

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

DARA RAQUEL DE FREITAS FOLLY

CARACTERÍSTICAS DA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM AULAS DE ARTE  
NO PROJETO CAFÉ COM PÃO ARTE CONFUSÃO, DE CATAGUASES:  
uma análise linguística com foco na interação face a face.

Juiz de Fora

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

DARA RAQUEL DE FREITAS FOLLY

CARACTERÍSTICAS DA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM AULAS DE ARTE  
NO PROJETO CAFÉ COM PÃO ARTE CONFUSÃO, DE CATAGUASES:  
uma análise linguística com foco na interação face a face.

Dissertação submetida à banca de Mestrado na área de concentração de Estudos da Linguagem, linha de pesquisa Discurso e Interação, como requisito para a obtenção do título de Mestrado em Linguística.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> DENISE BARROS WEISS

Juiz de Fora  
2013

DARA RAQUEL DE FREITAS FOLLY

CARACTERÍSTICAS DA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM AULAS DE ARTE NO  
PROJETO CAFÉ COM PÃO ARTE CONFUSÃO, DE CATAGUASES:  
uma análise linguística com foco na interação face a face.

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

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Barros Weiss - Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Keylla Cristiani Manfili Fioravante  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Suplentes:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Telma Cristina Pereira  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Lobo Name  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Data da defesa: 07 de junho de 2013

Dedico este trabalho ao meu esposo Neemias de Freitas Fuly, inspiração de minha vida e meu maior motivador, que partiu para Deus em fevereiro de 2013, inesperadamente.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Barros Weiss pelo conhecimento transmitido nas aulas, por toda a assessoria que me prestou durante a elaboração deste trabalho e por ser, antes de tudo, uma amiga.

Às professoras doutoras Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna e Keylla Cristiani Manfili Fioravante, pela gentileza de comporem a banca de avaliação desta dissertação.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da UFJF, pela riqueza de conhecimentos que me legaram durante o curso.

Agradeço aos funcionários do PPG Língua Portuguesa e da Faculdade de Letras pelo trabalho silencioso com que nos serviram.

Agradeço aos colegas que comigo enfrentaram a rotina das viagens a Juiz de Fora, as aulas e trabalhos, mas também vivenciaram comigo, durante todo um ano, um dia a dia de alegre camaradagem.

Agradeço, penhoradamente, ao Projeto Café com Pão Arte conFusão, de Cataguases, por ter aberto sua intimidade aos meus olhares de pesquisadora. E de maneira especial, à sua coordenadora, à professora alvo dessa pesquisa e aos seus amáveis alunos.

Agradeço à Cia. Ormeo de Teatro e Dança por ter me presenteado com lindos espetáculos e a todos os professores e funcionários do PINA por me permitir assistir a suas aulas, ensaios, e transitar por seus espaços.

Agradeço à minha família, da qual roubei horas de inestimável convivência a fim de freqüentar as aulas na UFJF e cumprir as exigências do meu curso.

Finalmente e o mais importante, agradeço a Deus, que me formou no ventre de minha mãe e deu-me inteligência, oportunidade e força para chegar até aqui.

*Todas as vezes que paro no tempo,  
No tempo, acho tempo pra meditar  
Que o tempo não para: quem para sou eu.  
E todas as vezes que encontro tempo,  
Medito que o tempo passa qual vento:  
O vento que vem, o vento que vai.  
Assim como o tempo e o vento que passa,  
A minha existência, tal qual fumaça,  
Assim se esvai.  
O grande segredo, eu afirmo, sem medo,  
É que o tempo e o vento e a minha existência  
Dependem de Deus, o SENHOR DO TEMPO,  
Que entrou no tempo pra tempo me dar  
De estar a seus pés e sair do tempo,  
Me eternizar!*

(Neemias de Freitas Fuly)

## RESUMO

Este trabalho é um estudo de caso que se alinha com as pesquisas da Sociolinguística Interacional e analisa a interação professor-aluno como reveladora dos movimentos de aproximação e afastamento no contexto institucionalizado da escola. Postulando que haja uma ligação direta entre a interação professor-aluno e a aprendizagem, fez-se uma microanálise de duas aulas filmadas num projeto de arte procurando responder às seguintes questões: como se caracteriza a interação professor-aluno em uma aula de arte no Projeto Café com Pão Arte conFusão, em termos dos alinhamentos dos participantes e dos enquadres evocados nessa situação, e que elementos linguístico-discursivos e contextuais são relevantes nessa interação? Foram analisados os papéis sociais, as relações de poder e as ações comunicativas do professor que encontram resposta favorável no aluno e aquelas que criam barreiras à interação. Concluiu-se que, no contexto específico das aulas gravadas, a relação entre a interação professor-aluno e a aprendizagem pode existir, mas não é a principal responsável pelos resultados alcançados no Projeto. A professora, em seu papel específico, não se revelou diferente dos padrões típicos como se esperava; mas sua atuação como dramaturga constroi eficazmente a interação com os alunos e torna sugestiva a conjugação entre o ensino de língua e a arte.

### PALAVRAS-CHAVE:

Interação, professor-aluno, aula de arte, enquadres e alinhamentos, papéis sociais, proteção de face, contexto.

