

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

JAIME ULISSES DA SILVA

Luz, Câmera, assimetria na inter-Ação:
funções do professor assumidas por alunos

Juiz de Fora

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

JAIME ULISSES DA SILVA

Luz, Câmera, assimetria na inter-Ação:
funções do professor assumidas por alunos

Dissertação submetida à banca de
Mestrado na área de Linguística e Ensino de
Língua.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a DENISE BARROS WEISS

Juiz de Fora

2015

JAIME ULISSES DA SILVA

Luz, Câmera, assimetria na inter-Ação:
funções do professor assumidas por alunos

Dissertação submetida à banca de
Mestrado em Linguística da Universidade
Federal de Juiz de Fora, na área de
Linguística e Ensino de Língua.

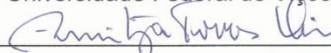
BANCA EXAMINADORA:



Prof^a. Dr^a. Denise de Barros Weiss - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof^a. Dr^a. Wania Terezinha Ladeira
Universidade Federal de Viçosa



Prof^a. Dr^a. Amitza Torres Vieira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Data da Defesa: 10 de junho de 2015

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Denise de Barros Weiss, pelo incentivo, pelo aprendizado e pela tranquilidade com que me auxiliou na elaboração dessa dissertação.

Às professoras doutoras Amitza Torres Vieira e Wanda Terezinha Ladeira pela gentileza de compor a banca de avaliação desta dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da UFJF, pelo conhecimento transmitido durante as aulas do curso.

À Coordenação e à Secretaria do PPG Língua Portuguesa pela atenção com que sempre me atenderam.

Ao Pró-Reitor Adjunto de Recursos Humanos da UFJF Sebastião Girardi pela amizade e por me incentivar a dar continuidade ao processo de qualificação.

Aos meus chefes e colegas de trabalho da Faculdade de Comunicação pelo apoio constante.

À minha mãe Maria das Graças e às minhas tias por todo o esforço feito para que eu pudesse ter um futuro melhor.

Ao meu pai João Carlos pelos breves momentos que passamos juntos.

E, finalmente, o mais importante: agradeço a Deus que, em toda minha vida, escolheu me presentear com dádivas que eu não mereço.

Obrigado!

RESUMO

O objetivo principal desta dissertação é investigar a interação aluno-aluno na ausência do professor. Como objetivo secundário, buscou-se observar como esses alunos recepcionam atividades do processo de letramento digital com estrutura adequada para o ensino de novas tecnologias. Os dados foram gerados durante uma oficina de produção audiovisual ministrada pelo pesquisador em uma escola pública estadual de Minas Gerais, através do programa Reinventando o Ensino Médio. A metodologia utilizada, que teve como ferramenta a Análise da Conversa Etnometodológica (SACKS, SCHEGLOFF E JEFFERSON, 1974;2003), foi mista. Como resultado, foi possível perceber que, na ausência do docente, a assimetria estabeleceu-se na medida em que os estudantes assumiram para si a função de animar (DABÈNE, 1984), que comumente é prerrogativa do educador.

PALAVRAS-CHAVE:

Interação aluno-aluno, assimetria, Reinventando o Ensino Médio, letramento digital, novas tecnologias

ABSTRACT

The main purpose of this thesis is to investigate student-student interaction when a teacher is absent. Secondly, we observed how those students react to activities in the digital literacy process, present in a well-structured environment designed for teaching new technologies. We collected the data in a workshop of digital media production, given by the researcher at a Minas Gerais' state public school through the "Reinventando o Ensino Médio" Program. We used a mixed methods' approach and, as a methodological tool, the Conversation Analysis (SACKS, SCHEGLOFF E JEFFERSON, 1974; 2003). The results showed that, when the teacher is absent, there was asymmetry to the extent that students assumed the function of "animating" (DABENE, 1984), which is commonly attributed to teachers.

KEY-WORDS:

Student-student interaction, asymmetry, Reinventando o Ensino Médio, digital literacy, new technologies

Sumário

INTRODUÇÃO	10
BASE TEÓRICA	13
1.1. Alfabetização e Letramento.....	13
1.1.1. Alfabetização e Letramento tradicionais ou analógicos.....	13
1.1.2. Alfabetização e Letramento digital	14
1.2. Análise da Convers Etnometodológica – ACE	19
1.2.1. Tomada de turno	19
1.2.2. Reparo	22
1.3. Sociolinguística Interacional.....	25
1.3.1 Footing	26
1.3.2. Enquadre	28
2. A INTERAÇÃO NA SALA DE AULA: FUNÇÕES DO PROFESSOR	30
2.1 A função de informar.....	31
2.2 A função de animar	31
2.3 A função de avaliar.....	32
3. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	33
3.1 Lócus da pesquisa: oficina de produção audiovisual na escola.....	34
3.2 A escola.....	36
3.3 A turma de Comunicação Aplicada.....	38
3.4. RESUMO DAS AULAS	39
3.4.1. Aula 01 – Apresentação da oficina de produção audiovisual	39

3.4.2. Aula 2 – Apresentação do gênero documentário audiovisual	40
3.4.3. Aula 3 – Orientação para pesquisa.....	41
3.4.4. Aula 04 – Captação de imagem e som	41
3.4.5. Aula 05 – Escolha dos personagens	42
3.4.6. Aula 06 – 1ª aula de edição	43
3.4.7. Aula 07 – Aula prática de gravação	43
3.5. O registro dos dados	44
4. ANÁLISE DOS DADOS	46
4.1. Análise do Grupo masculino	46
4.1.1. Análise da ordem sequencial.....	46
4.1.2. Análise de assimetria	57
4.1.2.1. Participação de Júlio	58
4.1.2.2. Participação de Vítor e Carlos	58
4.2. Análise do Grupo feminino.....	60
4.2.1. Análise da ordem sequencial.....	60
4.2.2. Análise de assimetria.....	68
4.2.2.1. Participação de Sara	68
4.2.2.2. Participação de Bianca	69
4.2.2.3. Participação de Luma.....	71
4.3. Análise do Grupo misto	72
4.3.1. Análise da ordem sequencial.....	72
4.3.2. Análise de assimetria	79

4.3.2.1. Participação de Roberta	80
4.3.2.2 Participação de João	81
4.3.2.3 Participação de Márcia.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
Anexo 01 - Resumo do Projeto Reinventando o Ensino Médio	91
Anexo 02 - Textos parcialmente ou totalmente semelhantes	96
Anexo 03 - Transcrição da conversa do Grupo masculino.....	111
Anexo 04 - Transcrição da conversa do Grupo feminino.....	116
Anexo 05 - Transcrição da conversa do Grupo misto	119

INTRODUÇÃO

Mudanças profundas têm sido promovidas na sociedade atual devido ao uso crescente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). A quantidade de informações disponibilizadas podem revolucionar o funcionamento das instituições, principalmente o processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Como afirma Bianchetti (2001), a tecnologia aliada ao conteúdo cria oportunidades de ensino que são mais adequadas à era digital, já que no período atual observamos a transformação do espaço educativo e a alta velocidade com que o conhecimento viaja “na estrada virtual da informação” (KENSKI, 2010). Por outro lado, Lévy (2000) chama a atenção para o fato de que, nesse contexto, surge uma grande questão: a educação e a formação institucionalizadas precisam dar lugar a um ambiente de troca de saberes.

Nesse novo contexto o sujeito precisa ter a habilidade de se apropriar do novo e buscar as informações no momento em que isso se faça necessário. São enormes os desafios que emergem dessas observações para a educação, considerando intervenção e construção do conhecimento, conforme aponta Belloni (2005). O mesmo autor ressalta, ainda, que para garantir aos alunos apropriações científicas e tecnológicas faz-se necessária a reformulação dos métodos de ensino e dos currículos.

Em relação à interação na sala de aula, Silva (1998) ressalta que alunos e docentes buscam a proteção de suas faces e a diminuição dos efeitos de ameaça à face do outro. Ainda que haja negociação, são assimétricas a conversa e a posição que os interactantes ocupam na instituição, já que cabe ao professor transmitir o conteúdo e gerenciar o enquadre aula.

Dabène (1984) identificou três funções básicas que cabem ao professor: informar, animar e avaliar. A primeira tem relação com o fornecimento de informações. A função de animar refere-se à alocação de turnos, fornecimento de comandos de atividade e à convocação dos alunos para participar da interação. A função de avaliar compreende as tarefas de apreciar os enunciados dos educandos, corrigir e fazer avaliações.

A interação na sala de aula sempre despertou a minha atenção, assim como o fato de a maioria dos estudos dessa área focarem nas funções exercidas pelo professor em relação aos alunos.

Diante disso, o objetivo principal deste trabalho é responder as seguintes perguntas: a) quais as funções do professor são assumidas pelos estudantes quando o docente não está presente? b) a apropriação de diferentes funções pode ocasionar assimetria na interação aluno-aluno?

Os dados foram obtidos em aulas do projeto do governo de Minas Gerais Reinventando o Ensino Médio, quando, em uma oficina de produção audiovisual, acumulei a função de pesquisador e professor. Como objetivo secundário, busco responder a outra pergunta: proporcionar aos alunos a estrutura necessária para esse tipo de ensino é suficiente para despertar neles o interesse pelo processo de letramento digital?

O trabalho foi dividido em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, são apresentados os conceitos-chave que nortearam essa pesquisa. Após diferenciar Alfabetização e Letramento, tanto analógico quanto digitais, apresento dois tópicos fundamentais da Análise da Conversa Etnometodológica, a saber, sistema de tomada de turnos e reparo. São inseridos também importantes estudos da Sociolinguística Interacional: pistas de contextualização, enquadre e footing.

No segundo capítulo, o foco é a interação na sala de aula. Apresento as funções do professor postuladas por Dàbene (1984), as quais poderão ou não ser assumidas pelos alunos.

O terceiro capítulo traz a metodologia utilizada neste trabalho. Explico, inicialmente, porque o método misto foi utilizado para instrumentalizar esta dissertação. Apresento, em seguida, o lócus da pesquisa, apontando não somente justificativas e objetivos do programa Reinventando o Ensino Médio, mas também dados da escola, da turma pesquisada e do projeto da oficina de produção audiovisual.

No quarto capítulo, resumo as aulas da oficina de produção audiovisual e, no último, analiso a interação de grupos formados a partir da turma em questão.

1. BASE TEÓRICA

Neste primeiro capítulo, apresentarei as principais discussões a respeito de Alfabetização e Letramento analógicos e digitais, bem como valiosos estudos das áreas de Análise da Conversa Etnometodológica e Sociolinguística Interacional, importantes ferramentas para responder às perguntas de pesquisa.

1.1. Alfabetização e Letramento

O termo letramento aparece pela primeira vez em Kato (1986). É uma tradução da palavra literacy, que, em inglês, é a mesma para designar tanto alfabetização quanto letramento. Cabe, portanto, inicialmente, a diferenciação desses dois processos, tanto em relação a técnicas analógicas quanto a técnicas digitais.

1.1.1. Alfabetização e Letramento tradicionais ou analógicos

Usarei os termos tradicional ou analógico para referir-me a técnicas que não utilizam o formato digital baseado no sistema binário 0 e 1, como é o caso da escrita.

A seguir, explano a diferença entre alfabetização e letramento no contexto tradicional.

Tfouni (2006) concebe alfabetização como um modelo linear e “positivo” de desenvolvimento, segundo o qual a criança aprende a usar e decodificar símbolos gráficos que representam os sons da fala, saindo de um ponto “X” e chegando a um ponto “Y”. Giroux (1983) elucida que alfabetização distanciou-se dos objetivos da escolarização à medida que foi definida em termos mecânicos e funcionais, restringida à posse de habilidades fundamentais e contida pela dialética e pelas urgências do capital, tendo seu valor definido e medido pelas habilidades de leitura e escrita necessárias para a expansão do trabalho.

Buzato (2006) considera um indivíduo letrado

(...) alguém que conhece e pratica formas de falar, ler e escrever que são constituídas sócio-historicamente – ou diferentes “gêneros do discurso” (Bakhtin, 1992), alguém que é capaz de acionar “modelos” correspondentes a essas situações específicas para interpretar/prever como será interpretado algo que lê ou escreve. Quanto maior a quantidade de esferas de atividade (escolar, jornalística, científica, política, profissional, etc.) em que o indivíduo participa – ou pretende participar – maior deve ser seu repertório de gêneros e, conseqüentemente, maior o seu grau de letramento ou seu conjunto de letramentos. (BUZATO, 2006)

Kleiman (1995) explana que letramento pode significar, por exemplo, o desenvolvimento e o uso de uma competência metalinguística relacionada à própria linguagem ou uma prática social relacionada à própria linguagem ou uma prática social relacionada ao papel da escrita que dá significado a determinada atividade da fala, mesmo que a leitura ou a atividade de escrever não estejam presentes. Corroborando ideais de Scribner e Cole (1981), a autora conceitua letramento como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (op, cit.).

Street (1984) denominou de letramento *autônomo* o modelo que vê a escrita como um objeto pronto, ignorando a necessidade de entender o contexto de produção para ser compreendido, tal qual acontece com a oralidade, devido a presença do ouvinte, que obriga o falante a promover diversas reelaborações.

O mesmo autor sugere uma alternativa ao modelo de letramento autônomo e denomina-o de *letramento ideológico*. Esse modelo considera letramento como “uma prática social – não simplesmente uma habilidade técnica e neutra -, que está inserida em princípios epistemológicos socialmente construídos” (STREET, 1984; 2003). Focalizando o caráter plural do processo, o autor passa a adotar também o termo (multi)letramento(s), sendo seguido por outros autores, como Kleiman (1995), que usa letramentos em sua conceituação.

1.1.2. Alfabetização e Letramento digital

Em termos digitais, a diferenciação entre alfabetização e letramentos também faz-se necessária.

O Livro Verde da Sociedade da Informação no Brasil foi um dos pioneiros na conceituação de alfabetização digital. A obra organizada por Takahashi (2000)

concebe o termo como “*processo de aquisição de **habilidades básicas** para o uso de computadores, redes e serviços de internet*” (TAKAHASHI, 2000, grifo meu). O caráter tecnicista apreendido da definição perde força quando o livro esclarece que às pessoas deve ser permitido que “*atuem como provedores ativos dos conteúdos que circulam na rede*” (op. cit., 2000), aproximando o conceito de alfabetização digital ao de letramentos digitais, que Buzato (2006) conceitua como

(...) conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meios de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2006 XXX)

O letramento digital é visto por linhas de pensamento deterministas através da mesma ótica que encaram o letramento como autônomo.

Autores como Goody (1977) e Olson (1984) defenderam que o desenvolvimento cognitivo estava intimamente relacionado com a aquisição da escrita, pela abstração que essa era capaz de propiciar. Em relação à tecnologia, Mark Warschauer (2003) afirma que teorias deterministas pressupõem que a tecnologia é capaz de causar brechas ou divides, colocando de um lado os incluídos e de outro os excluídos digitais, assim como já se pensou que a escrita faria as divisões “*povos primitivos e avançados, pré-lógicos e lógicos, tradicionais e modernos, pensamento mítico e científico*” (Kleiman, 1995).

Luria (1977) apontou para o fato de que comunidades que dominavam a escrita estavam aptas a resolver mais facilmente problemas que envolviam algumas ações, como classificar, categorizar, e raciocinar de forma lógica. No entanto, o estudo foi colocado em dúvida, pois não foi possível determinar com precisão se essa habilidade era mérito do contato com as práticas escolares ou da conquista da escrita. Um estudo de Scribner e Cole (1981) na Libéria propôs-se a isolar aquisição da escrita e escolarização. Demonstrou que essa última era responsável pelas habilidades cognitivas das ações citadas, mas, quanto à capacidade de abstrair, não identificou grandes diferenças entre os escolarizados e aqueles que não frequentavam a escola.

Olson e Hildyard (1983) propuseram uma equivocada dicotomização entre escrita e oralidade quando postularam que, ao contrário dessa última, a modalidade escrita seria planejada e empregada em contextos formais. Outra dicotomização

tende a se apresentar na escola em relação a letramento tradicional e letramento digital. Marcelo Buzato explica que no letramento escolar tradicional, visto como “*uma sequência linear de habilidades discretas distribuídas ao longo do tempo (ou níveis educacionais) num continuum crescente de complexidades linguísticas e textuais*” (BUZATO, 2006), o professor detém o conhecimento, principalmente das práticas e gêneros acadêmicos, e cabe ao aluno apenas aprender. No entanto, o estudante pode estar mais letrado em relação ao seu professor quanto às práticas e habilidades inerentes ao letramento digital. Dois caminhos são propostos pelo autor:

Isolamos os dois tipos de habilidades e/ou práticas de linguagem mutuamente, como já se fez com a oralidade e a escrita, e formatamos letramentos digitais escolares, distintos dos praticados no trabalho, na família, nas redes de sociabilidade dos alunos, de modo que possamos reforçar os papéis de professor, aluno, autor e texto vigentes na escola até hoje, ou

Integramos esses novos letramentos com aqueles que já existem na escola e na vida do professor, abrindo não dicotomias entre o digital e o tradicional e partindo para a idéia conjuntos de letramentos que se entrelaçam, ou criam redes entre si, de formas diferentes para contextos/finalidades diferentes de uso da escrita e praticamos esses letramentos coletivamente, de forma crítica e transformadora da própria escola. (BUZATO, 2006)

O pesquisador ressalta que é inútil medir quem é mais letrado, ou seja, se é o aluno ou o professor que domina um número maior entre os letramentos possíveis. Propõe que a questão seja:

(...) como professores e alunos podem construir colaborativamente, através da TIC, com conjuntos de letramentos que os ajudem a dar conta do que a sociedade espera da escola e, ao mesmo tempo, os ajudem a fazer valer suas próprias demandas por uma sociedade menos violenta, hipócrita e excludente. (BUZATO, 2006)

Às novas tecnologias estão sendo atribuídas capacidades, qualidades e efeitos intrínsecos, que outrora foram relacionados à escrita. Kleiman (1995) elencou alguns, baseada em textos de 1989 e 1990 retirados da coletânea *Analfabetismo no Brasil*: garantia da manutenção das características da espécie e da modernidade, da capacidade de integração na vida moderna, do igualitarismo; determinação da ascensão e da mobilidade social; influência nos macroprocessos de desenvolvimento econômicos; aumento da produtividade; agente necessário no processo de emancipação da mulher, à distribuição de riqueza e para o avanço espiritual.

Graff (1979), ao investigar a alfabetização em massa promovida em nações no Hemisfério Norte, não observou, pelo menos estatisticamente, um crescimento quanto à mobilidade social. Não somente essa questão, mas também outras devem ser investigadas no que diz respeito à tecnologia.

Contraopondo-se aos pensadores que veem o letramento digital através de uma visão determinista, tem-se os chamados discursos neutralistas ou instrumentais. Seus representantes não acreditam que as tecnologias da informação e da comunicação, por si só, são capazes de alcançar os efeitos elencados por Kleiman (1995) citados anteriormente. A intenção do usuário é que seria decisiva para alcançá-los.

Marcelo Buzato (2006) alerta que esses dois discursos devem ser analisados de forma crítica, pois tratam tecnologia e sociedade separadamente. Sendo assim, corre-se o risco de a escola ser um lugar tipicamente exclusivo e de, com isso, decisões errôneas serem tomadas, como simplesmente informatizar os educandários, crendo ser isso suficiente para incluir socialmente sua comunidade; promover apartheid entre escola e computadores, facilitadores e mantenedores das desigualdades sociais, ou perpetuar o uso que inibe a criatividade e a transformação que essas tecnologias permitem. Para o autor, o melhor caminho a seguir é sua prática a favor da inclusão, tendo a noção de que a tecnologia age sobre as relações e é também impactada por elas.

Selber (2004) estabelece um modelo teórico denominado Multiletramentos Digitais, baseando-se nas divisões Letramento Digital Funcional, Letramento Digital Crítico e Letramento Digital Retórico. Saito e Souza (2001) construíram um quadro que o sintetiza:

Multiletramentos Digitais			
Nível de LD	LD Funcional	LD Crítico	LD Retórico
Metáfora relacionada às TICs	TICs como ferramentas	TICs como artefatos culturais	TICs como mídia hipertextual
Posição de sujeito	Indivíduos como usuários competentes de TICs	Indivíduos como questionadores informados das TICs	Indivíduos como produtores reflexivos de TICs
Parâmetros e qualidades a serem explorados	<p>1) Fins educacionais: atingir objetivos educacionais através das TICs</p> <p>2) Convenções sociais: entender as convenções sociais que determinam os usos das TICs</p> <p>3) Discursos especializados: usar adequadamente os discursos associados às TICs</p> <p>4) Atividades gerenciais: gerenciar de modo inteligente o mundo <i>online</i></p> <p>5) Impasses tecnológicos: resolver os impasses tecnológicos de modo confiante e estratégico</p>	<p>1) Culturas de design: investigar as perspectivas dominantes que constituem as culturas de <i>design</i> das TICs e seus artefatos</p> <p>2) Contextos de uso: compreender os contextos de uso como aspecto inseparável das TICs que ajudam a constituí-las e contextualizá-las</p> <p>3) Forças institucionais: entender as forças institucionais que modelam os usos das TICs</p> <p>4) Representações populares: investigar as representações que as TICs têm no imaginário das pessoas</p>	<p>1) Persuasão: entender que a persuasão permeia os contextos de <i>design</i> de interface, de modo implícito e explícito, e que isso sempre envolve forças e estruturas maiores (por exemplo, contextos de uso, ideologias)</p> <p>2) Deliberação: entender que os problemas de <i>design</i> de interface são problemas mal-definidos cujas soluções são argumentos representacionais aos quais se chega através de várias atividades deliberativas</p> <p>3) Reflexão: articular o conhecimento de <i>design</i> de interface em um nível consciente e sujeitar as ações e práticas à</p>
			<p>avaliação crítica</p> <p>4) Ação social: compreender o <i>design</i> de interface como uma forma de ação social e não apenas como ação técnica</p>

Quadro 1: Esquema do Modelo de Multiletramentos Digitais, baseado em Selber (2004).

(SAITO E SOUZA, 2001, p. 139-140)

É de suma importância observar a posição do sujeito nos três níveis de letramento. No primeiro nível, o letramento digital funcional, o sujeito usa as tecnologias da informação e da comunicação de forma competente como ferramentas. No letramento digital crítico, as TIC's são vistas como artefatos culturais passíveis de crítica pelo sujeito que é bem informado e tem consciência de que, por exemplo, o contexto de uso e as forças institucionais tem um papel relevante na construção dos produtos. No letramento digital retórico, o usuário percebe as TIC's como mídia hipertextual. Passa de mero consumidor a produtor de conteúdo, ciente de que persuasão, deliberação, reflexão e ação social são parâmetros e qualidades a serem explorados.

1.2. Análise da Conversa Etnometodológica – ACE

A Análise da Conversa Etnometodológica, doravante ACE, com a denominação de Etnometodologia, foi desenvolvida a partir da teoria de Harold Garfinkel (1967), como demonstrado em Heritage (1984). Trata-se de “*uma tradição de pesquisa de origem anglo-norte-americana, de extração eminentemente sociológica, voltada para o estudo da ação humana, situada no espaço e no decorrer do tempo real*” (Garcez, 2008).

1.2.1. Tomada de turno

O artigo *A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation*, de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974;2003), que trata da organização dos turnos conversacionais, é considerado o primeiro texto da ACE. Descrevem o sistema de tomada de turnos na conversa através do componente de construção de turno e do componente de alocação de turnos.

Um turno pode ser construído por diferentes tipos de unidades: sentenciais, clausais, sintagmáticas e lexicais, denominadas UCT's.

O primeiro lugar propício para a tomada de turno é o local onde o falante finaliza a unidade que escolheu para o turno construir. Os turnos de fala podem ser alocados por escolha do falante corrente ou por autosseleção.

Sacks, Schegloff e Jefferson (1974;2003) explanam que existe um lugar relevante para a transição do turno, denominado LRT. Trata-se de um local mais propício para que a alocação de turnos aconteça. Os mesmos autores instituíram um conjunto de regras referentes à tomada desses últimos.

A tomada de turno geralmente ocorre “no primeiro lugar relevante para a transição de uma primeira unidade de construção de turno”. Quando um falante seleciona o próximo, esse último tem o direito de tomar o turno e a transferência ocorre no lugar relevante para transição do turno (regra 1a). Esse tipo de transferência também ocorre quando o turno não é entregue e um participante pode

se autosselecionar (regra 1b). Há também a possibilidade de o próprio falante produzir outro enunciado (regra 1c).

Se no primeiro lugar relevante para transição do turno a regra c for evocada, o mesmo conjunto de regras será reaplicado no próximo lugar relevante para a transição do turno (regra 2).

Além das técnicas usadas para alocação de turno agrupadas em “falante corrente seleciona o próximo” e “autosseleção”, os autores chamam a atenção para outras referentes aos pares adjacentes, como por exemplo, saudação-saudação, pergunta-resposta e convite-aceitação. Elas não podem, por si só, selecionar o próximo falante, mas estabelecem restrições à sequência.

