o que aparece mais nas rimas ... apareceu mais outra rima ... que eu não  
401. fale::i? ... hein gente? ... os substantivos? ... hein? substantivo? onde é que vai  
402. aparecer substantivo? me dê um nome aí de um substantivo ... de quem que tava  
403. falando o texto?  
404. A8 menina  
405. P menina é um substantivo? muito bem ... que mais? ... FILha é um substantivo? ...  
406. hein D.? ... me diga outro substantivo ... sapa::to .. vesti::do ... pa:i ... muito bem  
407. ... o que mais? ...  
408. A10 (texto)  
409. A2 meia  
410. P me::ia ... os pronomes ... os pronomes ... onde estão os pronomes? no texto ...  
411. hein? qual é a palavrinha que está no lugar do nome? que chama-se de pronome?  
412. ... em vez de dizer o nome da menina disse quem? ... falou ...  
413. A1 falou sinal  
414. P hein? sina::l?  
415. A1 sim ... (tem aqui) siná  
416. P aonde? ... eu posso dizer D. ou posso dizer ELA ... num é?  
[  
417. A10 ela  
418. P então ... onde aí no texto aparece esse pronome? ...  
419. A8 “ela só”  
420. P isso ... aí pronto ... aparece ... e onde mais? ... o que foi que a gente viu? preste  
421. atenção ... o que foi que agente viu aí do texto? a gente viu os VERbos ... viu os  
422. fenômenos da natureza ... viu as ri:mas ... os substantivos ... OS adjetivos ... diga  
423. um adjetivo aí que aparece no texto que caracteriza o o/ a beleza da/ do/ da  
424. menina ... hein gente? ... quem é que me diz um substantivo aí que caracteriza a  
425. menina aí ... vamos vamos ... fizeram as anotações? ve::rbos ... ri::ma ... fenômeno  
426. da nature::za ... substantivo ... adjetivos e ... pronomes ... okay? ... identificaram  
427. todos/ tudo isso aí no texto? ... todo mundo viu ou circulou alguma/ algu::m  
428. verbo? ... todo mundo circulou verbo?  
429. A3 nã::o  
430. P vi/ não circulou?  
431. A3 não  
432. P então circule ... ta esperando o quê? ... vamos G. ajudem aí a G. a circular os  
433. verbos aí no texto ... quais os verbos ... G. ... que tem no texto? ... NÃO é pra