## ABSTRACT

This work is a case study which relates to Interactional Sociolinguistics researches and analyzes the teacher-student interaction as revealing the movement towards and away from the institutionalized context of the school. Postulating that there is a direct link between teacher-student interaction and learning, a micro-analysis of two lectures recorded on a art project was made in order to answer the following questions: how to characterize the teacher-student interaction in an art class at projeto Café com Pão Arte conFusão, in terms of alignments of participants and framings evoked on this situation, and which linguistic-discursive and contextual elements are relevant in this interaction? We analyzed the social roles, power relations and communicative actions of the teacher are favorable response on the student and those that create barriers to interaction. It was concluded that, in the specific context of recorded classes, the relationship between teacher-student interaction and learning can exist, but it is not the main responsible for the results achieved in this project. The teacher, on her specific role did not revealed different from the typical patterns as it was expected, but her acting as a playwright makes effectively the interaction with the students and renders suggestive the conjugation between the teaching of language and art.

**Keywords:** teacher-student interaction, art class, framings and alignments, social roles, face protection, context.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>19</b>
2.1 A LINGUÍSTICA INTERACIONAL E SEU OBJETO .....	19
2.2 A INTERAÇÃO FACE A FACE SEGUNDO GOFFMAN: MUDANÇAS DE ALINHAMENTO NA INTERAÇÃO .....	22
2.3 ENQUADRES E ESQUEMAS .....	28
2.4 QUESTÕES DE CONTEXTO .....	32
2.4.1 <i>Pistas de contextualização e identidade social</i> .....	36
2.4.2 <i>A escola como contexto: a interação na sala de aula</i> .....	40
2.4.2.1 Interação professor-aluno: o enquadre característico .....	41
2.4.2.2 Alterações no padrão.....	44
2.4.2.3 O registro do professor ou ‘professores’ .....	45
2.5 JUNTANDO OS PONTOS .....	48
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	<b>50</b>
<b>4. APRESENTAÇÃO DO LÓCUS DE PESQUISA</b> .....	<b>54</b>
4.1 O PROJETO CAFÉ COM PÃO ARTE CONFUSÃO.....	56
4.2. A CIA ORMEO .....	58
4.3 O DIA A DIA NO PROJETO CAFÉ COM PÃO: AS AULAS DA PROFESSORA RUTE .....	59
<b>5. OS DADOS</b> .....	<b>69</b>
5.1. A PRIMEIRA AULA: APRESENTAÇÃO E LEITURA .....	69
5.2 A SEGUNDA AULA: IMITANDO O FACEBOOK.....	72
<b>6 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>77</b>
6.1 ENQUADRES E REALINHAMENTOS SEGUNDO AS ATIVIDADES DA PROFESSORA .....	77
6.1.1 <i>A primeira aula</i> .....	77
6.1.2 <i>Sobreposição de funções: dramaturga e professora</i> .....	82
6.1.2.1 <i>A dramaturga</i> .....	83
6.1.2.2 <i>A professora</i> .....	86
6.1.3 <i>A segunda aula</i> .....	87
6.1.3.1 <i>Organizadora do tempo/espço da aula</i> :.....	89
6.1.3.2 <i>Demarcadora de atitudes pertinentes ao frame ‘aula’</i> .....	90
6.1.3.3 <i>Instrutora</i> .....	91
6.1.4. <i>O enquadre aula: Relações sociais e o jogo do poder</i> .....	96
6.1.4.1 <i>Estratégias de demarcação de autoridade e de proteção de face</i> .....	97
6.1.4.2 <i>Estratégias de aproximação e identificação</i> .....	103
6.1.4.3 <i>Estratégias de gerenciamento da atenção dos alunos</i> .....	106
6.1.5 <i>O enquadre “conversa entre colegas de profissão”</i> .....	109
6.2. O USO DOS MARCADORES CONVERSACIONAIS .....	111
6.2.1 <i>Reações positivas e negativas dos alunos a estratégias interacionais da professora</i> .....	113
6.2.2 <i>Reações dos alunos a estratégias de demarcação de autoridade (afastamento)</i> .....	116
6.2.3 <i>Reações dos alunos a estratégias de aproximação e identificação</i> .....	118
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>130</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>141</b>

## INTRODUÇÃO

Entender a complexa relação entre professor e aluno em sala de aula sempre me instigou. Como professora de Língua Portuguesa em escola pública, os encontros e desencontros dessa relação (mais desencontros, talvez...) parecem ser um mistério. Motivar os alunos, despertando-lhes o interesse pelo estudo da língua, conseguir seu respeito e um comportamento adequado ao ambiente de sala de aula e ainda estabelecer com eles um vínculo de amizade, companheirismo e confiança parecem desafios grandes demais, ainda por vencer.