A partir da aplicação do sistema descrito por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974;2003), alguns resultados foram observados.

A sobreposição de falantes é comum e ocorre de forma breve, no entanto, geralmente, fala um de cada vez, pois a alocação do turno dá ao falante direitos exclusivos, como o de finalizar a unidade de construção e atingir um lugar relevante para a transição do turno. Devido a essa última característica, a troca de falantes ocorre e, na maioria dos casos, se repete. A transição comumente acontece sem intervalo e sem sobreposições.

A ordem dos turnos é variável, pois somente um turno é alocado de cada vez e, de cada alocação, podem surgir falantes distintos. A tendência é que o falante imediatamente anterior ao falante corrente seja selecionado como falante seguinte. (SACKS, SCHEGLOFF E JEFFERSON, 1974;2003)

O tamanho dos turnos também é variável, assim como o modo de construí-los, podendo ser usadas várias unidades de construção antes dos lugares relevantes para transição. Além disso, a ocorrência da “regra c” faz com que não exista um tamanho máximo de turno.

Os outros temas do sistema de tomada de turnos, como a extensão da conversa, o que cada um diz, a distribuição relativa de turnos e o número de participantes também não são previamente especificados. A fala pode ocorrer de forma contínua, sem grandes espaços em silêncio após os locais relevantes para transição. Mais do que “um intervalo” de não fala é considerado um lapso, caracterizando a descontinuidade da fala.

Nos anos 80, divergindo das ideias de Parson, que na obra *The struture of social action* procurava, pautando-se em conceituações abstratas, uma teoria geral da ação social, Atkinson e Heritage (1984) organizam uma coletânea intitulada *Strutures of social action*, em que assumem como objetivo da ACE a descrição dos procedimentos usados pelos participantes de uma conversa para produzir seu comportamento, bem como para entender e lidar com o comportamento dos outros. Em 1992, Schegloff e Jefferson organizam palestras de Sacks, morto em 1975, e lançam com o título de *Lectures on conversation*.

Os dados a serem analisados são obtidos através da ocorrência natural de uso da linguagem, a saber, interação face a face ou por telefone. São registrados em áudio ou vídeo e transcritos através de um padrão convencionalizado, o modelo Jefferson (LODER, 2008), em que até mesmo pausa de dois ou três décimos de segundo são registradas e consideradas importantes para a natureza da interação.

Acreditando na co-construção e na intersubjetividade da ação humana, a ACE valoriza a perspectiva êmica, que é “a perspectiva dos participantes sobre ações conforme eles a demonstram uns para os outros” (GARCEZ, 2008). Essa análise é feita turno a turno, diferente de outras tradições de pesquisa interpretativas na área da antropologia. Quando toma o turno, o falante analisa o que foi dito, bem como o que foi feito no turno anterior, e, a partir disso, produz seu enunciado, devolvendo o turno ao primeiro falante, que sustenta ou repara o entendimento de seu interlocutor. Nessa terceira posição completa-se a ação (unidade analítica da ACE), que pode ser compreendida pela análise da sequencialidade. A indicialidade da ação faz-se presente devido a necessidade dos participantes conhecerem o andamento sequencial para produzirem enunciações em seu turno.

É necessário ressaltar também que, como expõe Garcez (2008), não existe um pré-estabelecimento entre forma linguística e uma função pragmática. Um participante pode responder a uma pergunta com a elocução *oi*, usado geralmente para saudação, com intuito de demonstrar ao falante a necessidade de reparo. Os participantes também realizam *accountability*, através de, por exemplo, explicações, pedidos de desculpa e justificativas para prestarem conta do que estão dizendo e fazendo, a fim de dirimir possíveis dúvidas dos seus interlocutores quanto ao seu caráter ou conduta. Esse recurso analítico reforça a perspectiva êmica.

A intersubjetividade tem um conceito específico para a ACE, foi conceituada por Schegloff (1992) como:

“a convergência potencial entre os “realizadores” de uma ação ou parcela de conduta e seus recipientes, como co-produtores de um incremento de realidade interacional e social.” (tradução em GARCEZ, 2008)

Não há problema de intersubjetividade entre participantes que têm referentes diferentes e pensam ser os mesmo, importa se estão “*ambos em um mesmo plano de entendimento quanto ao que estão fazendo em conjunto naquela juntura interacional local*” (GARCEZ, 2008).

O que pode estar presente no psicológico dos participantes e não é demonstrado na interação não é considerado para fins analíticos, assim como categorias identitárias que não são sustentadas e ratificadas pelos interlocutores como relevantes durante a fala-em-interação.

1.2.2. Reparo

Sacks, Schegloff e Jefferson (1977) denominaram de organização de reparo “os mecanismos para resolver os problemas de escuta, produção e entendimento na fala-em-interação social” (LODER, 2008). Essa organização centra-se nas noções de sequencialidade, preferência, adjacência e relevância condicional, assim como a sistemática de tomada de turnos.

Existe uma forte relação de co-dependência entre essas duas organizações. É através da sistemática da tomada de turnos que a organização de reparo torna-se possível, já que é na troca de turnos que o reparo é iniciado e levado a cabo. Sob outra perspectiva, a organização de reparo resolve os problemas que surgem na tomada de turnos e impedem o prosseguimento da interação.

Os três pesquisadores explicam que reparo e correção não são sinônimos, mas sim semelhantes. A correção acontece quando um item errado é substituído por outro correto. Isso não está condicionado à interrupção da sequência das ações para a referida substituição. Quando identifica-se um problema e a tentativa de resolvê-lo, caracteriza-se o reparo – que suspende ou interrompe as ações em

curso, que são retomadas após a resolução. O reparo pode ocorrer sem a identificação de um erro.

O reparo é composto de duas partes: *iniciação* e *resultado*. Na primeira, algum problema é identificado por um dos participantes da fala-em-interação e, na segunda, o mesmo é resolvido ou abandonado.

As iniciações de reparo identificadas foram as seguintes: I¹ - iniciação antes do final da unidade de construção de turno onde se localiza a fonte de problema; I² - no lugar relevante para a transição do turno; I³ – no turno seguinte ao que contém a fonte de problema; I⁴ - no turno subsequente ao que segue a fonte de problema.

As iniciações derivadas de I¹ e I⁴ são semelhantes em dois aspectos. Além de as duas serem levadas a cabo pelo falante da fonte do problema, constituem-se em exemplos do mesmo tipo de ação - o que as distingue é o fato de haver um turno do interlocutor intercalado entre a fonte do problema e a iniciação do reparo.

O quadro a seguir, adaptado de Loder (2008), ilustra as oportunidades para iniciação de reparo em relação à fonte de problema:

TURNO	FALANTE	FONTE DE PROBLEMA	OPORTUNIDADE
01	A	X	I ¹ e I ²
02	B		I ³
03	A		I ⁴

A autora chama a atenção para o fato de que o turno 01 será aquele em que surge a fonte do problema. Nesse caso, o falante A pode iniciar o reparo através das oportunidades I¹ e I². No turno 02, o interlocutor B pode fazê-lo por meio da oportunidade I³ e, no turno 03, o reparo pode ser iniciado por A com a oportunidade I⁴.

Como estudado por Sacks, Schegloff e Jefferson, falantes e interlocutores diferem-se entre si quanto às *técnicas*, também nomeadas *práticas*, utilizadas para implementar a iniciação do reparo. Nos casos envolvendo as oportunidades I¹ e I², os falantes recorrem comumente a perturbações não-lexicais (T¹), como prolongamento de sons e interrupção repentina da fala.

Quando a iniciação do reparo é realizada no turno seguinte ao que contém a fonte de problema, o interlocutor usa sintagmas como *ã*, *hein*, *como*, *oi*,

denominados iniciadores de classe *aberta* (T²); do tipo *onde, quando, quem* (T³); iniciadores com repetição parcial da fonte do problema e pronome interrogativo (T⁴); iniciadores com fonte parcial do problema sem o pronome interrogativo (T⁵); iniciadores com o prefácio *você quer dizer*.

O resultado do reparo pode ser produzido pelo próprio falante da fonte do problema, no mesmo turno da fonte de problema (R¹); pelo outro interlocutor, no turno imediatamente seguinte ao da fonte de problema (R²); pelo próprio falante da fonte de problema, no terceiro turno (R³).

Existe também a possibilidade de constituir-se em fracasso o resultado final da sequência de reparo. Isso acontece quando a solução não é bem-sucedida, apesar de o procedimento de reparo ter sido iniciado.

Quando se observa conjuntamente iniciação e resultado do reparo, percebe-se como trajetória do reparo as seguintes situações, expressas, a seguir, em ordem de ocorrência: reparo iniciado e levado a cabo pelo falante da fonte de problema; reparo iniciado pelo falante da fonte de problema e levado a cabo pelo outro; reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo falante da fonte de problema; reparo iniciado e levado a cabo pelo outro.

Sacks, Schegloff e Jefferson constataram que na conversa cotidiana existe uma preferência pelo reparo levado a cabo pelo falante da fonte do problema. Essa trajetória é muito recorrente, no entanto, outros elementos comprovam essa afirmação:

- a) as oportunidades para o falante da fonte de problema iniciar o reparo antecedem às oportunidades do interlocutor fazê-lo; b) na grande maioria dos reparos que efetivamente são iniciados, as oportunidades de autoiniciação são tomadas; c) normalmente, os reparos autoiniciados são resolvidos com sucesso pelo próprio falante da fonte de problema. (LODER, 2008)

Como aponta Loder (2008), posteriormente a Schegloff *et al* (1977), mais dois tipos de reparo foram identificados: reparo em terceira posição e reparo em quarta posição. O primeiro “se apresenta como não foi isso que eu quis dizer ou eu não disse isso. eu disse aquilo” – devido a um problema de entendimento em um dos turnos ocupados pelos interlocutores.

Pode-se exemplificar o reparo em terceira posição da seguinte forma: um determinado interlocutor F1 produz um enunciado. No turno seguinte, seu interlocutor F2 expõe seu entendimento sobre esse enunciado e, no terceiro turno, F1 percebe que F2 não compreendeu o que ele quis dizer e inicia o reparo.

O reparo em quarta posição não é tão recorrente como o de terceira posição. Loder (2008) caracteriza-o:

Na primeira posição (P1), um participante produz um turno. Na segunda posição (P2), o outro interlocutor produz um turno sequencialmente relevante. Na terceira posição (P3), não tendo identificado nenhum problema de entendimento em P2 que motivasse um reparo em terceira posição, o primeiro interlocutor produz o turno seguinte. Ao ouvir o turno na terceira posição, o falante da segunda posição percebe que seu turno em P2 havia sido proferido com base em um entendimento problemático de P1. Assim, no turno de quarta posição (P4), o interlocutor que proferiu o turno em P2 inicia o reparo com uma recharacterização do turno em P1 (a ser confirmada pelo falante de P1) e, depois disso, realiza reparo refazendo o turno em P2. (LODER, 2008)

1.3. Sociolinguística Interacional

A Sociolinguística Interacional, nasce, nos anos 70, dialogando com os estudos linguísticos, antropológicos, sociológicos, filosóficos e psicológicos sociais e cognitivos.

Como explicita Pereira (2002), John Gumperz, fundador da Sociolinguística Interacional, daqui por diante SI, seguindo posição diferente da ACE, argumenta que o estudo da comunicação não deve ser realizado a partir, somente, de elementos estruturais e devem ser contempladas as relações entre cultura, sociedade e indivíduo. Defende, ainda, que parâmetros como gênero, etnia e classe, por exemplo, são controlados, produzidos e reproduzidos na interação.

Pereira (2002) explica que duas tendências ficam evidentes na SI. Enquanto a primeira busca descrever o alicerce linguístico da cooperação conversacional, interpretando a ação dos falantes uns para com os outros, o estabelecimento e a negociação dos relacionamentos, bem como os problemas de comunicação

decorrentes desses processos, a segunda tem como foco a fala, o discurso - a fim de compreender como as unidades funcionam nas conversações.

[Gumperz] busca dar conta tanto dos processos interpretativos do nível local como dos processos interpretativos mais gerais, societários, das ideologias linguísticas e de como eles fazem parte do insumo para os processos inferenciais que determinam os julgamentos de sentido. (PEREIRA, 2002)

A atividade comunicativa, a partir dos estudos de Gumperz, é concebida por Pereira (2002) como

o conhecimento de convenções linguísticas e comunicativas que os falantes devem ter para criar e sustentar a cooperação conversacional e envolve, portanto, conhecimentos gramaticais e contextualização. (PEREIRA, 2002)

Contrapondo-se a evento de fala (HYMES, 1972), Gumperz (2002) adota o termo atividade de fala (LEVINSON, 1979:367-9), como uma atividade cultural que pode ser estendida a um intervalo de fala, em contraposição à falta de dinamismo do primeiro termo.

Para o autor, os falantes possuem diferentes backgrounds, e, durante uma atividade de fala, mal-entendidos podem ser causados pela variação das convenções de contextualização, principalmente devido ao pluralismo cultural.

1.3.1 Footing

O termo *footing* é citado pela primeira vez em Goffman (1974, PP. 496-559), mas é em 1979 que é introduzido como um desdobramento de enquadre. O autor conceitua-o como “o alinhamento, ou porte, ou posicionamento, ou postura, ou projeção pessoal do participante” (GOFFMAN, 2002). Esse texto inicia-se ilustrado por uma matéria publicada, em 1973, no jornal *The Evening Bulletin*, da Filadélfia, que narra o fato de o Presidente Nixon caçoar da jornalista Helen Thomas por ela usar calças compridas em vez de vestido. Isso aconteceu no Salão Oval da Casa Branca, na assinatura de um documento com a presença da imprensa.

Ao levantar-se de sua mesa (mudança de postura) e brincar especificamente com a jornalista (mudança de destinatário), Nixon usa sua autoridade de presidente para mudar a situação interacional de cerimônia de assinatura de um documento

para brincadeira. Diante do novo enquadre, o agente público faz a mudança de footing, o que lhe permite perguntá-la se seu marido aprovava o uso de calças, além de pedir a ela para “dar uma voltinha”, caracterizando uma “alternância de código” (Bloom & Gumperz, 2002). Thomas abandona momentaneamente a projeção de uma jornalista que participa de um rito político e faz uma “pirueta”. Os outros repórteres e cinegrafistas, alinhando-se também, chegam a gargalhar da situação em determinado momento. Erving Goffman (2002) expõe que no início e no final de uma situação interacional, mesmo que formal (negócios, assuntos profissionais), pode haver o que chamou de “pré-jogo” e “pós-jogo”, que podem ser representados por conversas informais a respeito de saúde, esporte, lazer e família.

A mudança de footing traz consigo várias implicações:

Uma mudança de footing implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na forma em que conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução. Uma mudança de footing é uma outra forma de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos. (GOFFMAN, 2002)

Para Erving Goffman, a projeção não tem que, necessariamente, ser igual ou maior do que uma frase gramatical. Os segmentos sintáticos da gramática frasal não são tão importantes para elucidar o assunto. Entretanto, deixa claro que, mesmo que talvez sem ampla atuação, algumas unidades cognitivas, como talvez a “oração fonêmica”, fazem-se presentes. Referindo-se ao falante, ele acredita que a alternância de código é comum, e, quando não pode ser percebida, pelo menos segmentos prosódicos como altura, ritmo, timbre, entre outros, poderão ser notados. Ele propõe, também, que o posicionamento não deve ser avaliado em parâmetros isolados, mas sim em um contínuo que abrange desde leves alternâncias de tom às alterações de grande notoriedade. Na interação, percebem-se várias fases, e uma mais importante é frequentemente delimitada. Nesse ponto, o novo footing isola dois episódios.

1.3.2. Enquadre

Enquadre e esquema podem ser analisados como *expectativa de participação*, no entanto, apesar de relacionarem-se, possuem conceitos distintos.

O termo enquadre é usado por diferentes áreas e tem conceitos diferentes. Seguindo Tannen & Wallat (2002), o termo enquadre aqui explicitado remete à “enquadres de interpretação”. Foi introduzido inicialmente por Bateson (1972) e estudado posteriormente por Hymes (1974), Goffman (1974) e Gumperz (1982).

A linguista Tannen e a psicóloga Wallat ensinam que “ a noção interativa de enquadre se refere à definição do que está acontecendo em uma interação” (TANNEN & WALLAT, 2002). Apontam para o fato de que essa definição é crucial para que elocuições, movimentos e gestos sejam interpretados. Os enquadres são negociados, necessitando, para isso, da colaboração dos interactantes. A partir do exemplo de Bateson em que um macaco precisa interpretar se a mordida de outro macaco faz parte do enquadre de brincadeira ou de luta, contextualizam que se um falante interpreta o que seria uma brincadeira como insulto pode ocorrer uma briga.

Revisando a literatura sobre enquadre, as autoras ressaltam que Goffman (1974), através do delineamento dos fundamentos teóricos da análise de enquadres, mostrou que os falantes, mesmo enquanto constroem um evento de fala, usam múltiplas estruturas para dar sentido àquela situação interacional.

A base de estudo de Tannen e Wallat vem do exame de uma criança com paralisia cerebral (enquadre exame) feita por uma médica no Centro de Desenvolvimento da Criança, da escola de Medicina de Georgetown – EUA. A consulta foi gravada em videoteipes para servir como orientação a futuros médicos (enquadre “registro de relato”). A mãe da paciente acompanha o exame (encontro social).

Nesse contexto, foi observado que o registro tem papel fundamental para o enquadre da atividade de fala. Quando se dirige à criança, a médica usa o “maternalês”, linguagem que remete a brincadeira e ao falar para câmera a fim de fazer o “registro de relato” usa uma linguagem formal e técnica, sem as anteriores mudanças exageradas na altura da voz e prosódia marcada e sons vocálicos alongados. A alternância frequente entre os dois registros e, conseqüentemente,

entre os enquadres exame e registro de relato, em curto espaço de tempo, também foi verificada.

A médica precisou relacionar-se com as três plateias de formas distintas:

(...) o encontro social exige que a médica entretenha a criança, estabeleça uma relação com a mãe, certifique-se de que os operadores estão prontos e depois ignore-os, examine a criança e explique o que esta fazendo para a futura plateia dos residentes de pediatria. O enquadre da consulta exige que ela fale com a mãe e ignore as operações e a criança – ou melhor, mantenha a criança “de prontidão”. (TANNEN & WALLAT, 2002)

Pelo fato de enquadres ocorrerem simultaneamente, conflitos podem fazer-se presentes. Quando a mãe pergunta sobre a má-formação arteriovenosa no cérebro de sua filha, por exemplo, a médica precisa dar-lhe uma resposta que sirva a enquadres excessivamente distintos.

Tannen & Wallat (2002) valem-se do termo “esquema de conhecimento” para caracterizar “as expectativas dos participantes acerca das pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo”. Essas expectativas são construídas de acordo com o conhecimento de mundo que o falante tem. As pesquisadoras citam dois exemplos para ilustrar o conceito de esquema: colocam a impossibilidade de uma pessoa saber o que é um martelo sem nunca ter visto a ferramenta ser usada chamam a atenção para o fato de a expressão “chegar em terra” encerra um percurso marítimo, enquanto “tocar o solo” finaliza um trajeto aéreo.

No estudo em questão, a linguista e a psicóloga demonstram que os participantes de uma interação podem ter diferentes esquemas a respeito de uma palavra ou expressão, “o resultado pode ser confusão, conversa cruzada e, com frequência, o surgimento de mudança nos enquadres interativos” (Tannen & Wallat 2002). É o que acontece quando a médica, após consultar a mãe sobre o histórico da criança, conclui que em geral o estado de saúde dela estava bom, pois conhecia o quadro de criança com paralisia cerebral, enquanto que a mãe analisava a saúde da filha em relação a crianças sem paralisia. A diferença existente entre esquemas de conhecimento a respeito de vários termos fez com que a mãe interrompesse o enquadre exame e negociasse com a médica a mudança para o enquadre encontro social.

2. A INTERAÇÃO NA SALA DE AULA: FUNÇÕES DO PROFESSOR

A sala de aula pertence, geralmente, à escola, seu ambiente institucional característico. O professor ocupa uma mesa maior que as carteiras dos alunos, que assentam-se voltados para frente, onde docente se posiciona.

A sala de aula não é simplesmente o espaço físico que acomoda a comunidade escolar. Professores e alunos reúnem-se para cumprir os objetivos inerentes ao contexto de ensino-aprendizagem, como bem explica Almeida (2005):

Em primeiro lugar, a sala de aula é um contexto interacional específico e, enquanto tal, possui uma vocação claramente definida: é um lugar de aprendizagem. O fato de ser, reconhecidamente, um espaço destinado à transmissão de conhecimentos imprime um caráter francamente pedagógico à relação e tende a restringir o aparecimento de trocas de outra natureza. (ALMEIDA, 2005:61)

Em algumas salas de aula, existe um tablado para que o professor esteja em uma posição privilegiada, o que se constitui em um reflexo da assimetria que existe em relação aos educandos. Cabe ao educador propor as ações interacionais, principalmente através da alocação dos turnos conversacionais. A referida relação assimétrica também é apontada por Almeida (2005):

Em segundo lugar, em virtude do contrato pedagógico assim estabelecido e reconhecido por ambas as partes (professor e aluno), a sala de aula se apresenta como um contexto exíguo do ponto de vista não apenas físico, mas também sócio-interacional. O estatuto dos participantes dessa relação assimétrica é delimitado previamente e de forma bastante rigorosa; o que tenderia a imobilizá-los em suas posições específicas, inibindo seu investimento em outras posições sociais. (ALMEIDA, 2005:61)

É necessário destacar que esse autor aponta dois aspectos da sala de aula do ponto de vista interacional. Existe uma rígida oposição de funções entre professor e aluno e essa relação tende a evitar que invistam em outros papéis. Contudo, será possível, adiante, perceber neste trabalho que, na ausência do educador, os estudantes assumem funções que são prerrogativas do docente.

Dabène (1984) mostra que três funções são desempenhadas pelo professor na sala de aula. São elas: informar, animar e avaliar.

A classificação proposta por essa autora será fundamental para observarmos que o enquadre “aula” pode ser ativado sem que o docente esteja o tempo todo na recinto para abrir, manter ou fechá-lo.

2.1 A função de informar

A função de informar está ligada ao fornecimento de informações sobre temas externos referentes à língua, aspectos relacionados ao seu uso e à sua estrutura.

Examinando interações em aulas de português para estrangeiros, Weiss (2007) observou que alunos também podem executar essa tarefa:

Quando o aluno se propõe ou é chamado a exercer a função de informador, a estrutura padrão das relações professor/aluno parece subvertida. O aluno toma a iniciativa de dar informação e os demais alunos passam a se dirigir a ele em busca de esclarecimentos. Essa situação é caracterizadora da conversação na sala de aula em contexto homoglota. (WEISS, 2007:85)

2.2 A função de animar

As principais tarefas desempenhadas pelo professor, pertencentes à função de animar, estão ligadas à alocação das trocas de turno, ao fornecimento de comandos de atividades e à convocação do aluno para participar da interação, seja como convite ou exortação.

Na sala de aula convencional, existe forte assimetria no desempenho dessa função, como destacou Almeida (2000), sendo a alocação dos turnos prerrogativa do professor:

Em primeiro lugar, nesse tipo de interação assimétrica, a distribuição da palavra geralmente é feita pelo professor, que tem a prerrogativa de designar o próximo locutor, o que não ocorre na conversação não pedagógica. (...) Por outro lado, levando-se em conta o número de participantes [na interação analisada], verifica-se que as falas se distribuem de modo bem desigual: dos 126 turnos que compõem toda sequência, 64 apenas são atribuídos ao conjunto de dez alunos e 61 ao professor. A produção verbal está centralizada na figura do professor, o que é compreensível uma vez que é ele quem assume o papel de iniciador/estimulador das trocas verbais. (ALMEIDA, 2000:100)

Weiss (2007) aponta para situações em que um aluno autosseleciona-se e interpela o outro:

Esse evento é mais frequente quando eles estão envolvidos com o tema, caso em que o caráter didático da interação se atenua, dando lugar a uma troca mais semelhante à conversa espontânea. Entretanto, esse comportamento tem estatutos diferentes, conforme seja uma iniciativa do aluno ou do professor. Ao fazer perguntas ao colega, o aluno emprega meios de justificar essa interpelação, procurando reduzir o potencial de ofensa ao outro. (WEISS, 2007:98)

Fornecer comandos de atividades também é uma prerrogativa do professor. Pertence a ele o discurso didascálico. Segundo Almeida (2000:106), é por meio dele que “o professor orchestra as intervenções dos alunos tendo em vista a execução de tarefas”.

Em relação à última tarefa da função animar, chamar a atenção, Weiss (2007:102) pontua que é uma manifestação de assimetria entre professor e aluno.

2.3 A função de avaliar

Dabène propõe três tarefas pertencentes à função de avaliar: apreciar o que é enunciado pelos alunos, corrigir e fazer avaliações valendo-se de operações indiretas.