434. circular por ele ... viu M. ... é pra ele circular ... devolva o texto dele ... M. ...
435. vamos G. ... circule aí os verbos do texto ...
436. A5 vai G. (diga aí)
437. P repitam aí os verbos pra G. circular ...
438. A8 o verbo chegou ...
439. P hu::m ...
440. A8 (brincar)
441. P muito bem ...
442. A8 sonhando ... estudar ... e namorar
443. P ó::timo ... parabéns ... fenômeno da natureza ... passe um tracinho no fenômeno da
444. natureza ... a gente viu dois ... num foi aí? foi o quê?
445. A2 amanhecer  
[
446. P CHUva e amanhecer ... muito bem ... os RI/ as RImas ... as rimas você façam
447. assim ... ó ...  
[
448. A5 D. D.
449. P as rimas vocês façam ... ó ... você ligue uma rima a outra ... assim ó ... como eu fiz
450. o meu ((mostra)) ... vão ligando as rimas ... uma ... a outra ... liga::ram ... as
451. rimas? ...
452. A1 pronto ... (professora)
453. P nos substantivos ... vocês ... vocês ... passem dois tracinhos nos substantivos ... no
454. adjetivo três tracinhos ... no adjetivo ... e no pronome façam uma estrelinha ao
455. lado ... ((respondendo a pergunta de aluna)) isso ... faça uma estrelinha ao lado do
456. pronome ... pronto ... agora podem produzir o texto ... em prosa ... vocês têm dez
457. minutos para terminar essa produção de texto ... (okay?) ... cinco linhas não é um/
458. olhe ... preste atenção ... eu eu recebi um formulariozinho de um concurso que
459. vem dizendo assim ... “um TE:xtto com menos de/ com sete linhas não é NÃO é
460. considerado um texto ... é considerado ... uma produção em branco” ... então
461. como é que eu quero que vocês aprendam a produzir um tex::to ... se num
462. concurso diz que sete linhas não é um texto? ... tem que produzir um texto com
463. muitas linhas ... não é (uma contradição?) não é? ...
464. A8 é
465. P grande ... um TExto com sete linhas ele é considerado em branco ... (olhe) ...
466. então vocês tem que aprenderem ... preste atenção ... gente ... vocês tem que
467. aprender a produzir TEXtos ... gra:ndes ... certo? vamos produzir ... coloque o
468. TÍtulo ... e desenvolvam no mínimo quatro a cinco parágrafos ... ((protestos dos
469. alunos)) tem muita coisa pra falar ... olhe ... tem namo/ vocês vão falar de namoro
470. ... coisa bacana é falar de namoro ... é bom demais ... falar de namoro
471. A5 é na::da
472. A9 quero uma régua ... professora
473. P eu vou arranjar emprestado ... falar de namo::ro ... falar da adolescê::ncia ... falar
474. de/ do sertã::o ... falar da vegetação ... tudo isso fala no texto ... falar do
475. amanhecer ... (empreste aí) a lapiseira pra ele fazer a ponta do lápis ... por
476. gentileza ... pronto ... PA::ssem aí a lapiseira pra (ele) fazer a ponta do lápis ... vou
477. tirar uma foto da turma ... pra eu registrar essa (produção de texto)
478. A5 professora ... ele vai ( ) não?
479. P PA::sse essa outra lapiseira aí pra ela ... faça a ponta ...
480. ((os alunos passam a executar a atividade de produção de texto))
481. P vamos/ vou cantar a música ... vou dar um ritmo a música pra vocês ... a melodia
482. ((cantando)) “mandacaru quando fulora na seca ... é o sinal que a chuva chega no
483. sertão ... toda menina que enjoa da boneca é siná que o amor já chegou
484. no coração ... meia comprida não quer mais sapato baixo ... o vestido bem
485. cintado ... não quer mais usar chitão ... ela só quer ... só pensa em namorar ...
486. ela só quer ... só pensa em namorar ... de manhã cedo ... já ta pintada ...
487. só vive suspirando ... sonhando acordada ... o pai leva ao dotô ... a filha
488. adoentada ... não come nem estuda ... não dorme nem quer nada ... ela só
489. quer ... só pensa em namorar ... ela só quer ... só pensa em namorar” ...
490. PEgue essa régua ... essa reguinha aqui ...olha ...
491. A10 eu quero uma régua ...