O Mestrado em Linguística veio orientar meus questionamentos sobre a interação professor-aluno, despertando minha atenção para as interessantes pistas linguístico-discursivas que são tão reveladoras no estudo da interação face a face. Dessa forma, decidi-me por realizar essa pesquisa, focalizando uma bem sucedida experiência pedagógica, avaliação que fiz levando em consideração os resultados do trabalho do projeto em análise através da boa divulgação social e resposta do público – o projeto Café com Pão Arte ConFusão, de Cataguases. Observar, portanto, a interação professor-aluno em um contexto distinto, mas de certa forma, relacionado ao meu ambiente de trabalho, poderia ajudar-me a lidar com meus próprios desafios em sala de aula e, quem sabe, acrescentar alternativas válidas também para professores em formação.

Assim, no presente estudo, focalizo a interação professor-aluno em duas aulas de arte no projeto Café com Pão Arte conFusão e, através de uma microanálise linguística, procuro observar o desempenho interacional da professora e as conseqüentes reações de interesse ou desinteresse dos alunos.

Início justificando a importância de um trabalho calcado na oralidade fazendo um contraste entre o valor de fala e escrita nos estudos linguísticos e educacionais. Apresento, a seguir, as questões de pesquisa, os objetivos e os aspectos metodológicos. Após isso, faço uma revisão teórica dos estudos da Linguística

Interacional, pontuando os aspectos de maior relevância para este estudo. Antes da análise dos dados, faço uma apresentação do lócus de pesquisa, a partir de uma visão do contexto mais amplo no qual se insere o objeto em foco. Após detalhada análise linguística da transcrição feita das gravações em vídeo e áudio, concluo que há uma relação predominantemente harmônica na interação professor-aluno, o que é um dentre outros fatores – de igual ou superior relevância - a influenciar a aprendizagem no contexto específico analisado. Essa interação, em suas características específicas, pode servir de modelo para o ensino de língua em outros contextos.

Nas três seções a seguir, procuro justificar o foco escolhido para esta pesquisa, situando-a, de maneira progressivamente mais específica.

#### POR QUE ESTUDAR A INTERAÇÃO FACE A FACE?

Os eventos comunicativos de interação face a face são reveladores da natureza e intenções das relações sociais humanas nos mais diversos contextos, institucionalizados ou não. Estudá-los se mostra recurso eficaz para descrever padrões linguísticos, culturais e sociais de um povo, bem como as relações de poder e dominação e os mecanismos de proteção da identidade dos participantes da cena interacional. Sua análise nos permite ainda entender o processo histórico de desenvolvimento de um idioma.

Apesar disso, historicamente, a modalidade escrita da língua têm sido encarada como incontestavelmente superior à fala e a ela tem sido atribuída a responsabilidade pelo progresso social, cultural e cognitivo do homem, a ponto de pesquisadores de renome como Goody (1977, apud OLSON, 1997) e Ong (apud OLSON, 1997) considerarem-na como o divisor entre uma vida selvagem e uma vida civilizada, entre uma mentalidade ‘pré-lógica’, sem conhecimento ou capacidade de reflexão e outra, lógica, que se destaca pelo desenvolvimento da ciência e do pensamento crítico. Além de supervalorizar-se a escrita sobre a fala, também há uma tendência de subestimar o valor de outros sistemas de escrita, que não o alfabético, chegando Havelock a afirmar que a “*invenção do alfabeto grego constitui o marco fundador da História Humana*” (1988, apud GALVÃO e BATISTA, 2006).

Sob essa ótica, não se concebe como ‘funcional’ uma sociedade predominantemente oral, onde não exista a cultura ‘grafológica’, como se a comunicação humana fosse essencialmente dependente da escrita. Chega-se quase

a estudar a linguagem oral a partir da linguagem escrita, reversão que, de fato, têm acontecido nos contextos educacionais, onde a visão tradicional de superioridade da escrita tem ditado regras e onde o ensino é visto como mera transmissão de conhecimento feita pelo mestre – dono de todos os segredos – a um receptor passivo e ignorante dos mistérios sagrados das letras – o aluno. O objetivo precípua do processo ensino-aprendizagem fica, pois, sendo ‘aprender a ler e escrever’, redução criminosa que furta ao educando o direito de ser devidamente instruído para um uso consciente e eficiente da língua em qualquer contexto e situação, com o objetivo para o qual ela originalmente surgiu: a comunicação, a interação entre os seres humanos.

Embora ainda haja um resquício dessa distorcida visão de fala e escrita, nos últimos anos, pesquisadores têm se voltado para a oralidade, reconhecendo-lhe o valor como a forma mais legítima e natural de representação de uma língua e primeira forma de transmissão do saber e cultura de um povo. O resgate da oralidade tem se notado também nos novos livros didáticos que vêm, cada vez mais, incluindo atividades de oralidade para a língua materna, em consonância com as orientações dos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Entretanto, essa mudança de paradigmas não surte ainda efeito na prática das escolas, sendo, na maioria das vezes, ignorada pelos professores na sala de aula<sup>1</sup>.

Um novo olhar para o uso da linguagem como socialmente constituído e contextualizado iniciou-se com as pesquisas de Gumperz e Hymes, que muito contribuíram não apenas para os estudos linguísticos, mas também para a análise da organização social humana. Nesse caminho, Ochs e Schieffelin demonstraram que a aquisição da linguagem por crianças também precisa ser encarada como um processo profundo de socialização através do qual a criança não somente aprende a língua, mas se transforma em um membro socialmente competente em sua comunidade (apud DURANTI e GOODWIN, 1992).