Em relação à primeira tarefa, o docente deve, além de evidenciar que compreendeu o enunciado do aluno, mostrar se esse último é pertinente ao contexto da interação. Weiss (2007) apontou que as apreciações “são rápidas e servem como fechamento de tópico”.

A tarefa de fazer uma correção está ligada às reformulações que o professor propõe ao enunciado do aluno, o que é denominado de heterocorreção. A avaliação indireta ocorre, por exemplo, quando na tomada de turno, o professor reorganiza o enunciado do aluno, alterando o que foi dito inadequadamente. Weiss (2007) destaca, ainda, a autocorreção, “procedimento no qual o aluno, ao perceber o engano, se apressa em corrigi-lo”.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

O método de pesquisa utilizado será o misto, que se constitui em uma junção das pesquisa qualitativa e quantitativa.

A pesquisa qualitativa possibilita observar a “natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação”. Assim, os valores da investigação são enfatizados. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23)

Os pós-positivistas acreditam que a realidade não pode ser captada em sua plenitude (GUBA, 1990:22), entretanto, na pesquisa qualitativa, como uma alternativa à validação dos dados, temos a triangulação desses dados, o que permite compreender com profundidade o fenômeno estudado (FLICK, 1998:230).

Através da pesquisa qualitativa, o ponto de vista do indivíduo é melhor captado, já que entrevistas e observação detalhada permitem uma maior aproximação em relação ao pesquisado. A garantia da riqueza das descrições também é buscada.

Como aponta Yin (2001, p. 24), existem várias estratégias de pesquisa, como experimento, levantamento, análise de arquivos, pesquisa histórica, estudo de caso. Em cada uma delas, a coleta e a análise de provas empíricas seguem uma lógica diferente.

Em primeiro lugar, há que se ressaltar que não existe hierarquia entre elas, como muitos pesquisadores interpretam equivocadamente. O estudo de caso, por exemplo, não é apenas uma ferramenta exploratória. Pode ser usado para fins descritivos e teste de proposições. Uma visão pluralística é a mais adequada para essas distintas estratégias.

Para escolher entre as estratégias supracitadas, é necessário avaliar as três condições básicas da pesquisa. Deve-se pensar “(a) no tipo de questão de pesquisa proposto, (b) na extensão de controle que o pesquisador tem sobre eventos comportamentais efetivos e (c) no grau de enfoque em acontecimentos contemporâneos” (YIN, 2001, p. 24).

Tendo por base as questões citadas no projeto de pesquisa acima, a avaliação das três condições básicas convergem para a escolha do estudo de caso como estratégia.

A pesquisa em questão faz referência a “como” e “por que”. Além disso, não há interferência do pesquisador quanto ao controle da interação ou quanto ao controle sobre eventos comportamentais. Os dados seriam comprometidos com tais atitudes.

Por fim, a pesquisa foca um acontecimento contemporâneo. Não é uma pesquisa histórica. O estudo de caso trabalha com uma vasta gama de evidências, como artefatos e observações e difere da pesquisa histórica, principalmente, pela observação direta e série sistemática de entrevistas.

O estudo de caso é conceituado como

uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32)

Em relação à definição técnica,

a investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis do que ponto de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. (YIN, 2001, p. 32 e 33)

Para as perguntas de pesquisa em questão, verifica-se que a estratégia estudo de caso é a mais adequada.

Optou-se pelo uso do método misto, em vez de usar apenas o qualitativo, pelo fato de a pesquisa quantitativa ter “ênfase sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (...) em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência”. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

3.1 Lócus da pesquisa: oficina de produção audiovisual na escola

O objetivo geral do Programa Reinventando o Ensino Médio, que encontra-se resumido no Anexo 01, lançado pelo Governo do Estado de Minas Gerais é, através da reformulação curricular, possibilitar

a criação de um ciclo de estudos com identidade própria, que propicie, simultaneamente, melhores condições para os prosseguimentos dos

estudos e mais instrumentos favorecedores da empregabilidade dos estudantes ao final de sua formação nesta etapa de ensino. Ao se associar a políticas que contribuem para a ressignificação da escola pública em Minas Gerais, o projeto assinala a importância do acesso ao conhecimento como condição para o exercício da plena cidadania na sociedade contemporânea. (MINAS GERAIS, 2012, p. 11)

De acordo com o governo estadual, o projeto também objetiva, entre outras metas, proporcionar aos estudantes, através de novos recursos tecnológicos na escola, o acesso a temáticas e abordagens que lhes despertem o interesse, tornando-os sujeitos do conhecimento e protagonistas de sua formação.

Foram propostas para as escolas, como opções, as seguintes áreas de empregabilidade: Recreação Cultural; Produção Cultural; Reciclagem; Turismo; Comunicação aplicada; Meio Ambiente e Recursos Naturais; Tecnologia da Informação; Gestão Pública; Estudos avançados: Linguagens; Estudos avançados: Ciências; Estudos avançados: Humanidades e Artes; Lazer; Empreendedorismo e Gestão; Desenvolvimento de Habilidades Cognitivas; Vida e Bem estar; Webdesign; Desenvolvimento agrícola e sustentabilidade; Saúde - Familiar e Coletiva.

Diante dessas informações, elaborei uma oficina de produção audiovisual para ser ministrada para os alunos do 2º ano do Ensino Médio que escolheram a disciplina Comunicação Aplicada.

A meta era proporcionar a esses alunos a oportunidade de familiarizarem-se com essa linguagem, aprendendo novas tecnologias que pudessem contribuir para uma expressão cultural mais plena e para a valorização da identidade local. Os educandos vivenciariam, de forma prática, as etapas que compõem a produção cinematográfica, através da produção de um documentário que tivesse como tema histórias de vida de moradores da cidade.

Foi firmada uma parceria entre a Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora e a referida escola, para cessão dos equipamentos necessários às aulas e à gravação do vídeo.

O projeto justificava-se também pelo fato de não existir na cidade nenhum curso formal ou informal que ensinasse as técnicas de produção de vídeo, sendo assim, tornava-se de grande relevância sua implementação. Além disso, a cidade necessitava de atividades culturais que resgatassem sua memória e fortalecessem a identidade do território.

Como resultado, esperava-se que o conhecimento teórico e prático da linguagem audiovisual e o domínio de ferramentas eficazes no desenvolvimento da capacidade criativa e expressão cultural dos alunos desse visibilidade às histórias locais e também possibilitassem aos estudantes conhecer um pouco das atividades dos profissionais que atuam nessa área de produção audiovisual.

Secundariamente, esperava-se que os participantes da comunidade escolar envolvidos no projeto passariam de consumidores a produtores culturais conscientes de seu papel social no município. Acreditava-se também que a comunidade local se sentiria engrandecida e homenageada ao ver suas histórias contadas, o que contribuiria para fortalecer o sentimento de pertencimento de seus membros. O estreitamento das relações comunidade-escola também seria esperado.

A oficina de audiovisual seria dividida nas seguintes etapas: escola de espectador, pré-produção e produção.

3.2 A escola

A escola pesquisada situa-se na zona urbana de um município mineiro da Zona da Mata com menos de 25.000 habitantes, segundo dados do censo 2010. Pertence à esfera estadual e possuía 755 alunos matriculados em 2014, de acordo com o censo escolar 2014. (INEP, 2015)

Segundo o INEP (2014a), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica medido em 2013 nas séries finais do Ensino Fundamental da escola pesquisada foi de 3,2 – quando 4,2 era a meta. A outra instituição estadual da cidade alcançou 3,3. Era 4,0 a meta projetada para o estado, o qual conseguiu 4,4 nesse mesmo ano. A única escola municipal do município que também oferece Ensino Fundamental II, atingiu 5,9 nessa mesma escala que chega a 10. A meta a ser atingida por essa unidade escolar, em 2021, é 5,4. O IDEB referente aos três últimos anos da Educação Básica não foi divulgado por escola, mas o mesmo sistema de consultas aponta que, em 2013, o estado de Minas Gerais não chegou a 4,0 - faltou 0,4.

Em relação ao Exame Nacional do Ensino médio, em 2010, de acordo com tabela divulgada pelo INEP, 69 estudantes – o que corresponde a 38.8% do total do Ensino Médio da escola - participaram do ENEM. Excetuando-se as provas de Ciências da natureza e Matemática, a escola obteve nota maior do que a média das

outras instituições que participaram com número entre 25% a 49,9% de participantes. A entidade ocupou a colocação 1620º. A nota final foi 550.12 pontos, conforme a figura a seguir, extraída da plataforma de pesquisa criada pelo site Grupo masculino (2011).

Escola selecionada			Média das escolas com 25% a 49,9% de participantes	
Município:			Nota	Nº participantes
Provas:	Nota	Nº participantes	Nota	Nº participantes
Objetiva	502.41	69	486.1	44
Ciências da natureza	473.16		573.7	
Ciências humanas	522.4		462.8	
Matemática	509.09		515.4	
Linguagens e códigos	505.01		477.7	
Redação	600.77	65	488.5	41
Nota final (*): 550.12	taxa de participantes: 38.8%		Nota: 528.9	taxa: 36.72%

(*) Média ponderada entre as notas da prova objetiva e da redação

(G1, 2011)

A outra entidade estadual do município, participando com 17 alunos, obteve como pontuação 509.16, nota maior que a média geral das escolas que participaram com 2% a 24,9%.

Não foi possível obter os dados sobre o desempenho específico da escola nos anos de 2013, 2012 e 2011. Os resultados de 2013 ainda não foram divulgados e nos demais anos citados menos de 50% dos alunos participaram do exame, caso em que o INEP não divulga os resultados.

Na sequência, apresento informações sobre a turma de Comunicação Aplicada.

3.3 A turma de Comunicação Aplicada

A escola possuía 03 salas convencionais da 2ª série do Ensino Médio. A turma de Comunicação Aplicada era formada por 32 alunos oriundos delas. Nenhum deles apresentava considerável defasagem escolar.

Uma única professora era responsável pelo conteúdo. É graduada em Pedagogia e possui especializações em Psicopedagogia e Gestão Escolar.

O mobiliário não era diferente das salas de aula tradicionais. A mesa da professora era maior do que a carteira dos alunos. No entanto, a disposição dessas últimas é feita de forma que os estudantes assentem-se em grupos.

Equipamentos eletrônicos, como notebook e datashow, eram transportados para a sala quando havia necessidade de usá-los.

A foto a seguir ilustra esse ambiente:



Apresento, na sequência, o resumo das aulas, que faz-se necessário para uma melhor compreensão de como os alunos recepcionaram a oficina de produção audiovisual.

3.4. RESUMO DAS AULAS

O resumo das aulas da oficina de produção audiovisual fornece importantes dados para investigar se proporcionar aos alunos a estrutura necessária para esse tipo de ensino é suficiente para despertar neles o interesse pelo processo de letramento digital, pergunta essa em que se constitui o objetivo secundário deste trabalho.

É necessário ressaltar que a 5ª aula é de grande relevância para essa pesquisa. Os dados que serão analisados posteriormente foram gerados nela.

3.4.1 Aula 01 – Apresentação da oficina de produção audiovisual

O primeiro encontro com a turma ocorreu na sala destinada às aulas da disciplina Comunicação Aplicada. A mesa da professora fica próximo à lousa, no entanto, os alunos assentam-se em grupos de 04 a 05 alunos em mesas maiores do que as convencionais.

Na presença da professora responsável pela disciplina Comunicação Aplicada, inicialmente, informei aos alunos sobre o projeto que seria desenvolvido, anotando no quadro as etapas pré-determinadas.

Enquanto era dada aos alunos a tarefa de iniciar a pesquisa individual para escolher um possível personagem para o documentário, o aluno Bernardo sugeriu pesquisar a vida de uma moradora alcoólatra, que frequentemente era encontrada suja e embriagada caída pelas calçadas. Nesse momento, vários alunos riram e fizeram comentários ao mesmo tempo.

Quando fizeram silêncio, antes de eu continuar, notei que a aluna Carolina resolvia exercícios de outra disciplina. Pedi que ela interrompesse essa atividade e fui atendido.

Perguntei aos alunos se eles achavam que aquela seria uma boa história para ser contada e muitos confirmaram que esta seria uma personagem interessante. Quando indaguei o que lhes vinha à mente quando pensavam nessa pessoa, as respostas foram: “cachaça”, “ela bebe álcool de cozinha”. Lembrei a eles que estavam esquecendo-se de um dom que essa mulher possuía e logo lembraram que

ela, de forma amadora, mas muito afinada, cantava músicas no estilo lírico, o que reforçava a ideia de ser uma opção para a pesquisa.

Bernardo afirmou que seria difícil encontrá-la sóbria. Expliquei que, realmente, poderiam encontrar dificuldades para convencê-la a participar da pesquisa. Por isso, cada aluno deveria pensar em mais de um possível personagem.

Depois de uma discussão sobre o processo de pesquisa, o aluno Vítor questionou como alunos que trabalhavam poderiam conseguir participar do projeto. Respondi que deveriam programar-se para realizar as tarefas em outros horários. Cabe antecipar que esse mesmo estudante foi o único que realizou a pesquisa em vídeo com dois possíveis personagens.

No fim da aula, expliquei que, para aqueles alunos que tivessem interesse, seria dada a oportunidade de gravar a história com equipamento cedido pela Universidade Federal de Juiz de Fora, depois que o trabalho em sala de aula fosse concluído. Apenas 12 alunos manifestaram interesse em participar dessa etapa extra e não obrigatória da oficina.

Finalizando a aula, a professora de Comunicação Aplicada ressaltou que a maioria dos professores que lecionavam as disciplinas do Programa “Reinventando o Ensino Médio” não possuía formação específica naquelas áreas e, por isso, era muito importante a parceria firmada entre a escola e a Universidade Federal de Juiz de Fora naquele projeto específico.

3.4.2. Aula 2 – Apresentação do gênero documentário audiovisual

Esta aula foi dada na biblioteca da escola. Expliquei aos alunos sobre os elementos que compõem o gênero documentário audiovisual.

Em seguida, exibi o documentário “Kátia”, produzido por Karla Holanda, professora da Universidade Federal de Juiz de Fora. O vídeo conta a história de uma vereadora transexual do Piauí, a primeira a ocupar um cargo político no Brasil.

Mostrei aos alunos que, além de entenderem a história contada, muitas outras discussões poderiam ser elencadas, principalmente fora do tema principal. Havia diversas possibilidades para “ler” alguns trechos. Como atividade para realizar em casa, pedi um trabalho individual, em que deveriam indicar algumas cenas que lhes chamaram a atenção e buscar possíveis leituras para elas.

É necessário ressaltar que, dos 21 trabalhos recebidos, 02 não foram realizados individualmente e 11 apresentavam textos parcialmente ou totalmente semelhantes - conforme o Anexo 02, onde essas ocorrências estão sinalizadas com uma chave.

Esse acontecimento sinaliza que os alunos enxergaram a oficina como mais uma atividade institucional, por isso, era perfeitamente plausível copiar o trabalho feito por outro colega. Confirmaremos que essa é uma prática cotidiana quando da análise do Grupo feminino.

3.4.3. Aula 3 – Orientação para pesquisa

Entreguei a cada aluno um roteiro básico para realizarem a pesquisa com seus possíveis personagens.

Nesse material havia a orientação de que a entrevista deveria ser gravada em vídeo, com celular, tablet, câmera, ou outro dispositivo que permitisse esse recurso.

O roteiro para pesquisa procurava obter informações de cada etapa da vida dos entrevistados e deveria ser adaptado de acordo com a realidade de cada história, portanto, algumas perguntas não teriam que ser feitas, enquanto outras precisariam ser criadas.

Além disso, os alunos deveriam listar os locais citados pelo entrevistado, bem como material de arquivo que pudesse ser, posteriormente, utilizado no documentário.

Os alunos foram orientados a agendar a entrevista para depois do dia marcado para a aula de captação de imagens, a fim de que gravassem praticando algumas técnicas aprendidas.

3.4.4. Aula 04 – Captação de imagem e som

Na quarta aula, apresentei aos alunos algumas informações técnicas para gravação do documentário. Algumas poderiam ser aplicadas na entrevista de pesquisa.

Entreguei aos alunos um conjunto de orientações. Expliquei o que deveriam observar para enquadrar o entrevistado na tela, como a regra dos terços, não cortar

a cabeça e não deixar muito espaço acima dela (teto de informação), entre outros procedimentos.

Além de informações para captar melhor o som, orientei os estudantes sobre como compor melhor a cena a ser gravada e sobre alguns procedimentos usados durante a gravação que facilitam a edição.

Para finalizar a aula, falei sobre movimentos de câmera e outras ações que deveriam ser evitados no gênero documentário audiovisual, caso não houvesse motivos que os justificassem.

3.4.5. Aula 05 – Escolha dos personagens

Como já foi citado, os dados referentes à interação dos alunos foram obtidos a partir de uma atividade específica da 5ª aula da oficina de produção audiovisual.

Para essa aula, cada aluno deveria trazer uma pesquisa (registrada em vídeo) realizada com um morador da cidade que pudesse ser personagem de um documentário sobre o município.

Dos 32 alunos da turma de Comunicação Aplicada, apenas 05 trouxeram a pesquisa sobre um possível personagem no dia marcado. Foi necessário prorrogar o prazo por mais uma semana, quando outros 04 cumpriram a tarefa.

Os 09 estudantes foram orientados a dividirem-se em trio, podendo eles próprios escolherem seus parceiros, ainda na Sala de Comunicação Aplicada.

Um dos grupos foi formado por 03 estudantes do sexo masculino (Grupo Masculino), que estavam assentados na mesma mesa e já tinham costume de realizar trabalhos juntos.

Outro grupo foi formado por três alunas que estavam assentadas juntas em outra mesa (Grupo Feminino). As mesmas pediram para formar um grupo com quatro pessoas, para que outra estudante que estava em pé ao lado delas pudesse ser mais um membro.

Diante da negativa do pedido, essa aluna que estava de pé juntou-se a um aluno e a uma aluna que, em outra mesa, formavam uma dupla. Denominarei esse terceiro grupo de Misto.

Os grupos Grupo masculino e Grupo feminino foram acomodados em salas diferentes, que, naquele momento, estavam ociosas. O Grupo misto realizou a atividade na biblioteca, onde havia apenas os dois bibliotecários do turno da manhã.

A mesma tarefa foi dada aos três grupos: teriam até 40 minutos para discutir entre eles qual era a melhor história, entre aquelas que eles tinham pesquisado, para produzir um vídeo. Quando chegassem a um consenso, um deles deveria ir até a sala de Comunicação Aplicada e informar ao pesquisador o término da tarefa.

O objetivo dessa tarefa, em que os alunos escolheram os personagens sem a presença do professor/pesquisador, era possibilitar a anulação da hierarquia professor-aluno, que serve de parâmetro para o comportamento dos participantes na sala de aula.

3.4.6. Aula 06 – 1ª aula de edição

Esta aula foi dada apenas para os 09 alunos que haviam realizado a pesquisa e participado da Aula 05, quando cada grupo decidiu qual era a melhor história para produzir um documentário.

Nesta aula, ensinei a esses alunos a instalar e operar um programa de edição de imagens.

Perguntei aos grupos quais gostariam de gravar seus personagens com equipamento cedido pela Universidade Federal de Juiz de Fora, em horário extraturno, e, naquele momento, todos manifestaram interesse em participar dessa nova etapa.

3.4.7. Aula 07 – Aula prática de gravação

Apesar de os grupos terem concordado em gravar com seus personagens em horário extraturno, o Grupo Masculino cancelou a gravação no dia marcado e não agendou outro dia até o fim do período letivo.

Nos dois dias em que compareci à escola para agendar a gravação com o Grupo Feminino, não encontrei as alunas desse grupo e fui informado que uma delas havia se transferido para o noturno. Também não entraram em contato para participar desta nova etapa.

O Grupo Misto cancelou a gravação com antecedência, mas reagendou. Gravaram com uma mulher que tinha sofrido violência doméstica e, posteriormente, editaram o material.

3.5. O registro dos dados

Os dados das interações foram registrados com câmeras filmadoras handcam Sony mini-DV e, posteriormente, transcritos de acordo com o quadro a seguir - uma adaptação do Modelo Jefferson de Transcrição, também usado por Weiss (2007):

[colchetes]	fala sobreposta
(0.5)	pausa medida em segundos
(.)	micropausa de menos de dois décimos de segundo
=	contigüidade entre a fala de um mesmo falante ou de dois falantes.
.	descida de entonação
/	subida de entonação
,	entonação contínua
:	alongamento de som
-	auto-interrupção
sublinhado	acento ou ênfase de volume
MAIÚSCULA	ênfase acentuada
°	fala mais baixa imediatamente após o sinal
°palavras	trecho falado mais baixo
>palavras<	fala comprimida ou acelerada
<palavras>	fala desacelerada
<palavras	início acelerado
hhh	aspirações audíveis (riso)
(h)	aspirações audíveis durante a fala
.hhh	inspiração audível (suspiro)
(())	comentário do analista
(palavras)	transcrição duvidosa
()	transcrição impossível
Th	estalar de língua
“ “	palavra em emprego metalingüístico ou em citação

Durante a análise dos dados será possível perceber que os participantes da conversa, depois de alguns instantes, agem parecendo não se importar com a câmera. Todavia, o equipamento foi posicionado de forma que a lente não estivesse apontada diretamente para nenhum dos participantes, a fim de deixá-los mais confortáveis em relação à sua identificação. O intuito principal era obter áudio de boa qualidade.

No próximo capítulo, os dados gerados na tarefa específica da 5ª aula serão analisados.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresentarei a análise das interações dos 03 grupos, obtidas na quinta aula da oficina de produção audiovisual. A ordem sequencial da conversa será analisada primeiro, em seguida, as funções desempenhadas pelos alunos, destacando a participação de cada um deles em relação aos outros.

Será possível perceber que a quantidade de turnos ocupados pode indicar assimetria. No entanto, é necessário verificar as funções desempenhadas, bem como a postura dos participantes em relação aos outros.

4.1. Análise do Grupo masculino

Como já foi dito, O Grupo Masculino é formado por três estudantes do sexo masculino, os quais serão os nomes fictícios de Vítor, Carlos e Júlio. Os alunos foram acomodados em uma sala de aula em não havia aula naquele momento.

Carlos entrevistou sua mãe e Júlio o seu patrão. Vítor realizou a pesquisa com dois de seus amigos. A interação completa está transcrita no Anexo 03.

4.1.1. Análise da ordem sequencial

Após a instrução do professor/pesquisador, Vítor anima a interação – conforme o excerto 01:

Excerto 01

```
01 Vítor >então (.)quem vai escolher?<
02 Carlos eu entrevistei minha mãe
03 Vítor você entrevistou sua mãe?
04 Carlos >entrevistei<
05 Vítor >eu entrevistei meu colega<
06 Carlos o Crezinho?
07 Vítor o Zé (.)o Crezinho TAMbém
```

Vítor toma posse do primeiro turno, abre o enquadre e direciona o tópico discursivo para o cumprimento da meta de atividade: a escolha do melhor

personagem. Carlos ratifica o direcionamento realizado por Vítor quando responde informando que entrevistou sua mãe, completando o par adjacente pergunta/resposta.

Depois que Vítor pergunta a Carlos a respeito de quem ele teria entrevistado - o que é atendido no turno 04 – Vítor também desempenha a função de informar, fornecendo informações sobre sua pesquisa. Até o turno 07 somente os dois produzem enunciados.

Até esse momento da interação, todos os enunciados que Vítor produziu foram correspondidos por Carlos imediatamente. O mesmo acontece com Carlos, que também é sempre correspondido por Vítor no turno imediatamente posterior, seja com resposta à pergunta, pedido de reparo ou comentário.

Como observado no excerto 02, Júlio somente toma o turno 08:

Excerto 02

08 Júlio >eu entrevistei o meu patrão<
09 Vítor o Crezinho, ele::: (.) foi o 8º melhor do mundo (.) oh
do brasil (0.5) em 2013 de xadrez (0.5)
10 Carlos é o cara (.)esse aí/ é o Cara

É possível perceber que nenhum dos participantes manifesta-se sobre o enunciado de Júlio.

Até esse ponto da interação o tópico discursivo está voltado para a obtenção da seguinte informação geral: quem foi o entrevistado de cada participante? A seguir, Vítor torna esse tópico mais específico com o compartilhamento de dados sobre o seu personagem.

No turno 09, Vítor mostra o que o levou a escolher um dos colegas para ser o entrevistado.

Carlos informa sua preferência por esse personagem, avaliando positivamente a pesquisa de Vítor, mesmo sem conhecer, ainda, maiores detalhes do material de Júlio.

A seguir, Vítor informa que fez outro vídeo (excerto 03):

Excerto 03

- 11 Vítor só que eu fi:z outro vídeo (.)
12 Carlos dois?
13 Vítor eu fiz dois vídeos (.) eu entrevistei [o:::]=
14 Júlio [=ow eu ia
gravar com meu patrão lá na rua](0.5)
15 Vítor eu entrevistei o zé:
16 Carlos o Machado?
17 Vítor hã? (0.5)
18 Carlos o Machado? (.)