492. P TENtem fazer o texto com cin/ quatro parágrafos no mínimo ... cada  
 493. parágrafo com cinco linhas ... dá vinte linhas ... olhe está faltando QUATro  
 494. minutos ... viu ...pra acabar a aula ...  
 495. A8 mas é três aulas hoje?  
 495. A1 é ... três aulas ( )  
 496. P mas (só tem) o quarto horário ... hoje ...  
 497. A9 num tem mais aula pra nós hoje não  
 498. A1 tem ... ( )  
 499. ((os alunos permanecem na sala produzindo o texto até o final da aula. A  
 500. atividade dura aproximadamente doze minutos e antes de terminar o horário a  
 501. professora encerra a aula))  
 502. P bem gente ... então vamos ... vamos encerrar aí: ... com a a produção ... eu quero  
 503. que vocês mim/ me devolvam que a aula já ta acaba::ndo ... e eu quero que vocês  
 504. agora me definam em UMA palavra o texto ... pra gente encerrar a aula ... vamos  
 505. lá? CADA um começando daqui ... em UMA palavra ... por exemplo ... eu vou eu  
 506. vo::u definir o o texto em UMA palavra só ... eu achei que ele retrata assim ... o  
 507. regionali::sno ... diga aí ... J. ...  
 508. A8 dizer (o quê)?  
 509. P de que fala o texto ... diga qualquer palavra ... uma palavra só ...  
 510. A8 éh juventude  
 511. P juvenTUde ... muito bem ... vamos lá?  
 512. A10 do que fala o texto?  
 513. P em uma palavra só ... vamos lá?  
 514. A10 fala de:: adolescência  
 515. P adolescência ... vamos ... R. ... vamos R.? fale mais alto que eu não tô escutando  
 516. não ...  
 517. A8 é pra entregar?  
 517. P vou receber ... R. ... diga R. ... tô escutando não ...  
 518. A4 ( )  
 519. P é o quê?  
 520. A4 natureza  
 521. P natureza ... muito bem ... e você ... D.?  
 522. A1 da chuva ...  
 523. P chu::va ... M.?  
 524. A2 conquista  
 525. P conqui::sta ... muito bem ... P.?  
 526. A6 (uma ... uma menina que é apaixonada)  
 527. P paixã::o ... muito bem ...  
 528. A3 ( )  
 529. P como?  
 530. A3 (que era adoentada)  
 531. P um estado de espí::rito ... muito bem ... adoentada foi a metáfora que usou para o  
 532. estado que ela estava ... né? de paixão ... de sonhar ... certo? ... muito bem ...  
 533. ((respondendo a aluno)) vou receber ... num tem uma aula ainda? vocês terminam  
 534. na próxima aula ... mas eu quero receber hoje ...



## ANEXO B – Anotações de campo

Tema: ampliando o tema: gênero carta

Data: 01 de abril de 2011

Primeira aula

Para iniciar, a professora apresenta a pesquisadora aos alunos, eles ficam atentos e um pouco surpresos, logo foram ficando à vontade com minha presença.

Esta é a primeira aula que estamos gravando na turma do 9º ano do ensino fundamental. No início da aula, os alunos estão um pouco tímidos com a presença da pesquisadora, porém a professora tenta levá-los a interagir com o assunto. Logo solicita o livro didático, pedindo que abram e façam a leitura silenciosa. Depois da leitura silenciosa, ela explica na lousa o que é uma crônica e pede para que os alunos façam a leitura oral do conceito de crônica e dos textos da página 14.

Nota-se que a professora é dinâmica, busca levar os alunos a discutir os textos, questiona, faz perguntas, lê junto com eles, interfere na leitura, explica. Nesta aula, ela trabalha os gêneros: crônica, carta e convite. E assim, realiza a leitura das cartas no livro didático e passa a trabalhar o gênero. Os alunos sentem dificuldades para ler a carta e a professora ajuda a concluir a leitura.

Em seguida, trabalha o convite, fazendo perguntas e mostrando a figura de convites. Logo após, desenvolve a atividade de produção de uma carta. Primeiro, explica para os alunos como será a atividade, que consiste em escrever uma carta contando uma história de amor e enviar para a professora, como ela mora em outra cidade, eles vão ter que enviar a carta pelos correios. Percebemos que os alunos estão bastante envolvidos na atividade.

Dando continuidade, ela entrega um envelope, explica que os alunos devem preencher esse envelope para enviar a carta. A professora tem o cuidado de esclarecer passo a passo como deve ser preenchido o envelope, para tanto, esboça na lousa o desenho de um envelope, frente e verso. Explica então onde se anota o endereço do remetente e do destinatário. (observamos a empolgação dos alunos com atividade, mostrando para os colegas, perguntando, falando baixinho, produzindo etc.).

Concluindo, ela sugere que os alunos tragam uma quantia de R\$ 0,75 centavos para enviar a carta pelos correios. Explica o endereço mais uma vez. Eu pergunto se a carta será enviada pelo agência de correios da cidade, a professora responde que não, pois vizinho à escola tem um posto dos correios.