As pesquisas de Gumperz e seus colaboradores demonstram as mudanças ocorridas na sociedade pós-industrial, tanto no ocidente como no oriente, em relação à relevância social das habilidades comunicativas orais. Eles observam que, com a crescente burocratização das instituições públicas e sua penetração cada vez maior

---

<sup>1</sup> Reflexão que faço com base na minha própria experiência como professora de Ensino Básico em escola pública do estado de Minas Gerais.

na vida das pessoas, constitui-se um novo contexto onde a vida social exige habilidades de adaptação e gerenciamento de situações comunicativas diversas para interação com pessoas estranhas ao convívio do indivíduo a fim de manter certo controle pessoal e social que garanta o sucesso da interação. Nesse contexto, os recursos comunicativos formam uma parte essencial do “*capital social e simbólico do indivíduo*”, considerado hoje tão importante para o sucesso quanto já o foram os recursos financeiros (GUMPERZ, 1982b, p.5).

Se Gumperz e outros pesquisadores têm salientado a fala com suas intenções e significados, claros ou ocultos, e dessa forma acentuado a figura do falante, mais recentemente, dentre os pesquisadores, Salomão (1997) ressalta o papel do ouvinte na construção compartilhada do significado. Para ela, a interpretação da fala ou a construção do significado é tarefa de cooperação entre ouvinte e falante, visão que resgata o papel ativo do ouvinte, seja ele interlocutor, elemento da audiência focal ou da audiência circunstante. Ela fala ainda da reação expressiva multivocal do interlocutor (“*pelo movimento do olhar, por expressões faciais, por algum acréscimo linguístico*” – (SALOMÃO, 1997:26). Essa cooperação é uma interatividade operada intraturno, por avaliação, que a autora liga ao dialogismo bakhtiniano, “*revelado pela incorporação da presença do Outro (idem, p. 28)*”.

Na interação com o Outro, somos, então, a cada instante, avaliados e também avaliamos. A imagem que o falante deseja transmitir de si mesmo ao seu interlocutor, ou aquela que ele deseja esconder, se percebem por pistas e sinais, tanto lingüísticos quanto paralingüísticos, presentes em nossa comunicação. Segundo Goffman (1989), somos atores, representando um papel diante do cenário no qual se dá o evento de fala.

Cada ato comunicativo humano é, pois, eivado de significados – óbvios ou subjacentes – significados que não são postos, mas construídos interativamente, na própria comunicação. Cada evento comunicativo se enquadra numa determinada situação ou cena que evoca elementos típicos: enquadres, com rituais, fórmulas, jogos interacionais.

Portanto, o sucesso da comunicação – a construção compartilhada do significado – depende de determinadas regras pré-estabelecidas e do conhecimento de mundo compartilhado pelos elementos da cena interacional. A quebra desses acordos tácitos ou a desarmonia de intenções e regras de cooperação pode custar o sucesso da comunicação e o rompimento das relações discursivas e sociais. Estudar

essas 'quebras' linguístico-discursivas e seus efeitos pode ser útil para uma compreensão mais acurada dos processos interacionais humanos em geral e do desenvolvimento e estruturação linguística em particular (GRICE, 1967).

Os novos estudos da linguagem, então, nas últimas décadas, comprometendo-se com uma análise situada do discurso, passaram a uma pesquisa mais detalhada e profunda dos eventos de fala, ressaltando agora pistas de contextualização, inferências conversacionais, além das forças ideológico-culturais subjacentes que regem a interação social entre os indivíduos (DURANTI e GOODWIN, 1992). É no contexto desses novos estudos linguísticos que se insere a presente pesquisa, procurando contribuir para melhor compreendermos a comunicação humana e os meandros da linguagem, usada em um evento de interação face a face.

#### POR QUE ESTUDAR A ESCOLA?

A interação professor-aluno tem sido alvo de inúmeras pesquisas que a relacionam diretamente com os resultados da aprendizagem. Pesquisadores da área da educação, como Laplane (2000), Lopes, (sem data), Cabral (1987), Brito e Bertoso (2009), concordam em que há uma **relação direta** entre a **interação professor-aluno** em contexto escolar e os **resultados do processo ensino-aprendizagem** que pode ser expressa da seguinte forma: uma interação efetiva entre professor-aluno contribui para um bom resultado do processo ensino-aprendizagem, assim como uma interação deficitária entre professor-aluno redundando em resultados negativos no processo ensino-aprendizagem.

Os novos estudos sobre letramento também têm dado sua contribuição para a discussão a respeito da eficiência do ensino-aprendizagem. Street (1993), refletindo sobre o letramento como praticado por diversas organizações em contextos culturais específicos, distinguiu entre o letramento autônomo e o letramento ideológico. O segundo tipo é o que mais caracteriza a realidade do ensino em qualquer contexto, já que é improvável existir um letramento verdadeiramente neutro, que não veicule, em alguma medida, a ideologia dos educadores.