Carlos pergunta se foram dois vídeos gravados. No turno 13, Vítor confirma o fato, mas quando vai dizer quem foi o segundo entrevistado, Júlio tenta tomar o turno com uma sobreposição. Esse último informa que ia gravar com seu patrão na rua. Vítor deixa que ele tome o turno, espera o próximo lugar relevante para transição do turno e, após repetir seu último enunciado, indica o segundo colega que entrevistou. Mais uma vez, nenhum comentário ou pergunta são realizados a respeito do que foi dito por Júlio, que não consegue direcionar o tópico discursivo especificamente para o seu entrevistado.

Carlos não ratifica essa mudança de tópico discursivo, já que a interação segue com ele perguntando para Vítor se o Zé era o Machado. Vítor pede reparo a Carlos, que repete a pergunta anterior.

No turno 19 (excerto 04), Júlio tenta outra vez chamar atenção para sua pesquisa:

Excerto 04

- 18 Carlos o Machado? (.)
19 Júlio eu ia gravar com meu patrão [(inaudível)]
20 Carlos [eu ia gravar com minha
mãe e gravei com minha mãe hhh]
21 Vítor eu entrevistei [o:::]
22 Júlio [é o meu tá "ruinzaço"]
23 Vítor o: João Maurício(0.5) que toca violoncelo na orquestra
comigo. (0.5)

Júlio repete parte do enunciado que tinha proferido em seu último turno, em que houve uma sobreposição com o de Vítor e quando vai continuar sua fala tem o seu turno sobreposto pelo turno de Carlos, que faz uma brincadeira a partir da asserção de Júlio.

No turno 21, Vítor também não ratifica a mudança do tópico discursivo para o personagem de Júlio. Repete o início do seu enunciado do turno 15, e, quando vai esclarecer a Carlos quem é o Zé que entrevistou, é interrompido por Júlio, que deprecia seu próprio trabalho, antes mesmo de conseguir dar maiores detalhes sobre o seu material. Essa avaliação de Júlio também não recebe comentários de Vítor ou de Carlos.

No excerto 05, Vítor avalia positivamente a história de seus dois entrevistados.

Excerto 05

23 Vítor o: João Maurício(0.5) que toca violoncelo na orquestra
comigo(0.5)
24 é?
25 Vítor é legal também.
26 Carlos então (.) >acho melhor fazer com o Crezinho mesmo< (.)
[esse aí] que cê fez.
27 Júlio [é uai] quanto tempo tem seu vídeo?=
28 Vítor =não pô, o Crezinho ficou tipo assim

Carlos muda o seu voto para o segundo personagem de Vítor, mais uma vez sem ouvir os detalhes do material de Júlio, que apoia o voto de Carlos, com outro turno sobreposto.

Ainda no turno 27, Júlio faz uma pergunta a Vítor sobre o tempo do seu vídeo. A mesma permanece sem o seu par adjacente.

Em vez de responder a Júlio, Vítor deprecia o primeiro vídeo que gravou, como pode ser observado no excerto 06:

Excerto 06

27 Júlio [é uai] quanto tempo tem seu vídeo?=
28 Vítor =não pô, o Crezinho ficou tipo assim
29 Carlos >aí você fez outro?< (.)

30 Vítor depois que ele passou as instrução
31 Carlos Ahã
32 Vítor deu pra ver que ficou meio bosta (.) tendeu?
33 Carlos ficou meio boçal!?
34 Vítor i:sso

Vítor chega a usar o sintagma “bosta” para se referir ao seu primeiro material. É possível perceber que quer a confirmação de Carlos sobre o entendimento. Esse último demonstra que entendeu usando outro adjetivo de depreciação: boçal.

Após confirmar com Vítor o instrumento que o personagem Zé Augusto toca e certificar-se que ele é “fodão”, Carlos ratifica seu último voto (excerto 07).

Excerto 07

35 Carlos aí você fez um outro?! =
36 Vítor <fiz um outro com o Zé (.) porque(.) pô o Crezinho é
FOda (.) o Crezi:nho fica saindo. aí tem só eu fiz>
com o zé no meu trabalho.
37 Carlos >então (.) essa cara aí parece que (.) ele toca
violino, esses “negoço” assim?<
38 Vítor ele toca violoncelo.
39 Carlos >ele é foda mesmo?(0.5) fodã:o? então é ele memo
cara.<
40 Vítor tem barba e tudo já cara

A seguir, Carlos deprecia a história de vida da sua mãe, conforme o excerto 08:

Excerto 08

40 Vítor tem barba e tudo já cara
41 Carlos >é (.) porque ninguém vai querer saber da história da
minha mãe<
42 Vítor sua mãe é show doido
43 Carlos minha mãe é gente boa
44 Vítor deixa você ir na escola hhh
45 Carlos >deixa mesmo<
46 Vítor Então
47 Carlos >ela é mainha do mal<

Carlos avalia que ninguém gostaria de saber sobre a vida de sua mãe. A princípio, parece que Vítor tenta demover Carlos dessa ideia. Usa no seu enunciado o sintagma “doido” e avalia a mesma como “show”. Diante disso, Carlos faz uma avaliação positiva sobre sua genitora, classificando-a como “gente boa”.

No entanto, no turno 44, quando Vítor resume a avaliação positiva realizada por ele anteriormente ao fato de a mãe de Carlos ser “show” por deixá-lo ir à escola, torna-se nítido que não se trata de um ajuizamento positivo e sim de um reforço para a afirmação inicial de Carlos. Nesse momento da interação, Vítor usa a ironia para depreciar o material do seu colega. Carlos reavalia o fato de sua mãe ser “show” por permitir que ele frequente a unidade escolar. Considera sua “mainha” mal por causa disso, sinalizando que a frequência ao colégio não é uma atividade muito prazerosa, mesmo que este enunciado tenha sido produzido no enquadre de brincadeira.

A seguir (linha 48), Vítor seleciona Júlio como próximo falante (excerto 09):

Excerto 09

- 47 Carlos >ela é mainha do mal<
48 Vítor seu patrão Júlio.
49 Júlio <ah meu vídeo tem cinquenta e um segundos>
50 Carlos Cinquenta e oito que você falou ué
51 Vítor Cinquenta e um? pô cê respondeu assim (.)oi oi
52 Carlos ele falou oi (.) posso imbora? (.) pode acabou
- 53 Vítor hhh cinquenta e um? como você vai fazer um vídeo de 51 segundos?
54 Júlio cinquenta e oito
55 Vítor cinque:ntae oito? é muito hein (.) como você vai fazer um vídeo de cinquenta e oito segundos? (hhh)
56 Carlos o meu tem três:s ou quatro.
57 Vítor nossa o meu te:m oito (.) [acho que]
58 Carlos [então] (.)é o seu mesmo (.) o seu é o maior que tem] (.) você entrevistou um cara que faz alguma coisa que tem a ver com a (.)que faz alguma coisa pra cidade (.)esses nego:ço
59 Júlio [é o melhor]
60 Vítor é legal cara
61 Carlos Então

Como se pode perceber no excerto 09, Vítor deprecia o vídeo gravado por Júlio, justificando, ironicamente, que, com esse tempo, somente era possível cumprimentar o entrevistado e receber o seu cumprimento. Carlos, também de forma irônica, avalia negativamente o material de Júlio, dizendo que o entrevistado disse “oi”, pediu pra ir embora e foi atendido.

Vítor ri sobrepondo-se ao final do turno de Carlos e questiona Júlio sobre a possibilidade de produzir um vídeo tendo apenas 51 segundos de material bruto. Quando Júlio o corrige, retificando que são 58 e não 51 minutos, mais uma vez Vítor age com ironia. Diz “É muito tempo, hein” e repete a pergunta sobre a possibilidade de realizar o trabalho com usando a gravação de Júlio, rindo novamente no final.

Após justificar que o seu vídeo possui três ou quatro minutos, e receber a informação de Vítor sobre seu tempo de gravação, Carlos vota novamente no material de pesquisa de Vítor, dessa vez usando o tamanho do material bruto para justificar seu voto. Júlio também reafirma seu voto no segundo personagem de Vítor.

No turno 58, Carlos continua justificando seu voto, avaliando outro aspecto positivo do pesquisado de Vítor, o fato de participar de uma atividade que beneficia toda a comunidade, no caso, a orquestra municipal que realiza apresentações gratuitas abertas ao público em diversos eventos da cidade. Júlio ratifica ser esse o melhor personagem.

A partir do turno 90 (excerto 10), Vítor relata que gravaria com o maestro da orquestra em que seu colega e ele tocam, mas que esse último não tinha nascido na cidade.

Excerto 10

- 90 Vítor É (.) eu tava querendo entrevistar com o maestro (.) só que entrevistar o maestro (.) só que o maestro não é daqui né de Pasárgada
- 91 Carlos aí não tem como né
- 92 Vítor o maestro é maneiro (.) se entrevistar ele (.) pô ele tem muita história cara (.) o cara já: morou na Alemanha (.) conta cada °coisa
- 93 Carlos já conheceu o Toni Kroos?
- 94 Vítor Toni Kroos acho que não hhh
- 95 Júlio e o Mário Bros?
- 96 Vítor Toni Kroos eu acho que não (.) que ele torce pelo

fluminense [sabe?]

97 Carlos [ele torce pro fluminense?]

98 Carlos ele torce pro fluminense (0.5) aquele cone lá que joga no fluminense não joga no brasil não

É necessário ressaltar que desde o enunciado de Júlio no turno 59, até esse aluno tomar o turno 95, Vítor e Carlos alternaram-se em 35 turnos.

O mesmo acontece do turno 96 até o 103 (excerto 11), quando Carlos faz uma mudança de footing, mudando sua voz para imitar uma pessoa com déficit cognitivo que fala com uma dicção que não permite entender bem o enunciado.

Excerto 11

96 Vítor Toni Kroos eu acho que não (.) que ele torce pelo fluminense [sabe?]

97 Carlos [ele torce pro fluminense?]

98 Carlos ele torce pro fluminense (0.5) aquele cone lá que joga no fluminense não joga no brasil não

99 Carlos ((inaudível, imitando uma pessoa com déficit cognitivo)) <"te parrei em frente ao tony crew">

100 Vítor deixa eu botar uma ordem aqui

101 Carlos >ow nos já acabou já cara (.) nós já decidiu aqui quem aqui que vai fazer.<

102 Vítor vai fazer com o zé mesmo?

103 Carlos [é: uai porque:] (0.5)

104 Júlio é o melhor vídeo que tem [né]

Ainda no excerto 11, exercendo a função de animador, Vítor percebe que estão desviando-se da meta de atividade e externa isso aos colegas com o enunciado "deixa eu botar ordem aqui" (turno 100). Isso mostra que, explicitamente, esse aluno deseja realizar a tarefa que seria do professor: chamar a atenção dos alunos para que o enquadre fosse mantido e a meta de atividade fosse cumprida.

No turno 101, Carlos deixa claro que, para ele, a escolha já havia sido feita e já tinham cumprido a meta de atividade do enquadre. Vítor evidencia que sob sua perspectiva a meta de atividade ainda não havia sido cumprida efetivamente.

Nesse momento, podemos perceber que Carlos tenta cogerenciar a interação e declarar o enquadre proposto pelo professor como fechado. Todavia, na

Seguindo Vítor, Carlos também anima a interação pedindo a Júlio para não se intimidar diante das câmeras. No entanto, o que se percebe ao longo da conversa é que Júlio tentou sem sucesso ser um participante mais ativo na interação.

A seguir, Vítor e Carlos cometem bullying contra Júlio, ainda que no enquadre *brincadeira* (excerto 14):

Excerto 14

- 114 Carlos >não fique tímido diante das câmeras (.) eu sei que
você não é assim<
- 115 Vítor mostra o seu celular do seu (.) japonês.
- 116 Carlos >é uai (.) mostra o celular da vera verão<
- 117 Vítor mostra os seus traços japoneses
- 118 Carlos ele tá igual o Miro (<>)((imitando uma pessoa com
déficit cognito))

Quando Vítor pede a Júlio para mostrar o seu celular japonês, Carlos acrescenta ao pedido de Vítor a expressão “o celular da Vera Verão”, personagem dos anos 90 do humorístico exibido pelo Sistema Brasileiro de Televisão – SBT, intitulado “A Praça É Nossa”.

A referida personagem, era interpretada pelo falecido ator Jorge Lafon. Era uma transexual arrelenta negra que tinha como assinatura “Bicha não, eu sou uma quase mulher”. O substantivo “mulher” era substituído constantemente por nomes de famosas. Carlos, que é um aluno pardo, associou Júlio a Vera Verão pela circunstância de também ser negro.

É necessário ressaltar que os alunos não têm idade para terem assistido esse programa humorístico à época de sua exibição na TV. No entanto, na cidade, é comum ouvirem pessoas mais velhas usarem o nome da personagem para caçoarem de seus colegas negros.

Vítor, que também é negro, em seguida, escarnece de Júlio solicitando-lhe mostrar “os seus traços japoneses”.

Outra evidência de bullying contra Júlio pode ser percebida no turno 118, quando Carlos expõe que Júlio está igual ao Miro e, repetidamente, faz o footing, mudando a voz para imitar novamente a pessoa com déficit cognitivo.

Júlio não comenta as associações feitas a ele.

Esse momento da interação é um bom exemplo da alternância de enquadres. Aquele que foi proposto pelo professor é abandonado e o enquadre brincadeira é ativado.

Depois de rir da imitação de Carlos, Vítor retorna, mais uma vez, a interação ao enquadre proposto e sinaliza seu fechamento, como pode ser observado no excerto 15.

Excerto 15

- 118 Carlos ele tá igual o Miro (<>) ((imitando uma pessoa com déficit cognitivo))
- 119 Vítor hhh decidiu então? vai fazer com o Zé mesmo?
- 120 Carlos é (0.5)
- 121 Vítor corre lá então zé
- 122 Carlos >chama o cara lá zé.<
- 123 Vítor chama o Jaime lá
- 124 Carlos >chama o Jaime lá (.) fala que a gente acabou e chegamos à conclusão<
- 125 Júlio [chamar o Jaime mesmo?]
- 126 Vítor [e foi um prazer]
- 127 Carlos >é Jaime rapaz que ele chama<
- 128 Júlio e se ele não quiser vir ver o que a gente tá fazendo?°
- 129 Carlos Th
- 130 Vítor foi um prazer gravar esse áudio pra [ele.]
- 131 Carlos [chama] o cara rapaz
- 132 Vítor que foi fala com ele que foi um prazer gravar esse áudio
- 133 Carlos é: uai (.) vai Corinthians (bordão de um antigo personagem do programa Pânico na TV)

No excerto 15, Vítor indaga pela última vez se os colegas haviam decidido mesmo realizar a atividade de edição proposta com o vídeo gravado por ele. Após Carlos reafirmar seu voto, Vítor inicia o fechamento do enquadre dizendo a Júlio, com o verbo correr no imperativo, para se dirigir à sala onde o professor aguardava

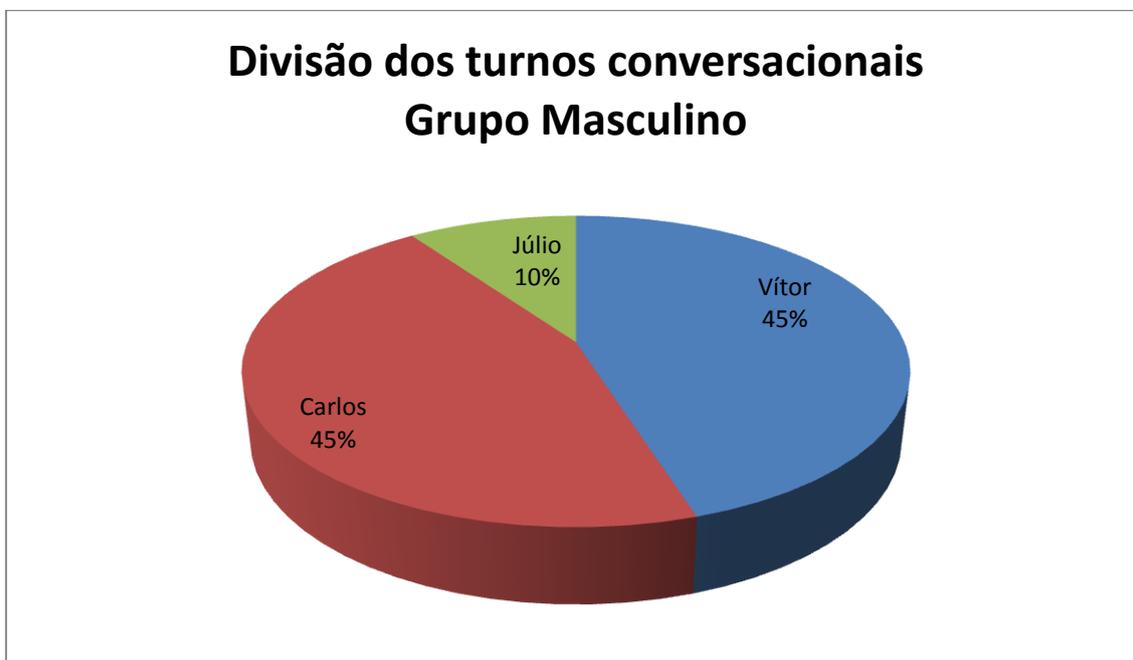
o fim da tarefa e anunciar o término da atividade. Carlos apoia a decisão de Vítor e, para se dirigir a Júlio, usa, também no modo imperativo, o verbo “chamar”, que novamente será usado nos turnos 124 e 125 por Vítor e Carlos para repetir essa última incumbência dada a Júlio.

Os verbos citados anteriormente não foram usados acompanhados de modalizadores ou outros elementos para garantir polidez. No turno 129, Carlos emite um estalo agudo com a boca, tocando a língua nos alvéolos superiores, indicando impaciência em relação a Júlio.

Vítor acrescenta a Júlio a tarefa de dizer ao professor que havia sido um prazer participar da pesquisa permitindo a gravação do áudio da interação. Júlio concorda utilizando a expressão característica mineira “é: uai”.

4.1.2 Análise de assimetria

O gráfico exibido a seguir mostra a divisão dos turnos entre os três participantes da interação:



Vítor e Carlos ocuparam 60 turnos, cada um. Júlio utilizou 13 turnos, menos de 23% do que foi usado por Vítor ou Carlos - que ocuparam, individualmente, 45% dos 133 turnos. Coube a Júlio 10% de participação na interação.

4.1.2.1 Participação de Júlio

Logo no início da interação, Júlio exerce a função de informar, fornecendo dados de sua pesquisa, como nos turnos 08, 14 e 19. No entanto, suas enunciações sobre a gravação com o seu patrão não merecem dos seus colegas comentários ou perguntas. Isso também se nota quando, exercendo a função de avaliador, deprecia seu material no turno 22. Essa função também é percebida no momento em que concorda com a escolha do vídeo de Vítor, mesmo sem ter ainda a oportunidade de expor o seu trabalho ou conhecer um pouco mais sobre a pesquisa de Carlos.

No turno 48, explicitamente, o turno é entregue para Júlio por Vítor, como se esse último tivesse autorizado Júlio a falar do seu patrão somente naquele momento. Seu material é depreciado por Vítor e Carlos em virtude do tempo, sem antes conhecer detalhadamente seu conteúdo, entretanto, Júlio não refuta os argumentos dos colegas.

No momento da interação em que sofre bullying, em nenhum instante, Júlio toma o turno para promover um embate e defender-se.

Ao analisar os turnos ocupados por Júlio, é notável que, apesar de ter exercido as funções de informador e avaliador, o aluno em questão foi levado a ter uma postura recessiva em relação à dos seus colegas. Isso se deveu ao fato de Vítor e Carlos alternarem os turnos entre si e interagirem com os enunciados de Júlio apenas quando o turno lhe era explicitamente entregue.

O fato de a escolha do aluno que iria chamar o professor não ter sido voluntária, mas imposta por Vítor e ratificada por Carlos também contribui para a tese de que Júlio teve uma postura mais recessiva nessa interação.

4.1.2.2. Participação de Vítor e Carlos

Como já foi dito, Vítor e Carlos ocuparam a mesma quantidade de turnos. Esses dois alternaram-se na ocupação da maioria dos turnos conversacionais.

Vítor e Carlos exerceram a função de informar muitas vezes ao longo da interação, como pode ser observado nos turnos 05 e 02, respectivamente. Através do aproveitamento de lugares relevantes para transição de turno, forneceram diversas informações sobre sua pesquisa.

A função de avaliar também foi desempenhada pelos dois participantes anteriormente citados. Vítor avalia depreciativamente o vídeo que ele gravou primeiro e o considerou "tipo assim" "meio bosta" (turnos 28 e 32). Já o seu segundo vídeo, que foi escolhido como o melhor, recebeu dele avaliação positiva, como evidenciado nos turnos 60, 62 e 74.

Em relação aos trabalhos dos outros participantes, ironicamente, Vítor usa palavras e expressões que comumente são utilizadas em situações de avaliação positiva para avaliar negativamente o vídeo gravado ou o pesquisado. Sem nenhuma preocupação em proteger sua face, Vítor enuncia que a mãe de Carlos é "show" e teria muita história a ser contada, reduzindo sua argumentação ao fato de ela deixá-lo ir à escola e tê-lo parido. Outra avaliação negativa ocorre ao usar a sentença "É muito, hein", quando avalia os 58 segundos do vídeo de Júlio.

Carlos também exerce a função de avaliador por diversas vezes, principalmente em relação aos trabalhos de Vítor. Avalia sempre positivamente os vídeos desse último, ainda que o próprio autor tenha depreciado seu primeiro vídeo. No que se refere à sua pesquisa, Carlos realiza uma avaliação negativa quando menospreza a história de sua mãe.

Cabe ressaltar que o voto de Vítor é dado de maneira implícita. Em nenhum momento da interação ele enuncia que julga seu vídeo melhor para realizar a próxima atividade. Usa como estratégia a fim de escolher seu trabalho a avaliação positiva a respeito do mesmo e a depreciação das pesquisas dos outros participantes da interação. Nos turnos 102 e 119, apenas busca certificar-se que os membros do grupo realmente concordam a referida escolha.

Tendo por base as funções analisadas até aqui, não é possível determinar se Vítor ou Carlos tem uma postura mais dominante em relação ao outro e a Júlio. Entretanto, exponho, na sequência, outras funções desempenhadas por esses últimos que sinalizam que Vítor tem uma postura mais dominante que Carlos.

No turno 100, com o enunciado "Deixa eu botar ordem aqui", Vítor exerce a função de animar. Percebe-se que o aluno sente-se com autoridade suficiente para executar a tarefa de chamar a atenção dos participantes quando a interação desvia-se para um caminho diferente daquele que levaria ao cumprimento da meta de atividade.

Nessa parte da interação, Carlos tenta argumentar que já acabaram a atividade, mas a sequência da conversa mostra que o enquadre proposto pelo professor continua aberto – como queria Vítor. O próprio Carlos que via o esse enquadre fechado volta a falar de sua pesquisa.

Atuando como principal desempenhador da função de animar, Vítor abre o enquadre no primeiro turno direcionando a conversa para a meta de atividade com o enunciado “Então, quem vai escolher”.

No turno 48, Vítor seleciona como próximo falante Júlio, que, desde o turno 08, buscava atrair a atenção dos colegas para sua pesquisa.

O fato de o fechamento do enquadre ter sido realizado por Vítor é outro indício de que ele exerce majoritariamente a função de animar. No turno 101, o aluno Carlos deixa claro que, para ele, o enquadre já havia sido fechado com a escolha do personagem de Vítor. Contudo, esse último busca essa confirmação. O enquadre é fechado efetivamente quando Vítor diz a Júlio para correr e chamar o professor.

As circunstâncias citadas, ratificam que Vítor teve uma postura mais dominante também em relação a Carlos.

4.2. Análise do Grupo feminino

O Grupo feminino é formado por 03 alunas, que receberam os nomes fictícios de Sara, Luma e Bianca. Realizaram a atividade em outra sala de aula que também estava vazia. Sara e Luma entrevistaram suas respectivas tias e Bianca fez a pesquisa com sua vó. Será possível perceber que Sara e Luma, nitidamente, não têm interesse de que suas entrevistadas sejam escolhidas como pesrsonagem. A transcrição completa pode ser encontrada no Anexo 04.

4.2.1. Análise da ordem sequencial

Após serem deixadas a sós para iniciar a atividade, as alunas permanecem durante 44 segundos cochichando e rindo, até que Sara faz um comentário sobre a presença do gravador, conforme o excerto 16.