No final da aula, em conversa com a professora, ela me mostra um caderno de registros de atividades de produção de textos dos alunos do 7º e do 9º anos. Nesse caderno, a professora organiza os textos que os alunos produzem durante o ano letivo, para que ela tenha como fazer uma avaliação do desempenho dos alunos no final do ano letivo. Analisei, li e observei todas as anotações da professora no caderno de registros e cheguei à conclusão de que essa é uma boa maneira de acompanhar o desempenho dos alunos na aula de Língua Portuguesa.

Tema da aula: Produção textual: atribuir ideias de conclusão finalidade, causa e tempo.

Data: 27 de Maio de 2011.

Aula 02

Revendo a aula passada. Encontram-se na aula de hoje 10 alunos.

A professora entrega uma folha com imagens (desenhos) aos alunos e pede que não respondam nada no momento. Comenta que o texto entregue aos alunos é a continuação da aula anterior, que iniciou com a introdução do texto.

A docente mantém uma relação afetiva e bastante familiar com os alunos.

Dando continuidade à aula, ela vai fazendo perguntas aos alunos.

A1 - eu num tou não.

A6 - silêncio

A2 - alguém tirou minha bolsa.

A7 - silêncio

A3 - um menino olhando para as estrelas.

A8 - silêncio

A4 - flores

A9 - silêncio

A5 - terminar

A10 - silêncio

Na lousa: a professora escreve a frase:

“Já acenderam as luzes, portanto”... e explica para os alunos que, a partir dessa frase, concluem o texto de acordo com a numeração de cada desenho.

A5 - um pássaro

A2 - voando

A3 - voando

A1 - nas nuvens

A2 - nas nuvens

A3 - nas nuvens

A4 - nas nuvens

Continua a escrever na lousa outra frase:

“Os seres humanos gostariam de ter asas para...” Com essa frase ela explica que os alunos devem continuar.

A10 - para voar

A2 - voar

A3 - asas

A1 - para voar

Gravura - A8

A próxima frase:

Tem como se os meninos viessem do colégio e tivesse se despedindo.

A2 - de tempo

A1 - vai ser conclusão

A3 - de conclusão

Gravura - 9

A4 - um homem que levou uma pancada na cabeça

A4 - abaixado

A2 - finalidade

A2 - levou uma pancada

A2 - a causa

Gravura - 10

A10 - tem um menino correndo

A2 - de conclusão

A5 - de conclusão

A5 - de finalidade

A6 - de conclusão

A2 - causa

A1 - tempo

A2 - tempo

Nesse instante, a professora pede que os alunos produzam o texto. O aluno 10 chama a professora na sua carteira e faz perguntas. Observo que ela atende com maior carinho e responde a pergunta feita por ele.

A1 - e finalidade, Roseane?

A2 - sentar – todos riem do colega

A3 - sentar

A10 - voar

A10 - entender

A2 - e conclusão, Roseane

A2 - terminar ideia

A10 - eu num tou com preguiça não

Nesse momento, a aula é interrompida pela diretora da escola, que cumprimenta a todos, mas os alunos permanecem produzindo o texto. A professora levanta e vai até a porta conversar com a diretora, e comentam com a pesquisadora sobre o comportamento da turma.

Constato, nesse momento, que há muitas interferências externas nessa aula. Logo chega uma ex-aluna da escola, querendo assistir a aula de Português. Pergunto “por quê?” a professora me respondeu que a escola na qual a aluna estuda está em greve, portanto ela volta a escola para assistir aula com os ex-colegas.

P - Pegue Larissa sua folha.

Os alunos passam mais ou menos vinte minutos produzindo o texto, enquanto isso, a professora, de vez em quando, pergunta como está indo a produção.

P - Como está aí minha gente...