Em contexto brasileiro, Kleiman, em diferentes textos, tem dado voz à reflexão sobre os vários tipos de eventos de letramento que inserem a pessoa humana no mundo letrado, e trabalha por uma conscientização necessária da escola

a esse respeito, para que possa sacudir de si a letargia do ensino tradicional. Por exemplo, em “Diálogos truncados e papéis trocados” (KLEIMAN, 1993), a autora estuda a interação professor-aluno em suas discrepâncias em relação aos padrões discursivos familiares da criança. Ela ressalta, por exemplo, que

*a diferença entre a linguagem da escola e a linguagem da criança pode ser considerada como uma diferença nos sistemas lingüísticos que serão objeto de reflexão e de aprendizagem. (KLEIMAN, 1993: 59-74).*

A autora dá um exemplo simples quando cita que a escola se propõe a substituir um conjunto de dissílabos familiares à criança, como ‘arvre’ e ‘anja’ pelos trissílabos correspondentes da linguagem padrão: árvore e Ângela. Além disso, ela acrescenta a diferença do esquema pergunta/resposta, que, na linguagem familiar ao aluno, tem o objetivo de obter e oferecer informação, enquanto, no contexto institucionalizado da escola, são frequentes as perguntas retóricas com a finalidade de treinar a abstração do contexto compartilhado. Os próprios papéis interacionais assumidos na escola diferem dos padrões discursivos familiares, já que a interação professor-aluno é assimétrica, cabendo ao professor a palavra e ao aluno a ação.

Na área da Linguística Aplicada, muitos são os estudos enfocando a forma com que professores e alunos interagem na escola, no contexto específico da sala de aula, relacionando-a tanto à eficácia da aprendizagem, como aos ocultos significados de poder, hierarquia e identidade linguístico-social, seja dos participantes da cena interacional como do grupo ao qual pertencem ou do qual se originam.

Para citar alguns exemplos, Cazden (s/d) aborda os discursos de sala de aula caracterizando tanto a linguagem do professor quanto a dos alunos e relacionando essa interação a questões educacionais, linguísticas e culturais; L. Dabène (1984) estuda as operações metacomunicativas em classe de língua estrangeira; G. M. Jacobs e C. Ward (2000), por sua vez, detêm-se na interação entre alunos e suas relações com a aprendizagem cooperativa, de uma perspectiva sistêmico-funcional; J. R. Mendes (1995) observa aspectos transculturais analisando a interação professor-aluno em um curso de matemática em contexto indígena; D. B. Weiss (2007; 2009) analisa a conversação em aula de português para estrangeiros focalizando o papel do professor; C. B. Azevedo e M. C. Tardelli (1998) analisam as

manifestações da oralidade em sala de aula, em contraposição com as manifestações da modalidade escrita da língua; M. R. O. Santos (1999) analisa as relações de poder na interação professor-alunos em contexto universitário; R. C. M. de Carvalho (2009) estuda a interação professor-aluno em uma aula de língua estrangeira na educação infantil; A. L. P. de Freitas (2006) focaliza a organização de reparo em conversas na sala de aula de língua estrangeira; A. P. O. Tomaz (2008) faz uma abordagem pragmática dos sinais não-verbais (silêncio) em duas aulas de língua estrangeira (contexto homoglota e contexto aloglota), assim como A. L. F. de Laplane (2000), que analisa os significados de interação e silêncio na sala de aula.

Por tudo o que já foi exposto, a interação entre protagonistas do contexto institucional escolar é tão significativa: ela pode ser altamente reveladora da instituição escola como elemento representativo da cultura de um dado segmento social e, em adição, como perpetuadora ou transformadora dessa cultura. Dessa forma, estudos sobre essa interação podem subsidiar ações que visem a mudar o quadro de estagnação ou ineficiência do processo educacional, instrumentando o professor com recursos para tornar mais efetiva sua interação em sala de aula e assim contribuir para tornar os alunos usuários proficientes da linguagem, seja na modalidade falada ou escrita, e sujeitos capazes de expressão em seu contexto social e político.

#### PORQUE OBSERVAR O PROJETO CAFÉ COM PÃO?

O objeto desta pesquisa é o projeto Café com Pão Arte conFusão de Cataguases, Minas Gerais, ligado à Fundação Ormeo Junqueira Botelho e financiado pela Lei Fiscal de Incentivo à Cultura (Lei nº 8.313 de 23 de dezembro de 1991, conhecida como Lei Rouanet) através da Energisa SA, com sede em Cataguases, Minas Gerais.