Excerto 16

- 01 Sara hhh sabe aquele csi () escutando o que a pessoa vai
falar ta igualzinho hhh
- 02 Luma então (0.5) eu acho que a gente podia escolher o da
Bianca
- 03 Sara o véi a tia Mônica não vai querer não
- 04 Luma não (.) mas conta
- 05 Sara >[ela é muito desanimada]<
- 06 Luma >[tia Érica também não]<
- 07 Bianca >então faz com minha vó: mesmo pronto<
- 08 Luma pronto (.) então tá escolhido podemos chamar ele já hhh

Sara constrói uma analogia com a série de TV americana *CSI: Crime Scene Investigation*, na qual integrantes da polícia científica utilizam de tecnologia para investigar crimes. É sabido que esse é um dos desafios da pesquisa: investigar minimizando os efeitos que o investigador e seus equipamentos podem causar a ela. No entanto, ao longo da interação, será possível perceber que os participantes, depois de alguns instantes, agem como se não estivessem sendo gravados ou como se não se importassem com tal fato.

No turno 02, Luma toma o turno no lugar relevante para transição, mas não continua o tópico discursivo introduzido por Sara, que não é relevante para cumprir a meta de atividade. Exercendo a função de animadora, Luma direciona a interação para o enquadre proposto pelo pesquisador. Desempenhando também a função de avaliadora, vota no personagem de Bianca.

Também desempenhando a função de avaliadora, Sara ratifica esse direcionamento e desqualifica sua entrevistada. Luma insiste para que Sara forneça mais dados sobre o seu trabalho (função animar; tarefa chamar a atenção) e, depois de Sara justificar que sua tia é desanimada, Luma também informa que não há como realizar o trabalho com o material que gravou.

Bianca manifesta-se apenas no 7º turno. Acatando a indicação inicial de Luma, exerce a função de avaliadora e também vota na sua própria pesquisa. O sintagma “pronto” indica que, para ela, a meta da atividade já havia sido alcançada. Luma concorda com Bianca e caminha para o fechamento do enquadre, afirmando que o professor poderia ser chamado. Contudo, Luma mantém o enquadre (excerto 17):

Excerto 17

09 Sara ele falou que vai vir aqui: hhh
10 Luma olha a tia Érica falou que podia filmar ela mas que ela não queria que isso fosse pra frente não (.) a tia Érica é inibida
11 Sara grava com sua vó mesmo (.) já que ela deixa
12 Bianca eu não tenho certeza se ela deixa não
13 Sara então a gente tem que perguntar alguém que deixa uai
14 Luma a tia Érica não vai deixar

Observamos no excerto 17 que Luma informa os motivos pelos quais sua entrevistada não deveria ser escolhida. Sara também avalia que a personagem de Bianca seria a melhor escolha, pelo fato de ela aceitar participar do trabalho. No entanto, Bianca também informa que não tem certeza se sua vó deixaria usar o vídeo gravado, colocando em dúvida seu próprio voto dado anteriormente.

O excerto 18 evidencia uma alternância de enquadres:

Excerto 18

15 Sara Então mas não é a gente é os outros dependendo da gente filmava até o::=
16 Luma =o papa
17 Sara o Augustinho hhh (0.5)
18 Luma >então pode ser sua vó (.) minha tia não vai deixar.< (.) então o que a gente vai fazer agora (0.5)
19 Sara ()((cochichando))
20 Luma Sim
21 Sara vamos ficar °cochichando
22 Luma sua vó é a ma:is qual vó nós tá falando? (0.5)

No turno 16, Luma faz a mudança de footing. Completa que filmariam até o Papa se dependesse delas, mudando o enquadre para brincadeira. Sara também faz a mudança de footing, permanece no novo enquadre e termina de completar seu enunciado citando um famoso vendedor de algodão doce conhecido por sua interação descontraída com os moradores da cidade.

No turno 18, Luma faz novamente a mudança de footing e volta para o enquadre proposto pelo professor, reafirmando o voto dado anteriormente e sinalizando o cumprimento da meta de atividade quando pergunta aos demais

participantes o que fariam a partir daquele momento. Porém, quando Sara sugere que fiquem cochichando, Luma coloca em dúvida o desejo de considerar o enquadre fechado.

É importante ressaltar que quando Sara sugere que a partir daquele momento deveriam cochichar ratifica o fechamento do enquadre realizado por Luma. No novo enquadre, *conversa entre amigas*, o equipamento de gravação é indesejável, por isso essa última recomenda essa mudança de footing.

Assim como observado no Grupo Masculino, através da função avaliar, a depreciação dos familiares entrevistados também emerge dessa interação, conforme o excerto 19:

Excerto 19

22 Luma sua vó é a ma:is qual vó nós tá falando? (0.5)
23 Bianca a minha hhh
24 Sara a minha é tia
25 Luma a minha não (.) a minha fala um pouco dema:is]
26 Então (.) a minha também
27 Sara é a vó: Mara véi ela é doida
28 Bianca ia ser a:h ia ser show com ela
29 Sara ah não (.) minha vó é muito doidinha
30 Luma a minha vó: não a minha vó: é uma pessoa muito tímida
(.) minha mãe nem quis autorizar a filmagem hhh
31 Sara ((cantando)) ["eu duvido [tu dormir sem cobertura vai
congelar perereca"]
32 Luma [então partiu filmar a vó da Carol oh filmar não
editar porque o vídeo já tá pro:nto]
33 Sara "vai congelar perereca"

34 Luma Sara, a gente tá sendo ()
35 Bianca eu vi isso acho que no facebook eu acho

No turno 25, Luma enuncia que sua vó “fala um pouco demais”. Bianca revela que a sua também é assim. Não se mantendo como exceção, Sara considera sua vó “doida” e, quando Bianca usa a conjunção “então” para concluir que seria “show” fazer o trabalho com ela, Sara discorda e reafirma que ela é “doidinha”.

O enquadre proposto pelo professor é fechado efetivamente no turno 32 por Luma. Para isso, essa aluna usa a gíria “partiu”, que comumente é usada por

internautas para encerrarem conversas e indicar locais para onde vão ou atividades que farão em seguida.

A preocupação em monitorar-se registrada por Sara por causa da câmera é diminuída durante a interação. Ela canta o início de uma música de duplo sentido do gênero funk, de autoria de MC Rafaelzinho (2013), intitulada “Eu duvido você dormir sem coberta”. Na letra, o eu-lírico duvida ser possível uma mulher dormir sem coberta e alerta que tal atitude pode fazer com que ela tenha seu órgão sexual, que chama de “perereca”, congelado.

Essa parte da interação sinaliza que, apesar da presença do equipamento necessário para a obtenção dos dados da pesquisa, Sara produz enunciados que, provavelmente, não seriam verbalizados se a participante a todo momento monitorasse o que expressa devido à presença da câmera. Desempenhando a tarefa de chamar a atenção (função animar), Luma tenta exortar Sara pelo fato de estarem sendo gravadas.

No excerto 20 (turno 46), percebe-se que Luma já considera o enquadre realmente fechado:

Excerto 20

- 44 Bianca ai aquilo foi tão show
45 Sara ficou no outro celular
46 Luma ô: gente nós já acabamos o nosso trabalho(.)a gente
pode chamar ele? [que ele falou que quando acabasse era
pra chamar]
47 Sara [ele vai vir aqui (.) não (.) ele falou
que ia vim aqui] ele deve ter três câmeras pra gravar em
[três salas]
48 Luma [ele é rico]
49 Sara ele é chique nos último
50 Luma olha vamo brincar de ostentá em frente as câmeras
((balançando dinheiro))

A preocupação de Luma é cumprir a última etapa: chamar o professor. Entretanto, mais uma vez, Sara a induz ao erro afirmando que deviam esperá-lo vir até a sala.

No turno 50, é possível perceber que as alunas fazem a mudança de footing para atender ao enquadre *brincadeira*. A presença da câmera não mais instiga

estratégias como cochichar e falar mais baixo para que a voz não seja ouvida. O grau de monitoramento dos participantes quanto às suas ações, quanto ao tópico discursivo e quanto aos enunciados é muito menor, como evidenciado a seguir.

No excerto 21, Luma propõe brincarem de ostentar em frente às câmeras, exibindo uma nota de R\$ 20,00 próximo à lente do equipamento de gravação. Essa atitude faz com que Sara exponha sua necessidade de conseguir dinheiro para visitar seu namorado em outra cidade e falem um pouco dos seus relacionamentos.

Excerto 21

- 50 Luma olha vamo brincar de ostentá em frente as câmeras
(balançando dinheiro))
- 51 Bianca Hhh
- 52 Sara pô tô precisando de dinheiro pra ir pra bicas
- 53 Luma [eu vou colocar meu dinheiro no bolso]
- 54 Sara [minha mãe vai ter que me dar]
- 55 Bianca >ainda bem que meu gatinho tá aqui (.) no Santa
Marcelina ((bairro)) é mais fácil de eu ir do que em São
Benedito ((cidade vizinha))<
- 56 Sara É (.) isso com certeza
- 57 Luma ah ainda bem que o meu tá lá em casa
- 58 Bianca ai Sara
- 59 Sara cê tem gato?
- 60 Luma Não
- 61 Sara de estimação que eu tô falando
- 62 Luma não eu tenho uma tartaruga

Na sequência, Sara parece esquecer-se novamente da câmera (excerto 22):

Excerto 22

- 63 Sara ((mexendo no celular)) cape::ta neh nesse
- 64 Bianca oh (0.5) para Luma ((Luma passa os dedos indicador e
médio em frente a câmera))
- 65 Sara não (.) faz de novo
- 66 Bianca Hhh

Enquanto mexe no celular, Sara usa o termo “capeta”, quando dá um comando errado a ele. Usando a interjeição “oh”, Bianca sente-se surpresa com o enunciado produzido por Sara e ri juntamente com Luma. Essa última, em seguida,

passa os dedos médio e indicador da mão direita em frente à câmera, o que faz com que Bianca e Sara tenham opiniões diferentes sobre o ato. Enquanto a primeira manda a aluna parar, a outra a incentiva a continuar.

As participantes não se importam mais nem mesmo em manter em oculto os subterfúgios usados por alunos para driblar o sistema de avaliação proposto por uma professora de química (excerto 23):

Excerto 23

- 67 Luma Bom (.) já que a gente já acabou e não tem mais nada pra fazer a:h e o dever de química alguém fez? (0.5) [pra emprestar pros próximos?]
- 68 Sara [ah tá todo mundo fez?]
- 69 Bianca é pra hoje?
- 70 Luma hoje tem aula de química ne::h Bianca
- 71 Sara que fez? (.) ninguém
- 72 Luma eu copieei só as respostas.
- 73 Sara aí: ela vai tentar corrigir o dever (.) ninguém vai ficar quieto (.) eu vou ficar sem meu caderno completo porque entender eu não consigo entender essa [() não]
- 74 Bianca [deixa eu ver Luma]

Luma lembra-se que naquele dia haveria aula de Química e pergunta se as outras alunas haviam resolvido os exercícios, negociando o empréstimo do material para copiar. Ironicamente, Sara relata que todo mundo fez, enquanto Bianca pede confirmação se o exercício deveria estar pronto naquele dia.

Luma havia copiado apenas a resposta final do gabarito que o livro traz nas últimas páginas. Sara faz uma previsão de como será a aula de química: apesar de a professora tentar corrigir o “dever de casa”, ninguém ficaria quieto e seu caderno ficaria incompleto. A aluna expressa ainda, de forma enfática, sua dificuldade em entender o conteúdo da matéria.

Outras expressões inadequadas para a sala de aula continuam sendo enunciadas na sequência da interação, como se pode observar no excerto 24:

Excerto 24

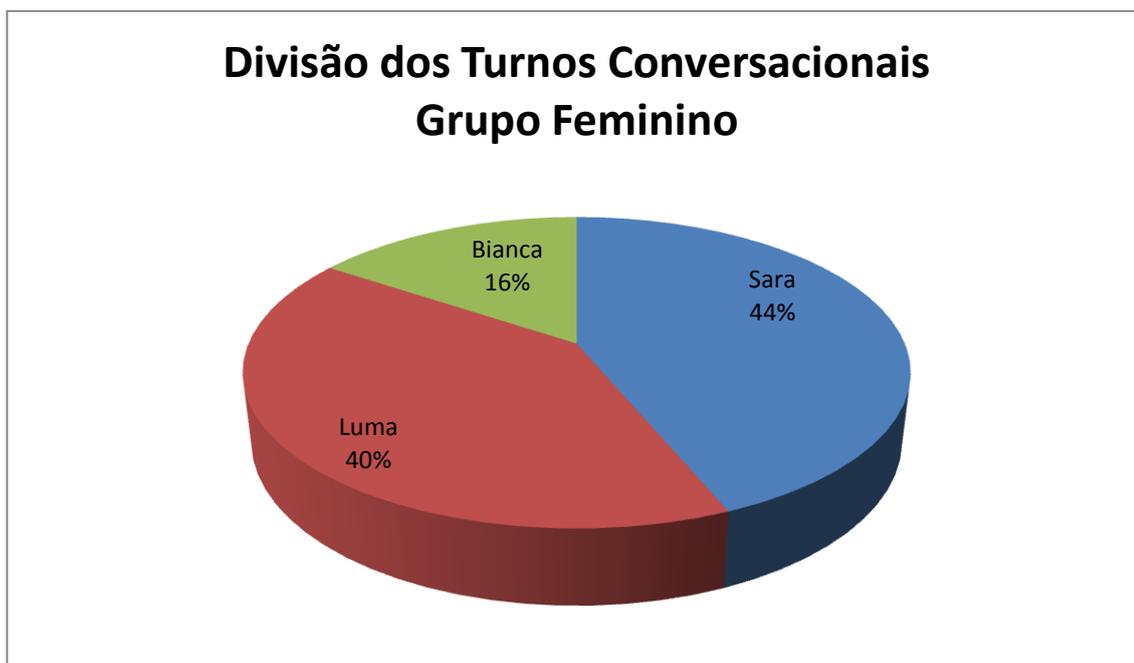
74 Bianca [deixa eu ver Luma]
75 Luma "cê" num copiou não [Bianca]
76 Bianca [eu] nu:m lembro
77 Sara todo mundo copiou minha filha
78 Bianca eu nu:m lembro se eu copiei nem
79 Sara nossa nossa nossa nossa
80 Luma você veio na aula [sexta]?
81 Bianca [faz uma semana]
82 Luma [ela não veio na aula sexta]
83 Bianca [ah eu num vim na aula não]
84 Sara então cê num copiou
85 Bianca ju::ra?
86 Sara ah vai tomar no fure:bis
87 Bianca o::h você não falava isso comigo?
88 Sara a::h olha o que cê
89 Bianca agora tá assim?
90 Sara Você
91 Bianca Sara
92 Sara [jura? a:h]
93 Bianca [agora tá assim Sara] tá revoltada (.) tá bom então

Quando Bianca pede o caderno de Luma e informa que não lembrava se havia copiado a atividade dada pela professora de química, Sara, demonstrando impaciência, repete por quatro vezes a interjeição “nossa”. Quando Sara chega à conclusão que Bianca não copiou pelo fato de ter faltado no dia anteriormente citado, Bianca usa de ironia e pergunta a Sara se ela pode “jurar” sobre isso. Sara dirige-se a Bianca e, usando a interjeição “ah” de forma prolongada, ordena que a colega vá praticar sexo anal. Apesar de ser um enunciado sem marcas de polidez, o uso da expressão “vai tomar no ‘furebis’” diminui a carga de agressividade do mesmo.

Bianca manifesta surpresa com o comportamento de Sara e essa última justifica que o enunciado irônico da outra participante teria desencadeado aquela situação.

4.2.2. Análise de assimetria

Dos 32 turnos conversacionais, considerando o último aquele em que o enquadre proposto pelo pesquisador foi fechado efetivamente, Sara ocupou 14 (44%), Luma usou 13 (40%), enquanto apenas 05 (16%) foram utilizados por Bianca, conforme a figura a seguir:



4.2.2.1. Participação de Sara

Sara exerce a função de informar quando, por exemplo, deixa claro que sua tia não gostaria de participar do trabalho e que deveriam escolher uma pessoa disposta a autorizar o uso de sua imagem.

A função de avaliadora pode ser constatada quando Sara vota na personagem de Bianca e faz duas avaliações negativas: julga sua tia “desanimada” e sua avó “doida”.

4.2.2.2. Participação de Bianca

Apesar de Bianca ter tomado menos turnos conversacionais, as funções exercidas por ela foram as mesmas desempenhadas por Sara.

Um exemplo do desempenho da função de informar por Bianca pode ser encontrada no turno 12, no momento em que a aluna revela que também não tem certeza se sua avó aceitaria que o vídeo gravado fosse usado para realizar a outra etapa do trabalho.

Quanto ao papel de avaliadora, nota-se uma avaliação negativa da participante em questão, quando, seguindo a mesma opinião que Luma tinha sobre a avó, afirma que a sua também “fala um pouco demais”. Uma avaliação positiva é encontrada no turno 28. Bianca avalia positivamente a avó de Sara, julgando que o trabalho “ia ser show com ela”.

Bianca também atua como avaliadora quando, no primeiro turno que ocupa, avalia que era melhor usar o seu vídeo, ao perceber que as outras participantes trouxeram um material que não poderia ser usado.

Apesar de ter desempenhado as funções de informadora e avaliadora, Bianca tem uma postura mais recessiva em relação às demais participantes, não somente pelo fato de ter ocupado muito menos turnos, mas pelas circunstâncias expostas a seguir.

Como as três alunas fizeram a gravação com familiares para cumprir a tarefa escolar, na interação é possível perceber que nenhuma delas tem o interesse de que sua gravação seja escolhida para a próxima etapa do trabalho. Isso fica claro no excerto 25:

Excerto 25

- 01 Sara hhh sabe aquele csi () escutando o que a pessoa vai
falar ta igualzinho hhh
- 02 Luma então (0.5) eu acho que a gente podia escolher o da
Bianca
- 03 Sara o véi a tia Mônica não vai querer não
- 04 Luma não (.) mas conta
- 05 Sara >[ela é muito desanimada]<
- 06 Luma >[tia Érica também não]<

07 Bianca >então faz com minha vó: mesmo pronto<
08 Luma pronto (.) então tá escolhido podemos chamar ele já
hhh
09 Sara ele falou que vai vir aqui: hhh
10 Luma olha a tia Érica falou que podia filmar ela mas que
ela não queria que isso fosse pra frente não (.) a tia
Érica é inibida
11 Sara grava com sua vó mesmo (.) já que ela deixa
12 Bianca eu não tenho certeza se ela deixa não
13 Luma então a gente tem que perguntar alguém que deixa uai

14 Luma a tia Érica não vai deixar
15 Sara Então mas não é a gente é os outros dependendo da
gente filmava até o::=
16 Luma =o papa
17 Sara o augustinho hhh (0.5)
18 Luma >então pode ser sua vó (.) minha tia não vai deixar.<
(.) então o que a gente vai fazer agora (0.5)

19 Sara ()((cochichando))
20 Luma Sim

Quando Luma, já no primeiro turno do enquadre proposto pelo professor, sugere escolherem a vó de Bianca, essa última aceita e tenta sinalizar o cumprimento da meta de atividade, o que faz com que Luma feche o enquadre. Quando, depois de reabrir o enquadre, Luma busca a confirmação da possibilidade de escolherem o vídeo gravado por Bianca, essa última sinaliza que não está certa sobre o que concordou anteriormente.

Bianca deixa claro que também não tinha certeza se sua avó permitiria usar a gravação. Contudo, no turno 18, Luma prescinde da referente aprovação. Decide que seria usada na próxima etapa a entrevista realizada por Bianca, que simplesmente acata a decisão. Esse trecho revela que Luma, que tem uma postura mais dominante na interação, impõe sua vontade a Bianca, que apresenta uma postura mais recessiva. Adiante, Luma fecha o enquadre no turno 32 (excerto 19), novamente, sem esperar aprovação de Bianca, que deixa de se manifestar, dessa vez, contrária à escolha realizada pelo grupo.

4.2.2.3. Participação de Luma

Da mesma forma que Sara e Bianca, Luma também exerce as funções de informar e avaliar.

Ela desempenha a função de informar quando, por exemplo, revela que sua tia permitiu que fosse filmada, mas não gostaria que o vídeo fosse divulgado fora da sala de aula.

Luma exerce a função de avaliadora quando enuncia que sua avó “fala um pouco de mais” e quando avalia ser o material de Bianca o único possível de ser utilizado.

Entretanto, diferente das demais participantes, Luma gerencia a interação, assumindo a função de animar.

Quando Sara toma o primeiro turno e não abre o enquadre para cumprir a meta de atividade proposta pelo professor, Luma o faz no segundo turno, em vez de comentar o enunciado de Sara referente à analogia com CSI.

No turno 08 (excerto 25), Luma deixa claro para os outros participantes que a meta de atividade já foi alcançada. Pergunta apenas se já podem chamar o professor, indicando que deseja fechar o enquadre. Sara ratifica o cumprimento dessa meta e forma o par adjacente pergunta/resposta afirmando que deveriam esperá-lo. No entanto, Luma volta o tópico discursivo para justificar porque não podem usar a gravação realizada com sua tia, mantendo o enquadre.

Mesmo após a revelação de Bianca sobre não ter certeza se poderiam escolher a entrevista cedida pela sua avó no turno 19 (excerto 25), Luma decide que seria esse o vídeo utilizado.

Luma também exerce a função de animar quando executa a tarefa de chamar a atenção de Sara, incentivando-a a fornecer mais detalhes sobre sua pesquisa no segundo turno.

Essa mesma tarefa é exercida por Luma quando exorta Sara. No turno 31 (excerto 19), Sara canta parte da música “Eu duvido você dormi sem coberta”, sobrepondo-se ao enunciado que fecha o enquadre. Luma dirige-se a ela usando seu nome como vocativo e a alerta para o fato de estarem sendo gravadas, sinalizando que considerou a atitude de Sara inadequada para o enquadre em que estavam.

Os trechos citados mostram que Luma, através da função animar e do gerenciamento da interação, teve uma postura mais dominante em relação às demais participantes da interação.

4.3. Análise do Grupo misto

O Grupo misto é formado por duas alunas e um aluno: Márcia, Roberta e João. O registro da atividade foi feito na biblioteca da escola. Márcia entrevistou uma amiga que havia sofrido violência doméstica, enquanto Roberta realizou a pesquisa com seu namorado e João com sua mãe.

Roberta e João também sinalizarão que fizeram as entrevistas para cumprir a tarefa escolar dada e não porque acreditavam que seus entrevistados poderiam ser bons personagens para o documentário.

No Anexo 05, está a transcrição completa da interação.

4.3.1. Análise da ordem sequencial

Depois de ouvirem as instruções e o professor ausentar-se da biblioteca, Márcia toma o primeiro turno (excerto 26):

Excerto 26

01	Márcia	hoje ele tá animado né?
02	Roberta	que isso Nossa Senhora
03	Márcia	que que você entrevistou o que sobre sua mãe?
04	João	>a:h as perguntas lá e eu entrevistei ela duas horas da manhã<
05	Márcia	tem que ter um motivo você entrevistou quem?
06	Roberta	meu namorado

Márcia inicia a interação comentando que o pesquisador está animado naquele dia e Roberta concorda com ela usando duas interjeições.

No turno 03, exercendo a função de animadora, Márcia propõe o enquadre proposto pelo professor selecionando João como próximo falante, pedindo-lhe colaboração a respeito da pesquisa que fez com sua mãe. Quando João enuncia

que apenas fez as perguntas do roteiro básico que os alunos receberam, Márcia toma o turno novamente, avalia negativamente a resposta dada e explica ao colega que deveria haver um motivo para realizar a entrevista.

No excerto 27, Márcia continua alocando os turnos:

Excerto 27

- 07 Márcia ah que bonitinho hhh como é que eu não pensei nisso antes (.) ah mas meu namorado não sabe porcaria nenhuma não por que (.) que cê entrevistou ele?
- 08 Roberta só pra fazer mesmo
- 09 Márcia eu entrevistei uma mulher que trabalha comigo (.) ela sofreu violência doméstica aí ela me falou tudo sobre isso
- 10 Roberta a:h então vai ser você mesmo a minha não tem nada hhh
- 11 João [a minha tem dois minutos só]
- 12 Márcia [no meu celular (.) ô (.) ((dirigindo se a João))ah não tem como eu te] passar (.) ah pega o seu celular aí deixa eu pô(.) colocar meu chip nele porque não abre no:
- 13 Roberta porque a minha fala a:h na infância de:le que ele brincava muito é só isso ele só fala a vida dele mas nada de emocionante assim sa:be [nada de diferente]
- 14 Márcia [eu chorei gravando] a menina
- 15 Roberta que isso nossa senhora

Márcia, no turno 07, seleciona Roberta como próxima falante, pedindo sua colaboração ao perguntar quem foi seu entrevistado. Quando essa última enuncia que entrevistou o namorado, Márcia avalia positivamente essa escolha em sua apreciação e lamenta, momentaneamente, não ter pensado nesta opção. No entanto, nesse mesmo turno, ela deprecia seu namorado, julgando que ele não sabe “porcaria nenhuma”.

Ao ser indagada por Márcia sobre os motivos que a levaram a entrevistar o seu namorado, João confessa que a escolha foi realizada apenas para não deixar de fazer a atividade.

Nesse ponto da interação, fica claro que Roberta vê essa atividade como mais uma entre as muitas da escola, ainda que possa usar novas tecnologias. Por

isso, importa cumprir a tarefa, mesmo que ela própria julgue que seu trabalho não tem qualidade satisfatória.