Um aluno (A3) pergunta se pode ir ao banheiro, ela responde que sim. Quando todos terminam, a professora recolhe os textos dos alunos e explica como será a atividade. Ela escolheu dois textos para serem lidos sem falar o nome do aluno que escreveu o texto.

Lendo o primeiro texto, vai explicando e fazendo perguntas, ao passo que os alunos respondem. No segundo texto, a professora não compreende a escrita do aluno.

A10 - não entendi muita coisa não

A1- por que ele não concluiu

A10 - concordo

A10 - eu fiz, eu fiz

A 120 – sim, disse

A6 – sim, disse

A10 - já disse que

A10- cedo

A1- sim

A10 - risos

A10- é muito

A3 - para voar

A1- para ver o mundo

A1- já

A2 - já

No texto 8-

A10 - não

A5- não

Mais uma vez, a aula é interrompida por um aluno de outra turma. A professora o repreende e manda sair da sala. Terminada a correção coletiva, a professora entrega os textos aos alunos e solicita que refaçam, corrigindo os erros. Observo também que ela reclama da escrita de uma aluna.

Enquanto os alunos refazem o texto, a professora senta comigo e comenta sobre o número de alunos da turma, que apesar de serem poucos (apenas 16 alunos), eles ainda sentem dificuldades ao produzir textos. Fala também dos erros de ortografia e da escrita dos alunos, e diz que sempre é preciso fazer esse tipo de atividade, escolher um texto, bom, médio e mais fraco para a correção. No final da aula, recebe os textos dos alunos para corrigir em casa.

## NOTAS DE CAMPO

Tema: Conhecendo as personalidades citadas em nosso livro didático

Data: 10 de junho de 2011

Turma: 9º ano

Quantidade de alunos: 13 alunos na sala. Faltaram 03 alunos.

Aula -

Organização da turma: A aula é uma atividade desenvolvida em grupos. Nesse momento, os alunos arrumam as carteiras, colocando-as juntas para formarem os grupos, enquanto correm muitas conversas paralelas e barulho.

Na sala, as carteiras são arrumadas em fileiras, mas, para formarem os grupos, foram deslocadas para o meio da sala, de modo que os alunos em dupla ficaram de frente uns para os outros. A professora reclama do barulho e explica como será a atividade. Será trabalhada a biografia dos autores/ pessoas ilustres listados abaixo, assunto do livro didático:

Escreve na lousa:

Olavo Bilac – pag. 9

Antoine de Saint-Exupery – pag. 47

Carlos Heitor Cony – pag. 49

Maria Quieria – pag. 61

Anita Garibaldi – pag. 74

Renato Russo – pag. 75

Divisão da turma em grupos.

Olavo Bilac – pag. 9 – Daguia e Rosa

Antoine de Saint-Exupery – pag. 47 – Lucas e Jean

Carlos Heitor Cony – pag. 49 – Otaviano e Guga

Maria Quitéria – pag. 61 – Suelya e Ana Paula

Anita Garibaldi – pag. 74 – Mirian e Marta

Érico Veríssimo – Dominique

Renato Russo – Geraldo e Vinicius

Falas dos alunos:

A12 - eu e ela

A10 - vou fazer só professora

A10 - que que tem

A7 - página cinquenta e ...

A professora combina com os alunos o tempo para a produção dos cartazes e delimita o período de vinte minutos.

A12 - os dois horários

P - não, dois horários são para terminar de apresentar.

Observação: a professora entrega o material dos cartazes, cartolina, lápis, régua etc.

Ao terminarem a produção, a professora enumera os grupos de 1 a 7 para dar início à apresentação dos trabalhos. Dando continuidade, os grupos apresentam os trabalhos e, a cada apresentação, são aplaudidos pelos colegas.

No final da aula a professora, em conversa com a pesquisadora, explica que esse tipo de aula é muito frequente nas suas atividades, para ela os alunos precisam apresentar trabalhos, esta é uma forma de se trabalhar a modalidade oral da língua. Os alunos precisam perder a timidez de falar em público. Ela comenta que havia alunos que não conseguiam falar uma palavra, mas com esse tipo de atividade houve um grande avanço nessa turma, os alunos já melhoraram bastante e apresentam os trabalhos sem problemas.