Contrastando com os insucessos da escola regular e com o penoso trabalho dos professores no afã de habilitar os alunos para um profícuo e interessante uso da língua, o projeto Café com Pão Arte conFusão é uma referência em termos de arte-educação e já tem alcançado boa apresentação e divulgação social, não somente em Cataguases e Minas Gerais, mas também em todo o Brasil, com alguma visibilidade também no exterior<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Observe-se que nem sempre o significado de sucesso é o mesmo para todos os envolvidos: alunos, coordenadores e instrutores, diretores da fundação e empresa mantenedora. Aqui me refiro ao



Atendendo atualmente a 42 alunos matriculados, ele oferece oficinas de artes plásticas, dança contemporânea, folclórica e de rua e aulas de percussão, capoeira e teatro. Seu trabalho é exposto sempre ao público através de apresentações de artes diversas e espetáculos onde se integram alunos e professores no exercício de diversas artes. Os espetáculos são totalmente criados pelos professores e alunos do projeto, da música de fundo ao enredo, do figurino às falas e dramaturgia. Aos alunos mais talentosos, o projeto oferece também bolsa de estudo para cursos profissionalizantes (através da Energisa S.A.). Ligado ao Projeto, já existe um corpo de dança profissional, a Cia. Ormeo de Teatro e Dança, em sua maioria composta por ex-alunos, hoje professores do PINA<sup>3</sup>.

A professora cujas aulas são analisadas aqui é muito envolvida com o seu trabalho e divulga bastante o Projeto. Foi assim que conheci um pouco mais o mundo da dramaturgia e comecei a perceber relações entre os estudos de Linguística, o ensino de Língua Portuguesa e a arte do palco. Em decorrência disso, alguns questionamentos começaram a surgir a respeito do trabalho com a linguagem no PINA: Como a professora motivava os alunos numa aula de produção de texto? Como os alunos produziam os textos que seriam utilizados nas dramatizações? Como eram as interações professor-aluno em sala de aula?

Ainda que esta pesquisa não esclareça todas as indagações feitas, ela procura contribuir para os estudos da Linguística Interacional e abrir caminho para abordagens mais profundas acerca do inter-relacionamento entre a prática pedagógica e a arte da dramaturgia.

O objetivo da pesquisa caracteriza-se por, através de uma análise linguística, estudar a interação específica de professor - aluno em uma sala de aula no contexto escolar de um projeto de arte, visando a descobrir que elementos conduzem-na ao sucesso, respondendo às seguintes questões: **como se caracteriza a interação professor-aluno em uma aula de arte no projeto Café com Pão Arte conFusão, em termos dos alinhamentos dos participantes e dos enquadres evocados**

---

sentido de sucesso que passa pela apreciação do público ao trabalho do projeto como exposto periodicamente nos eventos externos. O público apreciador é obviamente seletivo, dado que nem toda a população (não somente em Cataguases e região, mas em qualquer lugar do mundo) é familiarizada com as diversas manifestações culturais e artísticas veiculadas pelo Projeto Café com Pão.

<sup>2</sup> Ponto de Interação Nas Artes - PINA, nova denominação do antigo Centro das Tradições Mineiras – CTM, instituição onde funciona o projeto Café com Pão Arte conFusão.

**nessa situação? Que elementos linguístico-discursivos e contextuais são relevantes nessa interação?**

Nesse trabalho, procuro identificar e analisar os **enquadres** evocados pela situação social em foco, bem como as **pistas verbais e não-verbais** que revelam o movimento dos participantes entre esses quadres, seus **alinhamentos** e realinhamentos, como o uso de diferentes registros e/ou estilos ou alterações prosódicas.

Além disso, entendendo que os **papeis sociais** e as **relações de poder** entre os diversos atores da cena comunicativa são representados na interação por marcas linguístico-discursivas que devem ser inferidas pelos participantes no contexto da cena comunicativa, busco identificar essas marcas para entender a estrutura interacional característica e os significados construídos na própria interação.

Finalmente, em harmonia com as pesquisas que relacionam a interação professor-aluno como fator significativo para a eficiência do processo ensino-aprendizagem, procuro demarcar as **ações comunicativas do professor** – verbais ou não-verbais – que encontram **resposta favorável no aluno**, motivando-o e despertando seu interesse para uma interação efetiva em sala de aula, e aquelas ações que criam barreiras, afastando o aluno e desmotivando-o para a situação específica do ensino-aprendizagem.

Para tanto, parto da visão sociointeracional dos novos estudos linguísticos influenciados pela pesquisa etnográfica, relacionando com essas teorias os dados colhidos em situação real de interação.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Em busca de respostas para as questões propostas nessa pesquisa, conforme explicitadas acima, parto das teorias linguísticas segundo uma visão sociointeracional através dos escritos de Goffman (sobre face, 'footing' e situação social, respectivamente, 2005; [1979] 2002; [1964] 2002), Gumperz (sobre pistas de contextualização e questões de identidade social, 1982a; 1982b), Bateson (sobre enquadres, [1972] 2002), Duranti e Goddwin e Erickson e Shultz (sobre questões contextuais, DURANTI e GODDWIN, 1992; ERICKSON e SHULTZ, [1981], 2002), Ochs, Shegloff, Thompson e seus colaboradores, Couper-kuhlen, Selting e colaboradores (sobre a estrutura da interação e suas relações com a língua, respectivamente OCHS, SHEGLOFF e THOMPSON, 1996, COUPER-KUHLEN e SELTING, 2001); Tannem e Wallat (sobre enquadres e esquemas, [1987] 2002).