No turno 09, Márcia informa aos demais participantes da interação que entrevistou uma colega de trabalho que sofreu violência doméstica. Roberta toma o turno e informa sua preferência pela história pesquisada por Márcia e mais uma vez avalia negativamente a história que seu namorado contou, dizendo que a pesquisa dela “não tem nada”. Acrescenta, posteriormente, “que ele só fala a vida dele”, “mas nada de emocionante”, “nada de diferente”. Contrastando seu próximo enunciado com essas últimas avaliações feitas por Roberta, Márcia confessa que chegou a chorar durante a entrevista que fez.

Nesse mesmo excerto, João também avalia negativamente seu material, indicando o tempo de dois minutos como motivo.

Executando a tarefa de exercer um comando de atividade, através da função de animar, Márcia decide exibir o vídeo que gravou para os colegas (excerto 28). Como o mesmo não estava abrindo em seu celular, pede o de João emprestado para colocar o seu chip e tentar reproduzi-lo.

Excerto 28

- 16 Márcia ((mexendo no celular)) calma aí o que eu tinha que fazer? Ah eu gravei da câmera da mulher lá e não quer abrir no meu celular
- 17 Roberta o meu tá no pendrive (.) eu nem trouxe o pendrive
- 18 Márcia e eu fiz isso correndo ontem meu fi o que?! eu pensei muito nos 20 ponto
- 19 João >meu celular não tem nem quatro meses tá tudo ferrado<
- 20 Márcia eu passei álcool no meu celular eu num bato muito bem não
- 21 Roberta mas aí o que aconteceu com ela?
- 22 Márcia ela apanhou do marido dela aí ela apanhava tomou um tiro
- 23 Roberta que isso muito emocionante sua história deve ser maneiro hhh
- 24 João >eu acordei minha mãe ela já tava dormindo aí eu lembrei que tinha que fazer trabalho (.) eu ô mia fia acorda aí<
- 25 Márcia [eu também ia entrevistar minha mãe] só que ela não é daqui
- 26 Roberta eu também ia entrevistar ela só que ela não “eu num vô sair nisso aí não quero ser filmada não” eu ah uai

27 João minha mãe nem sabia o que tava acontecendo (.)
minha filha só me responde

28 Márcia como é que ele fica óia (.) sua mãe te ver um
tapa na sua cara bobo ((entregando o celular para
João)) põe aí (0.5) num vô fechar não ((se
referindo ao seu celular) com carinho ô cabô o
espaço do meu celular uai

29 Roberta quantos minutos? [que você gravou?]

30 Márcia [vinte e quatro] vinte e quatro
minutos

31 Roberta Api

Enquanto Márcia mexe no celular, deixa claro que o principal motivo que fez com que ela não deixasse de cumprir a tarefa foi o fato de 20 pontos dentre os 25 do bimestre, referentes à disciplina Comunicação Aplicada, estarem sendo distribuídos nas atividades dessa oficina de produção audiovisual.

Mais uma vez, é possível notar que, apesar de ser um trabalho que envolve letramento digital, as atividades propostas pelo pesquisador são tratadas como as das outras disciplinas convencionais, em que o principal motivo para a realização das tarefas é a pontuação.

Enquanto o vídeo não é reproduzido, Roberta busca mais informações sobre a entrevistada de Márcia. Quando essa última informa que sua possível personagem apanhou do marido e levou um tiro, Roberta avalia positivamente a pesquisa de Márcia mais uma vez, considerando-a “muito emocionante”.

Quando foi perguntado sobre os motivos que o levaram a entrevistar sua mãe, João teve dificuldades para responder, justificou que a entrevista aconteceu às duas da manhã. Outro fator que evidencia que gravou com ela apenas para cumprir a tarefa escolar está na sequência da interação. No turno 24, o aluno deixa claro que havia se esquecido da atividade. Como pode ser observado no turno 27, a entrevistada sequer foi informada, inicialmente, sobre os objetivos da gravação ou questionada a respeito do uso das imagens para as atividades da disciplina.

Na sequência, Márcia olha para a câmera que registra a interação, conforme o excerto 29:

Excerto 29

- 32 Márcia uia (lembrando da câmera) (0.15")
33 Roberta tá gravando
34 Márcia até esqueci (0.19)

Ao olhar para a câmera, Márcia produz um enunciado que revela surpresa. Roberta percebe e confirma que a conversa está sendo gravada. Márcia complementa que havia esquecido da presença do equipamento de gravação. Esse momento também evidencia que, mesmo sendo filmados a todo tempo, os participantes podem agir sem preocupar-se com essa metodologia.

Adiante, como observado no excerto 30, João consegue reproduzir o vídeo de Márcia:

Excerto 30

- 51 Márcia vão vê se vai
52 Márcia ((reproduzem o vídeo)) a:h vai escutando
53 Márcia eu tô muito sem graça ((falando sobre a abertura
que ela faz no vídeo)) (0.16)
54 Roberta é ()
55 Márcia só que não tá pegando () (.) é da câmera
56 Roberta nossa (.) ela fala bem
57 Márcia Fala (.) fala melhor que eu (0.28)

A aluna Márcia fez uma abertura no vídeo de sua pesquisa, em que pede para a entrevistada falar da violência doméstica que sofreu. Quando esse momento é reproduzido, a própria aluna deprecia seu desempenho com o enunciado “eu tô muito sem graça”. A entrevistada recebe avaliação positiva de Roberta pela forma com a qual se comunica e, novamente, Márcia deprecia-se afirmando que a possível personagem fala melhor que ela.

No excerto 31, um funcionário da escola questiona a permanência dos alunos na biblioteca, pois outro servidor que trabalha naquela dependência havia sido avisado sobre o trabalho que os alunos realizariam em grupo.

Excerto 31

59 Servidor what you do here? que que cês tão fazendo aqui?
60 Roberta trabalho [de] comunicação.
61 Servidor [hã?]
62 Roberta tá gravando
63 Servidor quebrou? [nu:m pode ficar aqui não] tem aula
agora.
64 Roberta [não, é um trabalho]
65 Márcia Não a gente tá tendo aula agora aqui
66 Servidor [hã?]
67 Márcia [ele] pediu o moço que tava ali sentado
68 Servidor é com quem? [com o Jaime?]
69 Roberta [com a Carla]
70 Márcia [o com o Jaime (.) ele deixou a gente
gravando aqui]
71 Servidor A::h quem que deixou?
72 Márcia o Jaime ele que deixou (0.9) então vai ser sobre
isso aí? (.) só isso que ele pediu?
73 Roberta É
74 Márcia acabou então?
75 João mas ele falou quarenta °minutos
76 Roberta [eu ia perguntar ele]. e se acabar antes?
77 João [enrola aí.]
enrola (.) cabo

No turno 72, Márcia faz perguntas para certificar-se de que o enquadre pode ser fechado. Indaga aos demais participantes se seria mesmo aquela a personagem que escolheriam e se era somente isso que o professor havia pedido. Quando Roberta responde afirmativamente, Márcia ainda produz o enunciado “acabou, então?” para ter certeza que haviam cumprido a meta de atividade.

João lembra os membros do grupo de que o professor estipulou o tempo de 40 minutos para escolherem um personagem e, por isso, sugere aos colegas “enrolar”, esperarem o tempo acabar.

Quando terminam de assistir ao vídeo no celular, João faz uma avaliação (excerto 32):

Excerto 32

- 117 João que história de vida pô
118 Roberta [nó a mulher levo: pescoço levou ti:ro]
119 João [vou me dedicar para isso porque] eu sou boa
nessas coisas mentira sou não
120 João ah é?
121 Roberta a °perna
122 Márcia olha lá o que você fala tira aí chega não vai
ver mais nada não (.) oh que apagar NUM pira não
123 Roberta nossa senhora

João usa a expressão “que história de vida pô” para avaliar positivamente a personagem escolhida. Roberta concorda lembrando alguns trechos da entrevista em questão.

Diante desses comentários, Márcia revela que se dedicaria a alguma área relacionada à Comunicação, já que “era boa nessas coisas”, entretanto, sem nenhuma pausa, desmente a si mesma sobre o enunciado que acabara de produzir, a fim de não parecer pretensiosa. João questiona a Márcia se ela era mesmo (“boa nessas coisas”). Depois de Márcia alertar João para o fato de que ele deveria prestar atenção no que fala, no enquadre brincadeira, no mesmo turno, dá ordem ao mesmo para retirar seu chip e o informa que ele não veria mais nada.

Após confirmar que o tempo que teriam para cumprir a meta de atividade havia se esgotado, Márcia fecha o enquadre, como transcrito no excerto 33.

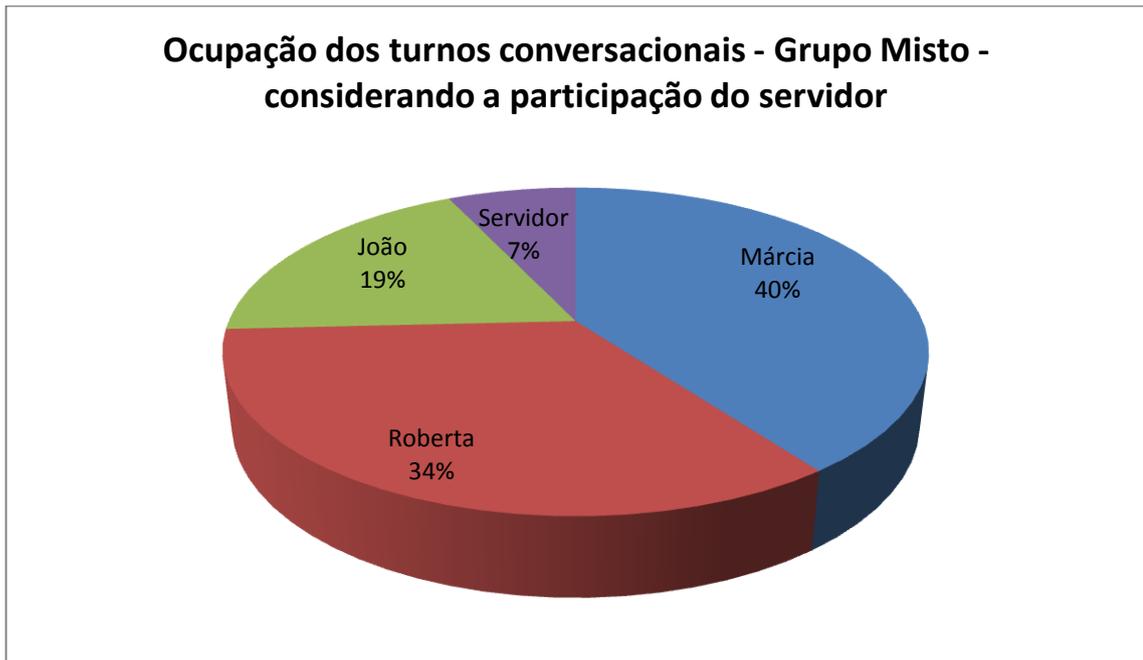
Excerto 33

- 124 João tô brincando
125 Márcia já deu a hora? (0.5) então vão então (.) como é
que faz com isso (.) com esse negócio aí? ((sobre a
câmera))
126 João sei lá
127 Roberta eu vou lá falar com ele rapidão
128 Márcia Tá

Márcia fecha o enquadre dando outra ordem: “então vão então”. Ao perguntar como fariam com a câmera que ainda estava gravando, Roberta propõe-se a chamar o professor, o que é aceito por Márcia.

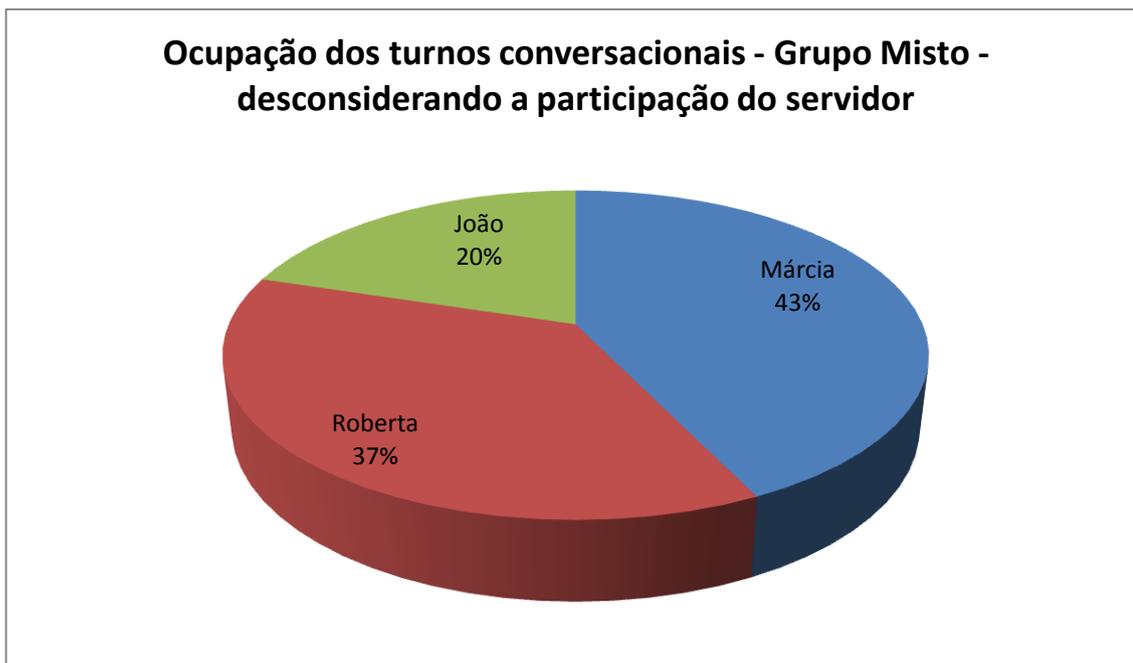
4.3.2 Análise de assimetria

Na interação em questão, Márcia e Roberta ocuparam, respectivamente, 51 e 44 turnos conversacionais. João foi responsável por ocupar 24 e o servidor por 09. O gráfico a seguir ilustra a ocupação dos turnos conversacionais:



Quando se considera a participação do servidor, Márcia e Roberta ocupam, respectivamente, 40% e 34% dos turnos, enquanto João é responsável por 19%.

Excluindo-se os turnos do enquadre em que os membros do grupo interagem com o servidor, Márcia e Roberta têm sua participação elevada em 3%, enquanto que a de João é acrescida em 1%, conforme o gráfico a seguir:



É necessário analisar as funções assumidas pelos alunos para investigar se essas diferenças na ocupação dos turnos refletem assimetria considerável na interação em proporções parecidas.

4.3.2.1. Participação de Roberta

Roberta exerce a função de informar, quando, por exemplo, fornece informações sobre a pesquisa que fez com seu namorado.

A função de avaliar foi desempenhada por ela quando avalia negativamente a história de vida do seu namorado, como nos enunciados “a minha não tem nada” (turno 10), “mas nada de emocionante assim sabe? nada de diferente” (turno 13). Avaliações positivas de Roberta são encontradas quando a aluna refere-se à entrevistada de Márcia: “que isso muito emocionante sua história deve ser maneiro.” (turno 23), “nossa ela fala bem” (turno 57). Outra avaliação é realizada quando Roberta avalia que devem usar o vídeo gravado por Márcia.

Dos 24 turnos ocupados por Roberta, 09 são constituídos apenas das interjeições “api”, (turno 08), “ah” (turno 88), “oh” (turno 103) e variações de “que isso Nossa Senhora!” (turnos 02, 15, 58, 86, 101, 123), ou seja, sintagmas usados apenas para ratificar-se como ouvinte.

4.3.2.2 Participação de João

Apesar de ter ocupado menos turnos que Roberta, e, conseqüentemente, que Márcia, João também desempenha a função de informar. Informa que realizou a pesquisa com sua mãe, as condições em que fez isso, a duração do seu vídeo, tenta elucidar as dúvidas que os colegas tinham em relação ao depoimento da entrevistada de Márcia a partir do vídeo, como quando não sabiam se o tiro a tinha acertado e também quanto à outra etapa do trabalho, momento em que esclarece que faltaria apenas editar. Apesar de não votar explicitamente no vídeo de Márcia, João sinaliza que essa é sua escolha quando exerce a função de avaliador, enunciando “que história de vida pô!” (turno 117).

Por ter desempenhado as funções de informar e avaliar, além de ter tomado seus turnos sem dificuldades impostas pelos outros participantes, não há assimetria em grandes proporções entre Roberta e João.

4.3.2.3 Participação de Márcia

Márcia também exerceu a função de informar por diversas vezes durante a interação. Entre outras colaborações, inicialmente, relatou aos membros do grupo que havia entrevistado uma colega de trabalho que tinha lhe contado tudo sobre a violência doméstica que sofrera (turno 07) e respondeu perguntas relativas à sua pesquisa, como “ela apanhou do marido aí ela apanhava tomou um tiro” (turno 22), “eu não mudei não mexi em nada ela sentou no sofá chique a casa dela é chique ela foi se arrumou pra se maquiar os cabelos dela grandão” (turno 83).

A aluna Márcia também atua como avaliadora. Antes de saber que Roberta entrevistou o namorado “só pra fazer mesmo” (turno 08), avalia positivamente essa escolha. Como já foi dito anteriormente, Márcia lamenta não ter realizado a entrevista com seu namorado e, no mesmo turno, pondera negativamente: “ah mas meu namorado não sabe porcaria nenhuma não”.

A função de animadora, desempenhada diversas vezes por Márcia nessa interação, revela que essa aluna tem uma postura mais dominante em relação aos demais, conseqüentemente, acarretando considerável assimetria em relação a Roberta e João.

Márcia exerce essa função quando, mesmo no enquadre de brincadeira, exorta João quando esse afirma que sua mãe não sabia o que estava havendo e ele, o filho, usando o vocativo “filha”, disse a ela para simplesmente responder. A aluna o alerta para o fato de que sua mãe poderia agredir-lhe por tais ações. No turno 122 (excerto 32), também alerta João dizendo a ele que o mesmo deveria prestar atenção no que falava, após esse ouvir seu enunciado “vou me dedicar a isso porque eu sou boa nessas coisas” e confrontá-la com a expressão “ah é?”.

O gerenciamento da interação, exercido por Márcia através da função animar, é de grande importância para a análise de assimetria.

No excerto 26, após realizar um comentário sobre o pesquisador no primeiro turno da interação, Márcia abre o enquadre proposto. Inicialmente, seleciona João como próximo falante. No entanto, quando esse sinaliza que não tem um motivo específico para ter entrevistado sua mãe, a aluna faz uma avaliação e seleciona Roberta como a próxima falante.

Antes de fechar o enquadre, no excerto 31, Márcia busca certificar-se de que a personagem escolhida seria a que ela tinha entrevistado: “então vai ser sobre isso aí?” (turno 73). Ainda nesse turno, também pede confirmação aos outros participantes de que haviam cumprido a meta de atividade enunciando “só isso que ele pediu?”. Mesmo depois de Roberta responder a essas perguntas, no turno 75 Márcia ainda procura assegurar-se de que podia encerrar o enquadre: “acabou então?”

Em seguida, encaminhando a interação para o fechamento do enquadre, Márcia enuncia “tira aí chega não vai ver mais nada não” (excerto 32, turno 122), pedindo a João para retirar o chip em que estava o vídeo. Depois da confirmação das horas, o enquadre é fechado com um comando de atividade para saírem do recinto (excerto 33, turno 125).

Além de ter exercido as funções de informar e avaliar, Márcia gerenciou a interação, o que evidencia ter essa aluna sustentado uma postura mais dominante em relação a Roberta e a João.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função do professor na sala de aula já foi objeto de muitos estudos. O objetivo desse trabalho foi pesquisar a interação aluno-aluno sem a presença desse profissional, tendo como foco dois aspectos: a identificação de funções do docente assumidas pelos estudantes; a investigação da assimetria gerada pela ocupação de turnos e desempenho das referidas funções. Acessoriamente, a presente pesquisa objetivou analisar como esses educandos receberam uma oficina de produção audiovisual formatada para um projeto do Governo do Estado de Minas Gerais, dentro do processo de letramento digital.

Para isso, o próprio pesquisador acumulou a função de professor da oficina de produção audiovisual, ministrada na disciplina Comunicação Aplicada, no projeto Reinventando o Ensino Médio, para alunos do 2º ano dessa etapa da Educação Básica.

Analisou-se a interação da Aula 05, em que os alunos dividiram-se em três grupos, formados por três estudantes, para escolherem personagens dentre aquelas pessoas que tinham entrevistado no processo de pesquisa. O material gravado em vídeo foi transcrito com refinamento, a fim de que cada conversa pudesse ser observada de forma mais minuciosa.

Quanto ao objetivo principal deste trabalho, verificou-se que a simples análise da quantidade de turnos ocupados pelos estudantes não é, isoladamente, fator decisivo para indicar se há considerável assimetria na interação aluno-aluno ou em que grau ela ocorre. A observação das funções assumidas pelos participantes é essencial para apontá-la.

A função informar foi exercida por todos os participantes, já que possuíam informações exclusivas sobre o seu entrevistado, ainda que haja diferença no volume de informações fornecidas.

A função avaliar, que é, geralmente, uma prerrogativa do professor, também foi desempenhada por todos os alunos, haja vista que era imprescindível avaliar o próprio trabalho e a entrevista dos colegas e votar em apenas um personagem entre os três apresentados por cada um.

Em relação à função animar, todos os alunos executaram a tarefa de alocar turnos através da autosseleção, mesmo que alguns deles tenham tido seus

enunciados recebidos com indiferença pelos outros. No entanto, percebeu-se que, em cada grupo, um participante assumiu majoritariamente essa função gerenciando a interação, executando também as tarefas de chamar a atenção dos demais (exortando ou buscando participação), alocando turnos e fornecendo comandos de atividade. Coube também a esse mesmo participante a tarefa de abrir, manter e fechar o enquadre proposto pelo pesquisador, direcionando a interação para o cumprimento da meta de atividade.

Diferentes graus de assimetria foram encontrados nas interações, desde um participante que assumiu uma postura extremamente dominante a outro que apresentou uma postura extremamente recessiva. A apropriação efetiva da função de animar foi crucial para o estabelecimento dessa assimetria.

Verificou-se ainda que a presença da câmera de gravação, em um dos grupos, levou alguns participantes a um auto-monitoramento que durou somente alguns instantes. Esses mesmos participantes, ao longo da interação, foram responsáveis por ações totalmente inadequadas para um contexto em que se está sendo gravado, como xingar, cantar músicas de duplo sentido e copiar do colega de classe respostas dos exercícios de outra matéria. Os outros grupos fizeram menção à captação de imagens apenas na fase final da atividade. Uma aluna chegou até a explicitar o fato de ter se esquecido desse processo metodológico. Isso evidencia que o aparato não prejudicou a coleta dos dados.

Em 06/11/2013, o vídeo “Contra o Reinventando o Ensino Médio” (2013), publicado no site Youtube, apresentou opiniões de estudantes contrários à implantação do projeto em toda rede estadual e a partir de 21/11/2013 a página “Diga não ao REM” criada no Facebook¹ passou a acumular postagens de alguns professores e alunos manifestando sua insatisfação a respeito desse programa.

O Programa Reinventando o Ensino Médio foi cancelado para o ano de 2015 pelo governo que tomou posse para o mandato de 2015 a 2018. Analisando a oficina de produção audiovisual a partir de um viés pedagógico, alguns pontos importantes chamam a atenção.

Apesar de ser a ideia do governo “reinventar o Ensino Médio”, principalmente através da inclusão de novas tecnologias na sala de aula, observou-se que os alunos entendiam a disciplina Comunicação Aplicada como apenas mais uma entre as muitas outras oferecidas pela escola.

Dos 32 alunos matriculados na disciplina de Comunicação Aplicada, 23 entregaram o trabalho sobre leituras possíveis para algumas cenas. No entanto, 11 textos foram parcialmente ou totalmente idênticos e 02 não foram escritos individualmente.

Para a atividade da Aula 05, apenas 09 estudantes realizaram a pesquisa com possíveis personagens. Apesar de não ser uma atividade obrigatória, apenas um dos grupos teve interesse de gravar o documentário com equipamento cedido pela UFJF em horário extraturno.

A depreciação do trabalho realizado no processo de pesquisa ocorreu em todos os grupos. Os alunos que entrevistaram familiares ou namorado explicitaram tê-lo feito somente para cumprir a tarefa dada pelo professor/pesquisador e não porque julgavam que aquelas histórias tivessem algum valor e merecessem ser contadas. Esse é um dos motivos pelos quais não houve disputa para escolher qual seria o melhor personagem. Ficou nítido que ter o seu material avaliado como o melhor entre os colegas de classe não era pretensão da maioria dos estudantes.