Em nossa investigação, pude observar que os alunos não ficaram inibidos com a presença da pesquisadora, apenas alguns falavam um pouco baixo, embora a professora sempre interferisse e ajudasse nas apresentações do grupo. Isso mostra a parceria que existe entre professora e aluno nessa sala de aula.

## ANOTAÇÕES DE CAMPO

Tema da aula: Denotação e conotação

Data: Denotação e conotação.

Turma: 9º ano – Quarta aula

Frequência: 11 alunos – Faltaram 5 alunos.

Aula - 05

Organização da turma: trabalho em grupo.

No primeiro momento, os alunos leem o texto com a ajuda da professora. No segundo momento, só as alunas fazem a leitura, também com a ajuda da professora. Os alunos passam a produzir os trabalhos. As carteiras são arrumadas em fileiras de frente para outra, mas, por motivo de a sala ser pequena, alguns sentam no chão enquanto confeccionam os cartazes.

Contudo, percebo que o tipo de leitura adotado ficou um pouco sem sentido, pois alguns alunos leem e outros não.

Pag. 182-183 – Livro didático.

Trabalhos sobre as figuras de palavras: a professora escreve na lousa.

Ironia

Antítese

Anáfora

Catacreze

Metáfora

Comparaçã

Hipérbole

Prosopopeia

Ocorrem conversas paralelas durante a divisão dos grupos.

Ironia: Mirian, Dominique e Ana

Metáfora e comparaçã: Jean, Gutemberg e Otaviano

Anáfora e Prosopopeia - Geraldo e Edicarlos

Gradaçã – Rosa e Daguia

Prosopopeia – Guga

Entrega do material: revistas, papel madeira, lápis piloto e livro didático.

Verificamos que é constante a interação professor-aluno-aluno durante o trabalho: os alunos sentem-se à vontade em se dirigir a professora e fazer perguntas sobre as tarefas da aula. Entretanto, nessa aula as respostas da professora não são muito claras e confundem ainda mais a mente dos alunos.

Os materiais didáticos, tais como revistas trazidas em caixas pela professora, são escolhidas pelos alunos. Cada grupo recorta uma frase ou período para apresentar, de acordo com a figura de linguagem que a dupla está estudando.

## NOTAS DE CAMPO

Tema da aula: O canto das três raças

Data: 04 /11/2011

Quantidade de alunos: 14 alunos

Aula 06

Organização da turma, com as carteiras arrumadas em forma de um círculo, a professora faz a leitura da música de Clara Nunes, “O canto das três raças”. Em seguida, ela faz uma explanação sobre a letra da música.

## NOTAS DE CAMPO

Duração: 54 m

Data: 18/11/2011

Quantidade de alunos: 12

Conteúdo: Estudo do texto – música “Mandacaru”, de Luiz Gonzaga

Aula 07

Nessa aula, a professora determina que os alunos arrumem as carteiras em duas fileiras de frente para o outro. O texto da música “Mandacaru” de Luiz Gonzaga é o tema da aula. Primeiramente, a professora discute a questão do termo mandacaru, explica que é uma planta vegetal etc. Em seguida a leitura. Ela sugere que a leitura seja realizada alternadamente com a sua participação. Nesse instante, a professora lê uma parte do texto e os alunos leem a outra, todos de uma só vez. Observo que os alunos estão participando ativamente da leitura. Em alguns pontos da aula, a professora suspende a leitura para explicar a respeito de alguns termos importantes. Explicita também as questões das palavras escritas erradas e mostra a que trata de uma questão da fala e do regionalismo. Trabalha a escrita e a oralidade das palavras escritas no texto. Na sequência da aula, ela trabalha a produção de texto e a gramática.