Nesta seção, apresento uma revisão dessas pesquisas e da contribuição da Sociolinguística Interacional para os estudos da Linguagem, focalizando os aspectos mais relevantes para nossos interesses, quais sejam os **conceitos de interação como comprometimento de face, situação social e alinhamento; enquadres e esquemas de conhecimento; contexto e pistas de contextualização**. Em seguida, estabeleço um enfoque mais específico a respeito da interação institucional no contexto peculiar da sala de aula e as relações interacionais entre professor e aluno. Para tanto, valho-me dos já citados trabalhos de Weiss, Laplane, Carvalho e Cazden.

### 2.1 A LINGUÍSTICA INTERACIONAL E SEU OBJETO

Com o avanço da tecnologia tornando o discurso<sup>4</sup> mais acessível à investigação científica, a Linguística ampliou seu campo de ação para abranger a

---

<sup>4</sup> A palavra 'discurso' está aqui sendo usada como significando a linguagem em uso, especialmente a linguagem falada.

linguagem falada, o que trouxe um crescente interesse pelos recursos prosódicos e o papel que eles desempenham na interação, bem como pela relação existente entre formas linguísticas e suas respectivas funções discursivas.<sup>5</sup> Então, reconheceu-se na linguagem falada – **a fala em interação** – um viés social, passando a linguagem cotidiana a ser encarada como “*o lugar de ordem social*” (“*a locus of social order*”) por excelência no qual categorias de análise e interpretações são legitimadas apenas em referência à orientação dos próprios interactantes, já que são construídas coletivamente, na interação (COUPER-KUHLEN e SELTING, 2001: 1,2).

A linguagem, então, como essencialmente ligada à ação humana no mundo (**a fala é “ação situada”**<sup>6</sup>), não é apenas uma estrutura simbólica dissociada da atividade humana, mas está completamente embutida nessa atividade. Ela “*não é apenas um instrumento para o pensamento, mas é também instrumento para a ação*” e “*não está apenas incorporada à interação social, mas é, em si mesma, uma forma de interação social*”<sup>7</sup> (SCHEGLOFF, OCHS, THOMPSON, 1996:4).

Estudos de comparação de estratégias discursivas em contexto transcultural têm sido feitos concentrando-se na maneira pela qual “*as linguagens são moldadas pela interação ao mesmo tempo em que as práticas interacionais também são moldadas pelo uso de específicas linguagens*”<sup>8</sup>. Entender esse movimento reflexivo pelo qual a linguagem é adaptada e, ao mesmo tempo, molda o ambiente interacional no qual habita, portanto, é o objetivo da linguística interacional (COUPER-KUHLEN E SELTING, 2001:3).

Por conseguinte, as duas principais questões que se colocam a um linguista interacional são: 1- que recursos linguísticos são usados para articular estruturas conversacionais e preencher funções comunicativas na interação e 2- que funções comunicativas e estruturas conversacionais são promovidas por determinadas

---

<sup>5</sup> “Funções discursivas”: a expressão, nesse caso, é tomada como as diferentes funções realizadas pela linguagem em uso: explicar, narrar, ordenar, descrever, declarar performativamente, estabelecer relações sociais, dentre outras.

<sup>6</sup> “*For linguistic anthropologists, an interest in social interaction is a compatible extension of their concern with speaking as situated action.*” (SCHEGLOFF, OCHS, THOMPSON, 1996:6).

<sup>7</sup> “*Language is not only a tool for thinking, it is also a tool for acting. Language is not only embedded in social intercourse; it is also itself a form of social intercourse.*” (SCHEGLOFF, OCHS, THOMPSON, 1996:4).

<sup>8</sup> “*Interactional Linguistics thus takes an interdisciplinary and a cross-linguistic perspective on language. Its goal is a better understanding of how languages are shaped by interaction and how interactional practices are molded through specific languages.*” COUPER-KUHLEN E SELTING, 2001:3).

formas linguísticas e pela maneira de usá-las (COUPER-KUHLEN E SELTING, 2001: 3).

Considerar a perspectiva interacional da linguagem, todavia, leva a uma revisão do paradigma chomskyano de competência – o conhecimento abstrato com o qual estamos habilitados a criar estruturas linguísticas bem formadas – e performance – a realização da competência linguística em situações concretas de uso – sugerindo que as formas e estruturas da língua sejam vistas de maneira mais situada e sensível ao contexto, como originadas do próprio uso da linguagem que, ao mesmo tempo, reflete e forma a estrutura contextual da interação (SCHEGLOFF, OCHS, THOMPSON, 1996:5-7).

Os rituais interacionais (práticas, atividades ou fala em interação, de acordo com a abordagem de cada pesquisador) são, pois, socialmente coordenados, assim como temporal e espacialmente situados; neles,

as pessoas deixam de ser classificadas como meros “*portadores passivos de padrões inconscientes de linguagem e cultura*”, para serem vistas como agentes que influenciam a organização, interpretações e resultados dos eventos nos quais interagem<sup>9</sup> (Op. Cit.: 6).

O evento de fala é alvo de um duplo olhar ou foco investigativo: o foco **macroanalítico** e o **microanalítico**. Exatamente por ser situada espacial e temporalmente, a fala é extremamente volátil, o que apresenta uma dificuldade para a microanálise do evento interacional. Daí a necessidade de tecnologia para gravar a fala em interação que é, posteriormente, analisada nos menores detalhes de sua estrutura e recursos, alguns dos quais são, muitas vezes, imperceptíveis pelo analista no momento em que ocorre a interação.