A introdução de novas tecnologias na sala de aula, muitas vezes, é apresentada como uma solução para transformar a escola e torná-la convidativa pra crianças e adolescentes imersos na era digital. A falta de capacitação adequada do professor e a ausência de estrutura das unidades escolares, geralmente, são apontados como principais entraves para levar o aluno do estágio de simples consumidor a produtor crítico de conteúdo através do processo de letramento digital.

Contudo, esta pesquisa mostrou que a oficina ministrada por um especialista em TV, Cinema e Mídias Digitais e a disponibilização de equipamentos necessários para produção audiovisual não foram suficientes para envolver sequer 32% dos alunos inseridos em um projeto governamental que visava à capacitação desses jovens para dominarem novas tecnologias relacionadas à Comunicação. Outras obstâncias precisam ser descobertas e estudadas para que programas como esse tenham sucesso efetivo. As diferenças entre regiões, cidades, escolas, turmas e alunos precisam ser consideradas.

Acredito que este trabalho pode contribuir para outros estudos nas áreas da Análise Etnometodológica da Conversa e da Sociolinguística Interacional, principalmente em relação à interação aluno-aluno e para a formação de professores que pretendem desenvolver atividades utilizando novas tecnologias em sala de aula,

além de poder colaborar para o planejamento de programas que visem ao ensino de tecnologias da informação e da comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fernando Afonso de. O discurso na aula de língua estrangeira. In: **Alea**. Estudos neolatinos. Rio de Janeiro: UFRJ. Volume 2, n. 2, 2000.

_____. **Gênero e livro didático de língua estrangeira**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas: Unicamp, v. 44, n. 1, p.59-71, 2005.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação?** 2ª Ed. Campinas, EP: Autores Associados (coleção Polêmicas do nosso tempo, 78), 2005.

BIANCHETTI, L. **Da chave de fenda ao laptop**. Tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação. Florianópolis: Vozes Ltda., 2001.

BLOM, J. P.; GUMPERZ, J. J. **O significado social na estrutura linguística**: alternância de códigos na Noruega. (Trad. Pedro M. Garcez e José Paulo Araújo). In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. Cap. 3. p. 45-84

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf. Acesso em: 2 jul. 2013.

Contra o Ensino Médio. Direção e Cidade: não informadas, 2013. 3'48". Sonoro, colorido, formato:digital. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tkWuuyPTJNw>. Acesso em: 22/04/2015

DABÈNE, L. **Pour une taxonomie des opérations metacommunicatives em classe de langue étrangère**. Études de Linguistique Appliquée, 55, 1984.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. **A disciplina e a pratica da pesquisa qualitativa**. In:DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DREW, P.; HERITAGE, J. **Analysing talk at work**: an introduction.In: P. DREW; J. HERITAGE (org.), Talk at work: interaction in institutional settings. Cambrigde: Cambridge University Press, 1992. p. 470-520

Eu duvido você dormi sem cobertura. MC Rafaelzinho, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tFyGYPgsP9E>. Acesso em 22/04/2015.

FLICK, U. (1998). **Na introduction to qualitative research**: Theory, method and applications. London: Sage

G1, 2011. Enem tem somente 13 escolas públicas entre cem melhores. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/09/enem-2010-tem-somente-13-escolas-publicas-entre-cem-melhores.html>. Acesso em 22/04/2015.

GARCEZ, P. M. **A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação**. In.: LODER, L. L. E JUNG, N. M. (orgs) Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p 17-38.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1967.

GIROUX, P. **Pedagogia radical**. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1983.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 13. ed. São Paulo: Vozes, 2006.

_____. **The interaction order**. *American Sociological Review* 48, 1983. p. 1-17. Disponível em <http://dx.doi.org/10.2307/2095141>. Acesso em 05 de maio de 2014.

_____. **Footing**. (Trad. Beatriz Fontana). In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. Cap. 5. p. 107-148.

GOODY, J. **The Domestication of the savage Mind**. Nova York: Cambridge University Press, 1977.

_____. **The logic of Writing and the Organization of Society**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1986.

GRAFF, Harwey. **The literacy myth: literacy and social structure in the nineteenth-century city**. New York/London: Academic Press, 1979.

GUBA, E. G. (1990). **The alternative paradigm dialog**. In E. G. Guba (Ed), *The paradigm dialog* (pp. 17-30). New-bury Park, CA:Sage.

GUMPERZ, J. J. **Convenções de contextualização**. (Trad. José Luiz Meurer e Viviane Heberle). In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002.

HERITAGE, J. **Conversation analysis and institutional talk: analysing data**. In: D. SILVERMAN (org.). *Qualitative research: theory, method and practise*. London: Sage, 1997. p. 161-182.

_____. **Garfinkel and ethnomethodology**. Cambridge: Polity Press, 1984.

HYMES, D. **Models of the interaction of language and social life**. In: GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. (Eds.). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1972. p. 35-71.

INEP. IDEB - Resultados e Metas. Portal do INEP, 2014a. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 22/04/2015.

INEP. Enem por Escola. Portal do INEP, 2014b. Disponível em : http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2013/ENEM_ESCOLA_2013.xlsx. Acesso em 22/04/2015.

INEP. Data Escola Brasil. Portal do INEP, 2015. Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>. Acesso em 22/04/2015.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, São Paulo: Papirus, 8ª Ed. Série Prática Pedagógica, 2010.

KLEIMAN, A. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: _____. (org.) Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p.15-61.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução, Carlos Irineu da Costa. 2ª Ed. São Paulo: Editora 24, 2000.

LODER, L. L. . **O modelo Jefferson de transcrição**: convenções e debates. In: L.L. LODER; N.M. JUNG (org.), Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica, São Paulo: Mercado de Letras. 2008. p. 127-161.

_____. **Noções fundamentais**: a organização do reparo. In: L.L. LODER; N.M. JUNG (org.), Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica, São Paulo: Mercado de Letras. 2008. p. 95-126.

LURIA, A.R. **Cognitive Development**: Its Cultural and Social Foundations. Cambridge: Harvard University Press, 1977.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Reinventando o Ensino Médio. Belo Horizonte: SEE, 2012.

OLSON, D. R., & Hildyard, A. **Writing and literal meaning**. In M. Martlew (Ed.), *Psychology of written language: A developmental and educational perspective* (pp. 41-65). New York: Wiley, 1983.

OLSON, D. **See! Jumping! Some Oral-Antecedents of Literacy**. In: H. GOELMAN, A. OBERG & F. SMITH (eds). *Awakenig to Literacy*. Londres: Heineman Education Books, 1984.

PEREIRA, M. G. D. **Introdução. Palavra, v. 8, volume temático**: Interação e discurso: estudos na perspectiva da sociolinguística interacional/áreas de interface. Rio de Janeiro: Trarepa, 2002. p. 7-17.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. **Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa**. (Trad. Paulo C. Gago *et al*). *Revista Veredas*, v. 7, n. 12, p. 01-67, 2003. Trad: A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, 50 (4), p. 696-735, 1974.

_____. **The preference for self-correction in the organization of repair in conversation**. *Language*, V. 53, 1977.

SAITO, F. S.; SOUZA, P. N. **(Multi)letramento(s) digital(is)**: por uma revisão de literatura crítica. *Linguagens e Diálogos*, v. 2, n. 1, p.109-143. 2011.

SARANGI, S. **Reconfiguring self/identity/status/role**: the case of professional role performance in healthcare encounters. *Journal of applied linguistics and professional practice* 7(1), 2010. p. 75-95.

SCRIBNER, S. E COLE, M. **The psychology of Literacy**. Cambridge: University Press, 1981.

SELBER, S. A. **Multiliteracies for a Digital Age**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge; New York and Melbourne: Cambridge University Press, 1984.

_____ **What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice.** *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University, vol. 5, n. 2, 2003, p. 77-91.

SILVA, L. A. **Polidez na interação professor/aluno.** In: PRETTI, Dino (org.). *Estudo de língua falada: variações e confrontos.* São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998. p. 109-130.

TAKAHASHI, T. (org.). **Sociedade da informação no Brasil:** livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TANNEN, D.; WALLAT, C. **Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação.** (Trad. Parmênio Camurça Citó). In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional.** São Paulo: Loyola, 2002. Cap. 7. p. 183-214.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

WARSCHAUER, M. **Technology and Social Inclusion:** Rethinking the Digital Divide. MIT Press, 2003.

WEISS, D. B. **Conversação em aula de português para estrangeiros.** Tese (doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. - Porto Alegre: Bookman, 2001.

Anexo 01 - Resumo do Projeto Reinventando o Ensino Médio

De acordo com o Governo do Estado de Minas Gerais, com o passar do tempo e os avanços tecnológicos, fez-se necessária uma mudança tanto de costumes quanto na forma como o conhecimento é transmitido de geração para geração. Essa necessidade cada vez mais premente de obter um nível mais elevado de escolaridade causa impactos, os quais estão relacionados com estrutura física, meios tecnológicos, maior qualificação dos professores, entre outros fatores., principalmente em escolas públicas.

Ainda segundo o executivo estadual, os desafios que a educação tem enfrentado são grandes, mas ainda não foi possível dimensionar a sua grandiosidade. Tomando por verdade a máxima de que somos a sociedade do conhecimento, é preciso mudar esses padrões de transmissão de saberes e ideais, uma vez que eles pertencem a outro momento da história da sociedade, não desse em que trabalho e conhecimento estão juntos.

O programa Reinventando o Ensino Médio foi fundamentado em três princípios: identidade/significação, empregabilidade e qualificação acadêmica.

O primeiro princípio trata da necessidade de criar nos estudantes a percepção da relevância do ensino para sua formação pessoal e profissional. No segundo caso o intuito é proporcionar um ensino de qualidade, o qual possibilite ao aluno condições de se inserir no mercado de trabalho. O último princípio se baseia na relação entre crescimento salarial e formação acadêmica, como comprovado no gráfico a seguir:



(MINAS GERAIS, 2012, p. 09)

De acordo com esse gráfico, o grupo de indivíduos que havia concluído o Ensino Médio e não possuía curso superior foi o que registrou menor crescimento salarial real no Brasil entre 1992 e 2009.

Objetivos do Reinventando o Ensino Médio

É o objetivo geral do desse programa, através da reformulação curricular,

a criação de um ciclo de estudos com identidade própria, que propicie, simultaneamente, melhores condições para os prosseguimentos dos estudos e mais instrumentos favorecedores da empregabilidade dos estudantes ao final de sua formação nesta etapa de ensino. Ao se associar a políticas que contribuem para a resignificação da escola pública em Minas Gerais, o projeto assinala a importância do acesso ao conhecimento como condição para o exercício da plena cidadania na sociedade contemporânea. (MINAS GERAIS, 2012, p. 11)

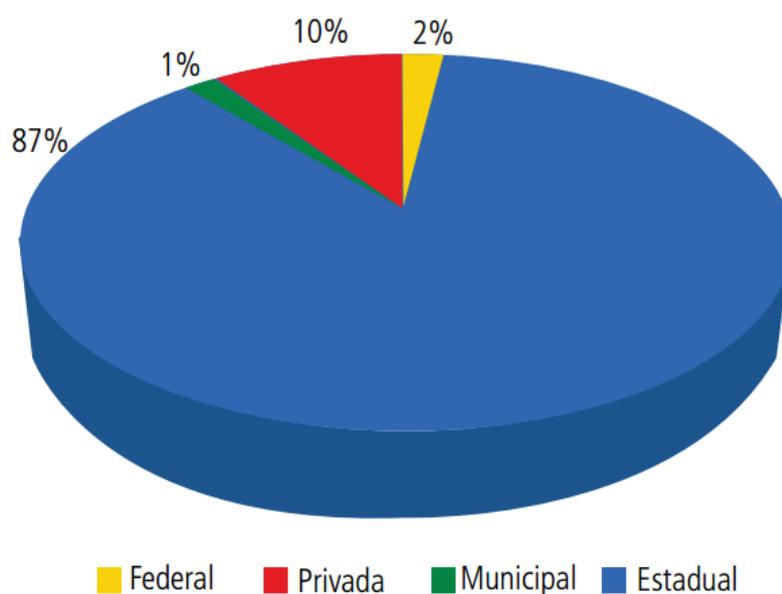
De acordo com o governo estadual, o projeto também objetiva, entre outras metas; tornar o estudante sujeito do conhecimento e protagonista de sua formação, através de novos recursos tecnológicos na escola; proporcionar a ele o acesso a temática e abordagem que lhe desperte o interesse; a elevação dos indicadores de desempenho; a ampliação do número de matrículas; a redução dos índices de evasão; o encaminhamento de medidas capazes de diminuir a distorção idade/série.

Justificativa do projeto “Reinventando o Ensino Médio”

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais apresentou alguns argumentos como justificativa para implantar o projeto. De acordo com o órgão, o programa Reinventando o Ensino Médio foi criado para oferecer a todos os alunos oportunidades iguais de formação acadêmica e de preparação para o mercado de trabalho, como está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96).

O gráfico abaixo mostra que o percentual de alunos matriculados no Ensino Médio por dependência administrativa:

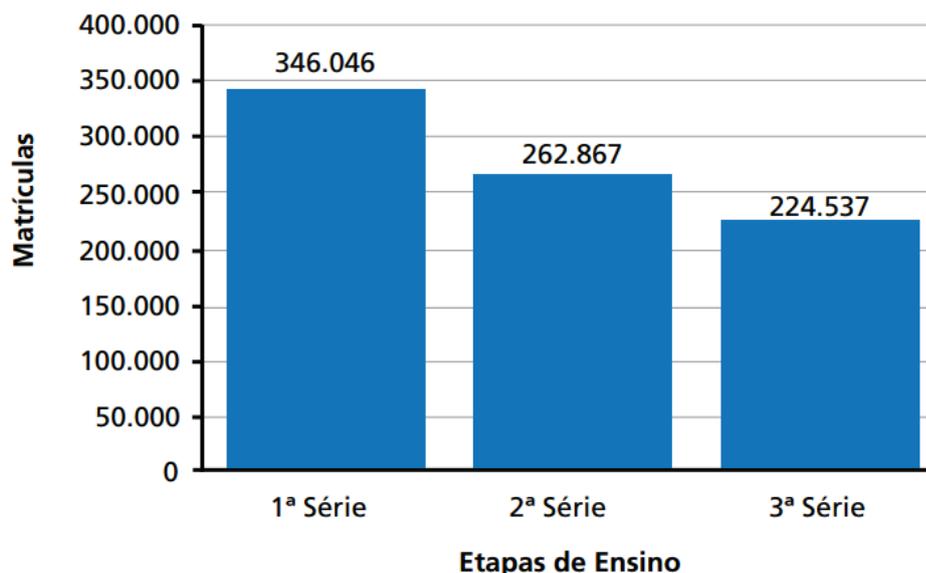
Matrículas no Ensino Médio por Dependência Administrativa – Minas Gerais



(MINAS GERAIS, 2012, p. 13)

Esses dados mostram que para melhorar a qualidade do Ensino Médio no Estado de Minas Gerais seria prioritário um investimento na referida rede estadual, haja vista que essa é responsável por 87% das matrículas dessa etapa.

O gráfico a seguir mostra o número de matrículas feitas no Ensino Médio em 2012, no estado de Minas Gerais.



(MINAS GERAIS, 2012, p. 16)

Vale destacar que esse gráfico indica que o número de matrículas no Ensino Médio caiu 24% na 2ª série em relação à 1ª série. A 3ª série registrou 38.000 matrículas a menos quando comparada ao número de alunos matriculados na 2ª série.

A partir da análise desses levantamentos, dentre outros, a Secretaria de Estado de Educação concluiu que o Ensino Médio precisava de mais investimentos e de uma reformulação.

Implantação e expansão

De acordo com o Governo de Minas Gerais, para a implementação do Programa, o que se teve em vista foram as ações determinadas antecipadamente, com ampla participação e pluralização dos diversos setores do âmbito educacional.

O projeto piloto foi implantado em 11 escolas estaduais de Belo Horizonte, sendo que os critérios de seleção foram os altos percentuais de desigualdade e vulnerabilidade social, a grande tendência ao crescimento populacional da área, a diversidade cultural e a presença de Quilombolas e Ciganos.

A seguir, foi feito com os alunos e professores das escolas selecionadas um levantamento das questões que poderiam contribuir para o projeto. Foram propostas como opções as seguintes áreas de empregabilidade: Recreação Cultural; Produção Cultural; Reciclagem; Turismo; Comunicação aplicada; Meio Ambiente e Recursos

Naturais; Tecnologia da Informação; Gestão Pública; Estudos avançados: Linguagens; Estudos avançados: Ciências; Estudos avançados: Humanidades e Artes; Lazer; Empreendedorismo e Gestão; Desenvolvimento de Habilidades Cognitivas; Vida e Bem estar; Webdesign; Desenvolvimento agrícola e sustentabilidade; Saúde - Familiar e Coletiva.

As escolas piloto escolheram 03 áreas de empregabilidade: Comunicação Aplicada, Turismo e Tecnologia da Informação. A partir disso, a grade curricular das escolas foi organizada.

Em 2014, o programa foi implantado nas escolas estaduais de Minas Gerais que ofertavam o Ensino Médio.

Anexo 02 - Textos parcialmente ou totalmente semelhantes

- As chaves (f) indicam semelhança com outro texto

A 12

Documentário Katia Tapety

Este documentário conta a história da primeira transsexual eleita para um cargo político no Brasil. Além de mostrar como foi se transformar em Katia, o filme nos apresenta a trajetória política da transpluroni que lidou com o preconceito do pai na infância, mas hoje é respeitada entre seus contemporâneos. Ele foi a vereadora mais votada de seu município por três vezes consecutivas e chegou a ser prefeita da cidade de Colônia do Pirari entre 2004 e 2008. Em 12 anos como vereadora, ela não quis apresentar nenhum projeto relacionado aos assuntos por acreditar que vive em uma cidade de interior com muitos problemas muito mais urgentes, onde ninguém se interessava por assuntos voltados à transsexualidade e onde há pouquíssimas transgêneros. O sonho da política é ter sua união marital legalizada, já que vive com um companheiro e duas crianças, uma adotiva e outra de um relacionamento anterior ao atual.

SÃO DOMINGOS

A 13

O documentário conta a história da primeira transsexual eleita para um cargo político no Brasil. Além de mostrar como foi se transformar em mulher, o filme nos apresenta a trajetória política da Karisti, planejando que lidou com o preconceito do pai na infância, mas hoje é respeitada entre seus concidadãos. Ela foi a vereadora mais votada de seu município por três vezes consecutivas e chegou a ser vice-prefeita da cidade de Colônia do Riozinho entre 2004 e 2008.

* Com 42 anos como vereadora, ela não quis experiências, nenhum projeto relacionado ao assunto por acreditar que vive em uma cidade de interior com altos problemas sociais mais prioritários, onde ninguém se interessaria por assuntos relativos à transsexualidade e vice da perseguição transgêneros.

Documentário Katia Topety

O documentário conta a história da vida da Katia, que é uma transsexual que foi eleita para vereadora.

Mostra também a transformação de Zé em Katia, o filme mostra a vida política da Katia e principalmente ela antes de ser eleita, ela se preocupa com todos, visita os seus vizinhos e quer o bem para todos.

Ela foi a primeira transsexual eleita para ocupar um cargo político e tomou a mais votada de seu município por três vezes consecutivas e chegou a vice-prefeita da cidade de Goiânia do Piauí em 2004 e 2008.

*Em 12 anos de vereadora, ela não quis representar nenhum projeto e não sabe do assunto por acreditar que vive em uma cidade do interior com outros problemas muito mais precários, onde ninguém se interessaria por assuntos voltados à transsexualidade e onde há poucos ou nenhumes transgêneros e o verbo da política era ter sua união marital legalizada.

Kátia documentário:

Este documentário conta a história da primeira transexual eleita para um cargo político no Brasil. Além de mostrar como ela se transformou em Kátia Lúcia, o filme nos apresenta a trajetória política da travesti piauiense que lidou com o preconceito do pai na infância, mas hoje é respeitada entre seus contemporâneos.

Ela foi a vereadora mais votada de seu município por três vezes consecutivas e chegou à vice-prefeitura da colônia do Piauí entre 2004 e 2008.

A 15

A 17

Este documentário conta a história da primeira transsexual eleita para um cargo político no Brasil. Além de mostrar como José se transformou com Kátia, o filme nos apresenta a trajetória política da transexual plenas que lidou com o preconceito do pai na infância, mas hoje é respeitada entre seus contemporâneos. Ela foi a vereadora mais votada em seu município por três vezes consecutivas e chegou ao vice-prefeito da cidade de Fátima de Minas entre 2004 e 2008.

Em 12 anos como vereadora de mais quis apresentar nenhum projeto relacionado ao assunto por acreditar que vive em uma cidade de inferior com outros problemas muito mais prioritários onde ninguém se interessaria por assuntos relacionados à transexualidade e onde há pouquíssimos transgêneros.

9 Sombra de política e tu sua vida material localizada.

tilibra



Super GIRLO



Sei que vive com um companheiro
e duas crianças uma adota a
outra de um relacionamento anterior, ao
atual.



Kátia

O filme conta a história de Kátia Sapaty, a primeira iteraente eleita a um cargo político no Brasil. Além de mostrar como Juli se transformou em Kátia Sapaty, o filme mostra a trajetória política da iteraente pra cima que lidou com o preconceito de seu pai na infância, mas hoje em dia é respeitada até as pessoas de sua cidade. Ela foi a vereadora mais votada de seu município por ter nos dias de hoje e chegou a vice-prefeita da cidade de Olenica do Piauí em 2004 e 2008. Eu particularmente gostei muito desse filme por mostra que não devemos deixar dos nossos sonhos, mesmo com o seu pai não concordando com a sua orientação sexual ele criou filhos e renou seu sonho.



kajoma

A 19

Fonte documental conta a história da primeira mulher eleita para um cargo político no Brasil. Filha de mestres como José de Camargo e uma skatia Tapety e filha mais opulenta a trajetória política da tranesti pigliem que lidou com os pressupostos da pai na infância, mas hoje é repetida uma outra contenda. Só foi a mais votada do seu município por três vezes consecutivas e chegou a vice-prefeita da cidade de Goiânia de Goiás entre 1904 e 1908.

Kátia, o filme, começa com uma frase forte: "meu pai sempre foi muito direto, me dizer que não podia nunca mais". Quem diz isso é Kátia, mais a declaração não tem seguida de conquista ou triunfo.

Kátia nasceu aqui, numa pequena cidade de apenas 8 mil habitantes no estado de Goiás. Sumiu com seus estudos em casa, depois foi enviada para uma cidade muito mais longe. Lá foi onde Kátia. Outra filha com direitos e briga por uma cidade melhor, esta espina para alimentar seus sonhos e era um cabrito mesmo mais. Como ela diz: "meu pai pra toda obra, me mulher, sou tudo".

A 20

○ documentário de Katia, foi um vídeo muito interessante. Estarei ressaltando neste texto algumas coisas importantes sobre a vida de Katia.

○ documentário se inicia com um ônibus no asfalto. Esse asfalto está completo, mas logo adiante em outra parte de asfalto, há muitos buracos. Isso faz refletir o descaso das autoridades com o local.

Katia leva uma vida de trabalho pesado no sertão, vive miserável e totalmente rural. Ela está aflita, pois está sem dinheiro, e o calor tá infernal. ○ para viver e algumas crianças, morrem. mas mesmo com tanta dificuldade acredita em Jesus e diz que Deus é maravilhoso.

○ buscar um emprego na região é muito difícil.

○ tem uma filha adotada, e a ama muito, quer legalizar-se como mãe, mas não pode pois é um homem; viveu-se como pai.

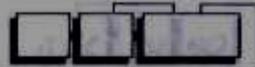
○ tem 9 irmãos e apresenta muito amor por L. um especial. pois ele não o jogou e sim apoiou.



Tanta malícia da infância, a primeira
transsexual elita para um cargo político
no Brasil. Film de mostrar como isso
vai transformar em Katia Sapaty, o filme
nos apresenta a trajetória política da
Ulisses Pedreira que lida com o
preconceito do pai na infância, mas hoje
é respeitada entre seus contemporâneos.

Ela foi a mais votada de seu município
por 3 vezes consecutivas e chegou a vice-
prefeitura da cidade de Colônia do Rio Negro
2004 e 2008.





Demônios Vici

Quando se trata de vícios de Kátia, o irmão está falando
 de um vício de caráter que se manifesta em uma atitude
 depreciativa por parte de uma família demotivada e
 desconfiada. É um vício que se manifesta em uma
 postura muito forte, manifestando a preocupação com o
 seu próprio futuro. Esse vício se manifesta "familiar" e
 se manifesta em uma atitude de desconfiança em
 relação ao irmão, manifestando uma forma de vício de caráter
 que se manifesta de forma muito forte.

Quando Kátia vai o "vício" de caráter, manifestando
 que se trata de um vício de caráter. Manifestando a
 preocupação com o futuro, manifestando a preocupação
 com o futuro, manifestando a preocupação com o futuro.
 Muitas vezes se manifesta de forma muito forte, manifestando
 a preocupação com o futuro, manifestando a preocupação
 com o futuro, manifestando a preocupação com o futuro.

Kátia se manifesta de forma muito forte, manifestando
 a preocupação com o futuro, manifestando a preocupação
 com o futuro, manifestando a preocupação com o futuro.
 Muitas vezes se manifesta de forma muito forte, manifestando
 a preocupação com o futuro, manifestando a preocupação
 com o futuro, manifestando a preocupação com o futuro.

Como que se manifesta de forma muito forte, manifestando
 a preocupação com o futuro, manifestando a preocupação
 com o futuro, manifestando a preocupação com o futuro.
 Muitas vezes se manifesta de forma muito forte, manifestando
 a preocupação com o futuro, manifestando a preocupação
 com o futuro, manifestando a preocupação com o futuro.

Como que se manifesta de forma muito forte, manifestando
 a preocupação com o futuro, manifestando a preocupação
 com o futuro, manifestando a preocupação com o futuro.
 Muitas vezes se manifesta de forma muito forte, manifestando
 a preocupação com o futuro, manifestando a preocupação
 com o futuro, manifestando a preocupação com o futuro.



Como que se manifesta de forma muito forte, manifestando
 a preocupação com o futuro, manifestando a preocupação
 com o futuro, manifestando a preocupação com o futuro.
 Muitas vezes se manifesta de forma muito forte, manifestando
 a preocupação com o futuro, manifestando a preocupação
 com o futuro, manifestando a preocupação com o futuro.

Katia A1

Chegando até a cidade de Katia, o ônibus estava passando por um alagado bem que se tornou ruínas de uma casa para a outra, repetiu para mim uma casa bem feita destruída graças à incompetência política. É a intervenção mas não que é uma pessoa muito forte, mas não o preconceito sofrido por sua opção sexual. Era uma pessoa muito "humilha" tanto a cumprimentavam e tinham um respeito por ela (mesmo com o diáspora consequente, mas não um pouco de polidez e da simplicidade dos hábitos de se locomoverem e falar).
- Uma mulher crítica e machucada, dizendo que tudo que um homem pode fazer, ela também pode, ela sabe o sofrimento que é viver no Brasil e como o preço da água sabe.

- Como - trio elétrico. Era uma casa bem interessante, na "parada do igualdade". Mas a respeito das pessoas sabe os diferentes aspectos sexuais.

Apartir das dificuldades de vida no Brasil as pessoas começaram a serem honestas quando o assunto é dinheiro.

Katia passa, por muitas dificuldades e sofrimentos, ameaças e perseguições. Ela vive em que ela não se rendendo.



demanda a rapidez de o rápido com
na casa, que seja extremamente de de nível.
Para ser rápido tem que ser diferente.

credeal



A 6

O filme mostra várias vezes uma estrada com muitos buracos, que tem a intenção de mostrar que é um lugar pobre.

Mostra também as pessoas trabalhando parada sem hora certa de baixo do sol quente, pegando peso. O lugar é muito seco e quando chove, chove muito.

Mostra a vida das pessoas, como é humilde e tem baixa renda.

O preconceito é uma coisa que tem demais, eles até organizam uma parada da igualdade, mas depois as coisas não melhoram, ela até se candidata para readora.



Anexo 03 - Transcrição da conversa do Grupo masculino

01 Vítor >então (.)quem vai escolher?<
02 Carlos eu entrevistei minha mãe
03 Vítor você entrevistou sua mãe?
04 Carlos >entrevistei<
05 Júlio >eu entrevistei meu colega<
06 Carlos o Crezinho?
07 Vítor o Zé (.)o Crezinho TAMbém
08 Júlio >eu entrevistei o meu patrão<
09 Vítor o Crezinho, ele::: (.) foi o 8° melhor do mundo (.)
10 Carlos é o cara (.)esse aí/ é o CAra
11 Vítor só que eu fi:z outro vídeo (.)
12 Carlos dois?
13 Vítor eu fiz dois vídeos (.) eu entrevistei [o:::]=
14 Júlio [=ow eu ia
15 Vítor gravar com meu patrão lá na rua](0.5)
16 Vítor eu entrevistei o zé:
17 Carlos o Machado?
18 Vítor hã? (0.5)
19 Carlos o Machado? (.)
20 Júlio eu ia gravar com meu patrão [(inaudível)
21 Carlos [eu ia gravar com minha
22 mãe e gravei com minha mãe hhh]
23 Vítor eu entrevistei [o:::]
24 Júlio]=
25 Júlio [é o meu tá "ruinzaço"]
26 Vítor o: João Maurício(0.5) que toca violoncelo na
27 orquestra comigo(0.5)
28 Carlos é?
29 Vítor é legal também.
30 Carlos então (.) >acho melhor fazer com o Crezinho mesmo<
31 Vítor (.) [esse aí] que cê fez.
32 Júlio [é uai] quanto tempo tem seu vídeo?=
33 Vítor =não pô, o Crezinho ficou tipo assim

29 Carlos >aí você fez outro?< (.)

30 Vítor depois que ele passou as instrução

31 Carlos Ahã

32 Vítor deu pra ver que ficou meio bosta (.) tendeu?

33 Carlos ficou meio boçal!?

34 Vítor i:sso

35 Carlos aí você fez um outro?! =

36 Vítor <fiz um outro com o Zé (.) porque(.) pô o Crezinho
é FOda (.) o Crezi:nho fica saindo. aí tem só eu fiz>
com o zé no meu trabalho.

37 Carlos >então (.) essa cara aí parece que (.) ele toca
violino, esses "negoco" assim?<

38 Vítor ele toca violoncelo.

39 Carlos >ele é foda mesmo?(0.5) fodã:o? então é ele memo
cara.<

40 Vítor tem barba e tudo já cara

41 Carlos >é (.) porque ninguém vai querer saber da história
da minha mãe<

42 Vítor sua mãe é show doido

43 Carlos minha mãe é gente boa

44 Vítor deixa você ir na escola hhh

45 Carlos >deixa mesmo<

46 Vítor Então

47 Carlos >ela é "mainha" do mal<

48 Vítor seu patrão Júlio.

49 Júlio <ah meu vídeo tem cinquenta e um segundos>

50 Carlos Cinquenta e oito que você falou ué

51 Vítor Cinquenta e um? pô cê respondeu assim (.)oi oi

52 Carlos ele falou oi (.) posso "imbora"? (.) pode acabou

53 Vítor hhh cinquenta e um? como você vai fazer um vídeo de
51 segundos?

54 Júlio cinquenta e oito

55 Vítor cinque:nta e oito? é muito hein (.) como você vai
fazer um vídeo de cinquenta e oito segundos? (hhh)

56 Carlos o meu tem três ou quatro.

57 Vítor nossa o meu te:m oito (.) [acho que]

Carlos [então] (.)é o seu mesmo

58 (.) o seu é o maior que tem] (.) você entrevistou um
cara que faz alguma coisa que tem a ver com a (.)que

faz alguma coisa pra cidade (.)esses "nego:ço"
59 Júlio [é o melhor]
60 Vítor é legal cara
61 Carlos Então
Vítor é: legal. eu gosto de ver ele tocar (.) ele toca
62 bem (.) e é interessante (.) por que tipo assim (1.0)
pô é que a:: família dele (.) pô é complicado (.) é
diferente das outras famílias.
63 Carlos é? (.) >ele é italiano?<
64 Vítor hã? (0.5)
65 Carlos ele é italiano?
66 Vítor °não
67 Carlos >brasileiro? espanhol?<
68 Vítor é pior que esses negócio aí
69 Carlos não (.) ele=
70 Vítor =não (.) pior não pô (0.5) o pai dele é deficiente
audiovisual
71 Carlos pô (.) aí é melhor ainda pra (0.5) fazer a história
(.) hein rende matéria
72 Vítor por isso que eu quis gravar com ele
73 Carlos [então.] (0.5)
74 Vítor eu achei interessante assim (.) porque o pai dele é
deficiente audiovisual e o zé do jeito que ele
consegue fazer as coisa do: consegue conversar com o
pai dele (.) tranqui:lo fala as coisa com o pai dele
(.) tendeu?
75 Carlos >show eu ia gravar com o Genaro ((prefeito)) (.)
mas ele não deixou eu gravar com ele<
76 Vítor sério?
77 Carlos >sério (.) eu fui lá no gabinete dele depois que eu
saí do serviço aí ele falou que eu não podia gravar
naquele mês, que era no caso no mês passado ai pra eu
gravar nesse mês agora ai eu já tinha feito com a
minha mãe<
78 Vítor porque esse mês tá chegando a eleição.
79 Carlos então
80 Vítor aí rende né
81 Carlos então (.) rende votinho né
82 Vítor É (.) é mais fácil gravar com a Julieta ((vice-
prefeita))

83 Carlos >ela não fica lá não (.) ela fica lá mas eu tô lá
ela não tá lá<

84 Vítor ela não tá (.) segunda-feira ela fica no coral.

85 Carlos >então (.) segunda ela fica no coral (.) aí o dia
que eu to lá de tarde ela tá lá pra secre:taria de
educação<

86 Vítor é [ela fica lá mesmo] porque eu passo lá pra pegar
()

87 Carlos [aí se eu for pra lá](0.5) ai: se eu for pra lá

88 Vítor hã?

89 Carlos ai ta na hora do serviço (.) aí: eu tomo ferro
bonito né.

90 Vítor É (.) eu tava querendo entrevistar com o maestro
(.) só que entrevistar o maestro (.) só que o maestro
não é daqui né de
Pasárgada

91 Carlos aí não tem como né

92 Vítor o maestro é maneiro (.) se entrevistar ele (.) pô
ele tem muita história cara (.) o cara já: morou na
Alemanha (.) conta cada °coisa

93 Carlos já conheceu o Toni Kroos?

94 Vítor Toni Kroos acho que não hhh

95 Júlio e o Mário Bros?

96 Vítor Toni Kroos eu acho que não (.) que ele torce pelo
fluminense [sabe?]

97 Carlos [ele torce pro fluminense?]

98 Carlos ele torce pro fluminense (0.5) aquele cone lá que
joga no fluminense não joga no brasil não

99 Carlos ((inaudível imitando uma pessoa com déficit
cognitivo)) "<te parrei em frente ao tony crew">

100 Vítor deixa eu botar uma ordem aqui

101 Carlos >ow nos já acabou já cara (.) nós já decidiu aqui
quem aqui que vai fazer.<

102 Vítor vai fazer com o zé mesmo?

103 Carlos [é: uai porque:] (0.5)

104 Júlio é o melhor vídeo que tem [né]

105 Carlos [é] o meu é minha mãe (.)
minha mãe não tem muita história que (0.5)

106 Vítor tem doido

107 Carlos [hã (.) ela morou na rua do hospital e da rua do

hospital foi para o Santa Efigênia]

108 Vítor e ela te pariu doido

109 Carlos é:: na:o isso aí é uma exceção né

110 Vítor hhh

111 Carlos >isso aí é uma obra de arte que ela fez (.) ma:s é só isso aí que tem mesmo (.) e ocê Júlio?<

112 Júlio a::h

113 Vítor fala rapaz (.) seu patrão não te pariu não ma:s

114 Carlos >não fique tímido diante das câmeras (.) eu sei que você não é assim<

115 Vítor mostra o seu celular do seu (.) japonês.

116 Carlos >é uai (.) mostra o celular da vera verão<

117 Vítor mostra os seus traços japoneses

118 Carlos ele tá igual o Miro (<>)((imitando uma pessoa com déficit cognitivo))

119 Vítor hhh decidiu então? vai fazer com o Zé mesmo?

120 Carlos é (0.5)

121 Vítor corre lá então zé

122 Carlos >chama o cara lá zé.<

123 Vítor chama o Jaime lá

124 Carlos >chama o Jaime lá (.) fala que a gente acabou e chegamos à conclusão<

125 Júlio [chamar o Jaime mesmo?]

126 Vítor [e foi um prazer]

127 Carlos >é Jaime rapaz que ele chama<

128 Júlio e se ele não quiser vir ver o que a gente tá fazendo?°

129 Carlos Th

130 Vítor foi um prazer gravar esse áudio pra [ele.]

131 Carlos [chama] o cara rapaz

132 Vítor que foi fala com ele que foi um prazer gravar esse áudio

133 Carlos é: uai (.) vai Corinthians (bordão de um antigo personagem do programa Pânico na TV)

Anexo 04 - Transcrição da conversa do Grupo feminino

01 Sara hhh sabe aquele csi () escutando o que a
pessoa vai falar ta igualzinho hhh

02 Luma então (0.5) eu acho que a gente podia escolher
o da Bianca

03 Sara o véi a tia Mônica não vai querer não

04 Luma não (.) mas conta

05 Sara >[ela é muito desanimada]<

06 Luma >[tia Érica também não]<

07 Bianca >então faz com minha vó: mesmo pronto<

08 Luma pronto (.) então tá escolhido podemos chamar
ele já hhh

09 Sara ele falou que vai vir aqui: hhh

10 Luma olha a tia Érica falou que podia filmar ela mas
que ela não queria que isso fosse pra frente não
(.) a tia Érica é inibida

11 Sara grava com sua vó mesmo (.) já que ela deixa

12 Bianca eu não tenho certeza se ela deixa não

13 Sara então a gente tem que perguntar alguém que
deixa uai

14 Luma a tia Érica não vai deixar

15 Sara Então mas não é a gente é os outros dependendo
da gente filmava até o::=

16 Luma =o papa

17 Sara o augustinho hhh (0.5)

18 Luma >então pode ser sua vó (.) minha tia não vai
deixar.< (.) então o que a gente vai fazer agora
(0.5)

19 Sara () ((cochichando))

20 Luma Sim

21 Sara vamos ficar °cochichando

22 Luma sua vó é a ma:is qual vó nós tá falando? (0.5)

23 Bianca a minha hhh

24 Sara a minha é tia

25 Luma a minha não (.) a minha fala um pouco dema:is]

26 Então (.) a minha também

27 Sara é a vó: Mara véi ela é doida

28 Bianca ia ser a:h ia ser show com ela

29 Sara ah não (.) minha vó é muito doidinha

30 Luma a minha vó: não a minha vó: é uma pessoa muito
tímida (.) minha mãe nem quis autorizar a filmagem
hhh

31 Sara ((cantando)) ["eu duvido [tu dormir sem coberta
vai congelar perereca"]

32 Luma [então partiu filmar a vó da Carol oh filmar não editar porque o vídeo já tá pronto]

33 Sara "vai congelar perereca"

34 Luma Sara, a gente tá sendo ()

35 Bianca eu vi isso acho que no facebook eu acho

36 Sara ow no vídeo parece que é o Nico cantando véi no começo

37 Luma Hhh

38 Bianca hhh ah [eh mesmo]

39 Sara [eu levei maior susto]

40 Bianca a::h não você que me mostrou (0.5) eu sabia que tinha visto em algum lugar eu falei ah não sabia aonde

41 Sara não pareci:a? hhh

42 Bianca você não tem aquilo mais não?

43 Sara eu na:o neh

44 Bianca ai aquilo foi tão show

45 Sara ficou no outro celular

46 Luma ô: gente nós já acabamos o nosso trabalho(.)a gente pode chamar ele? [que ele falou que quando acabasse era pra chamar]

47 Sara [ele vai vir aqui (.) não (.) ele falou que ia vim aqui] ele deve ter três câmeras pra gravar em [três salas]

48 Luma [ele é rico]

49 Sara ele é chique nos último

50 Luma olha vamo brincar de ostentá em frente as câmeras ((balançando dinheiro))

51 Bianca Hhh

52 Sara pô tô precisando de dinheiro pra ir pra bicas

53 Luma [eu vou colocar meu dinheiro no bolso]

54 Sara [minha mãe vai ter que me dar]

55 Bianca >ainda bem que meu gatinho tá aqui (.) no Santa Marcelina ((bairro)) é mais fácil de eu ir do que em São Benedito ((cidade vizinha))<

56 Sara É (.) isso com certeza

57 Luma ah ainda bem que o meu tá lá em casa

58 Bianca ai Sara

59 Sara cê tem gato?

60 Luma Não

61 Sara de estimação que eu tô falando

62 Luma não eu tenho uma tartaruga

63 Sara ((mexendo no celular)) cape::ta neh nesse

64 Bianca oh (0.5) para Luma ((Luma passa os dedos indicador e médio em frente a câmera))

65 Sara não (.) faz de novo

66 Bianca Hhh

67 Luma Bom (.) já que a gente já acabou e não tem mais nada pra fazer a:h e o dever de química alguém fez? (0.5) [pra emprestar pros próximos?]

68 Sara [ah tá todo mundo fez?]

69 Bianca é pra hoje?

70 Luma hoje tem aula de química ne::h Bianca

71 Sara que fez? (.) ninguém

72 Luma eu copieei só as respostas.

73 Sara aí: ela vai tentar corrigir o dever (.) ninguém vai ficar quieto (.) eu vou ficar sem meu caderno completo porque entender eu não consigo entender essa [() não]

74 Bianca [deixa eu ver Luma]

75 Luma "cê" num copiou não [Bianca]

76 Bianca [eu] nu:m lembro

77 Sara todo mundo copiou minha filha

78 Bianca eu nu:m lembro se eu copieei nem

79 Sara nossa nossa nossa nossa

80 Luma você veio na aula [sexta]?

81 Bianca [faz uma semana]

82 Luma [ela não veio na aula sexta]

83 Bianca [ah eu num vim na aula não]

84 Sara então cê num copiou

85 Bianca ju::ra?

86 Sara ah vai tomar no fure:bis

87 Bianca o::h você não falava isso comigo?

88 Sara a::h olha o que cê

89 Bianca agora tá assim?

90 Sara Você

91 Bianca Sara

92 Sara [jura? a:h]

93 Bianca [agora tá assim Sara] tá revoltada (.) tá bom então

94 Luma ((entregando o caderno para Bianca)) mas nu:m copia do meu não porque eu só copieei as respostas

95 Bianca Uai porque? [tem que copiar a pergunta]

96 Luma [porque eu copieei atrás do livro] na:o (.) é no [livro só que eu não fiz as contas]

Anexo 05 - Transcrição da conversa do Grupo misto

- 01 Márcia hoje ele tá animado °né?
- 02 Roberta que isso nossa senhora
- 03 Márcia que que cê entrevistou o que sobre sua mãe?
- 04 João >a:h as perguntas lá e eu entrevistei ela duas horas da manhã<
- 05 Márcia tem que ter um motivo cê entrevistou quem?
- 06 Roberta meu namorado
- 07 Márcia ah que bonitinho hhh como é que eu não pensei nisso antes (.) ah mas meu namorado não sabe po:rcaria nenhuma não por que (.) que cê entrevistou ele?
- 08 Roberta só pra fazer mesmo
- 09 Márcia eu entrevistei uma mulher que trabalha comigo (.) ela sofreu violência doméstica aí ela me falou tudo sobre isso
- 10 Roberta a:h então vai ser você mesmo a minha não tem nada hhh
- 11 João [a minha tem dois minutos só]
- 12 Márcia [no meu celular (.) ô (.) ((dirigindo se a João))ah não tem como eu te] passar (.) ah pega o seu celular aí deixa eu pô(.) colocar meu chip nele porque não abre no:
- 13 Roberta porque a minha fala a:h na infância de:le que ele brincava muito é só isso ele só fala a vida dele mas nada de emocionante assim sa:be [nada de diferente]
- 14 Márcia [eu chorei gravando] a menina
- 15 Roberta que isso nossa senhora
- 16 Márcia ((mexendo no celular)) calma aí o que eu tinha que fazer? Ah eu gravei da câmara da mulher lá e não quer abrir no meu celular
- 17 Roberta o meu tá no pendrive (.) eu nem trouxe o pendrive
- 18 Márcia e eu fiz isso correndo ontem meu fi o que?! eu pensei muito nos 20 ponto
- 19 João >meu celular não tem nem quatro meses tá tudo ferrado<
- 20 Márcia eu passei álcool no meu celular eu num bato muito bem não
- 21 Roberta mas aí o que aconteceu com ela?
- 22 Márcia ela apanhou do marido dela aí ela apanhava tomou um tiro
- 23 Roberta que isso muito emocionante sua história deve ser maneiro hhh
- 24 João >eu acordei minha mãe ela já tava dormindo aí eu lembrei que tinha que fazer trabalho (.) eu ô mia fia acorda aí<
- 25 Márcia [eu também ia entrevistar minha mãe] só que ela não é daqui
- 26 Roberta eu também ia entrevistar ela só que ela não "eu num vô sair nisso aí não quero ser filmada não" eu

62 Roberta tá gravando

63 Servidor quebrou? [nu:m pode ficar aqui não] tem aula
agora.

64 Roberta [não, é um trabalho]

65 Márcia Não a gente tá tendo aula agora aqui

66 Servidor [hã?]

67 Márcia [ele] pediu o moço que tava ali sentado

68 Servidor é com quem? [com o Jaime?]

69 Roberta [com a Carla]

70 Márcia [o com o Jaime (.) ele deixou a gente
gravando aqui]

71 Servidor A::h quem que deixou?

72 Márcia o Jaime ele que deixou (9.0) então vai ser sobre
isso aí? (.) só isso que ele pediu?

73 Roberta É

74 Márcia acabou então?

75 João mas ele falou quarenta °minutos

76 Roberta [eu ia perguntar ele]. e se acabar antes?

77 João [enrola aí.]
enrola (.) cabo

78 Roberta como é que é a gente vai ter que gravar com ela
outro?

79 Márcia acho que é só pedir as fotos dela (.) tirar as
fotinhas e enfiar fotos no meio ali enquanto ela
tiver falando eu acho

80 João só editar

81 Márcia acho que é isso (2.0) eu não mudei eu não mexi
nada ela sentou no sofá chique (.) a casa dela é
chique ela foi lá se arrumou pra se maquiar os
cabelo [dela grandão]

82 Roberta [que i:sso]

83 Márcia ela sentou no sofá assim e começou falando e eu
só assim ó: (.) aí começou a doer o braço e eu não
sabia que que eu fazia aí eu fiquei eu fui descendo
devagarinho assim nosso Deus como é que tava doendo
(41.0)

84 Roberta () com ele?

85 Márcia não hoje ela casou ela casou tem dois anos (.)
com outro homem.

86 Roberta °a:h

87 Márcia ele trata ela bem.(10.0) acho que agora que ela
fala do tiro (19.0)

88 Servidor pode aumentar não?

89 Márcia não aumenta mais

90 Servidor é pequeno

91 Márcia a câmara

92 Servidor só se puser um amplificador (20.0)

93 Roberta na cabeça?

94 João [a mulher] tomou red shot tá?

95 Roberta [a:pi"] passou de raspão? ou o tiro ficou lá dentro?

96 Márcia ela num comentou não eu não eu não prestei atenção nesta parte direito eu não sei se o tiro foi nela ou se foi nele

97 Roberta Ah tá

98 Márcia acho que foi nela (.) que ela fez assim na cabeça na hora que eu tava tentando melhorar a imagem (20.0) é foi ela mesmo

99 Roberta nossa

100 João o tiro foi de raspão (15.0)

101 Roberta oh (quando o autor diz que vai acabar matando a vítima)

102 João ah °tá

103 Roberta ele foi pre:so?

104 João brasil né (66.0)

105 Márcia essa parte é legal (13.0)

106 Roberta ah (0.10) cruze ((quando a vítima conta que levou um "golpe de leão")) (40.0) o:h: (123.0) ela tem fo:to? (0.5) será que ela vai deixar pegar essas fotos?

107 Márcia °vai (51.0)

108 Roberta ela trabalha em quê?

109 Márcia ela trabalha comigo na confecção ho:je. (24.0)

110 Márcia eu trouxe meu carregador tá? (dirigindo-se a João) (45.0') eu não falei nada isso que é o bom

111 Roberta eu também não ele só foi falando e eu gravando (9.0) perdoou o homem o:h (75.0) tinha um fogão e dois pratos ((quando a vítima diz que recomeçou a vida)) (52'.0)

112 Roberta ela teve um filho só:? (5.0)

113 Márcia dois. (10.0') acho que ela tá chorando (.) ela falou comigo que não ia chorar (.) aí eu chorei junto aí eu fiquei tremendo eu falei meu Deus (31.0)

114 Roberta como é que essa mulher chama?

115 Márcia Maria (5.0) ela é bonita né: menina? (145.0)

116 Roberta aí é cabô a bateria do negócio aí eu fui lá e apaguei uns vídeos, e gravei o finalzinho pra não ficar sem nada (reproduzem o final) (7.0)

117 João que história de vida pô

118 Roberta [nó a mulher levo: pescoço levou ti:ro]

119 João [vou me dedicar para isso porque] eu sou boa nessas coisas mentira sou não

120 João ah é?

121 Roberta a °perna

122 Márcia olha lá o que você fala tira aí chega não vai ver mais nada não (.) oh que apagar NUM pira não

123 Roberta Nossa Senhora

124 João tô brincando
125 Márcia já deu a hora? (0.5) então vão então (.) como é
 que faz com isso (.) com esse negócio aí? ((sobre a
 câmera))
126 João sei lá
127 Roberta eu vou lá falar com ele rapidão
128 Márcia Tá