Assim se identificam fenômenos como os que procuramos elencar abaixo: expressões e representações, enquadres e esquemas, alinhamentos e face, fachada e papéis sociais, ‘background’ e pistas contextuais. Desses fenômenos, difíceis de detectar, mas reveladores de padrões, intenções e significados, têm se ocupado a sociolinguística e a pesquisa etnográfica da comunicação, na área das interações sociais.

---

<sup>9</sup> “*In these approaches, people are not visualized as passive bearers of unconscious patterns of language and culture, but rather as active agents whose actions and sensibilities at different moments influence the organization, meaning, and outcome of events.*” (SCHEGLOFF, OCHS, THOMPSON, 1996:6).

## **2.2 A INTERAÇÃO FACE A FACE SEGUNDO GOFFMAN: MUDANÇAS DE ALINHAMENTO NA INTERAÇÃO**

Erving Goffman, sociólogo e antropólogo, visou em suas pesquisas a **interação face a face** e preocupou-se em analisar eventos em que indivíduos num dado espaço - a territorialidade interacional – constroem significados através do uso da linguagem. Abordando questões como o confronto do eu individual – o ‘self’ – com o ‘outro’ e a relevância do contexto na interação, ele observa a influência da cultura dos interactantes através das normas e regras sociais que regem a interação, a qual é estruturada em enquadres adequados aos diversos cenários e encontros sociais específicos (GOFFMAN, 2005; RODRIGUES JÚNIOR, 2005).

Dentro desses eventos de interação, cada indivíduo apresenta-se com uma **‘face’** ou um **valor social positivo** diante do outro. Nesse confronto, elementos de cortesia, discrição, parcimônia, são importantes características da interação e fazem-se notar através de **‘pistas’**, sinais linguístico-discursivos. Por isso, Goffman observa que detalhes como gestos, olhares, posição e outros aspectos tanto prosódicos como lexicais e textuais são reveladores para a compreensão do fenômeno da interação face a face, que ele define como *“a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata”* (GOFFMAN, 2005:23).

Em sua obra *“A representação do eu na vida cotidiana”*, usando a linguagem do teatro, Goffman compara os interlocutores a **atores** representando seus **papeis** para uma **plateia**, num dado momento, em um **cenário**, através da capacidade expressiva própria de cada indivíduo. Essa expressividade, a princípio, pode ser dividida em duas espécies diferentes: a expressão transmitida (ou expressão dada) e a expressão emitida. Segundo ele, *“a primeira abrange os símbolos verbais”* (GOFFMAN, 2005:12) e é usada pelo ator para veiculação de informações, no sentido tradicional de comunicação. Já a segunda, de natureza não verbal e presumivelmente não intencional, inclui ampla gama de ações sintomáticas do ator e é mais teatral e sensível aos aspectos contextuais. Entretanto, *“essa definição tem apenas validade inicial. O indivíduo evidentemente transmite informação falsa intencionalmente por meio de ambos estes tipos de comunicação... (idem, ibidem)”*.

As expressões emitidas ou transmitidas por um indivíduo destinam-se a causar uma impressão nos outros participantes da interação. Presume-se, então, que o indivíduo ator tenha mais domínio sobre sua atuação verbal do que sobre a

expressão que emite, enquanto os observadores podem ter consciência tanto de uma como de outra. Isso gera um **descompasso** ou **assimetria** fundamental no processo de comunicação.

Os observadores usam “*os aspectos considerados não-governáveis do comportamento expressivo do indivíduo como uma prova da validade do que é transmitido pelos aspectos governáveis*” (GOFFMAN, 2005:14-8), enquanto, por outro lado, o indivíduo, sabendo disso, tentará **guiar a impressão** causada nos interlocutores através da manipulação dos aspectos aparentemente inconscientes de sua expressividade, o que restabelece a simetria do processo comunicativo. No entanto, ainda que o indivíduo tente manipular a impressão que causa no observador, este estará sempre um passo a frente do ator, pois que pode perceber essa tentativa de manipulação e procurará, na representação do ator, por involuntárias falhas ou rupturas reveladoras, voltando à assimetria da interação.

O ator mostra, pois, para cada plateia com a qual se relaciona, uma **‘face’** ou individualidade social diferente, a depender de seus objetivos na interação. Caracteriza-se, assim, o processo da comunicação como um infundável jogo de encobrimentos e descobrimentos, revelações falsas e redescobertas, simetria e assimetria, no qual concorrem atores, individualmente ou em **equipe**, com seu desempenho ou **representação**, diante de outra equipe, composta de observadores ou plateia.

O lugar onde ocorre a representação ou desempenho é a “*região de fachada*”, que se opõe à “*região de fundos*” ou “**bastidores**”, onde essa representação é preparada. A “*fachada*” é todo o equipamento expressivo padronizado, empregado pelo indivíduo em sua representação, seja intencional ou inconscientemente. O “*cenário*” é a parte padronizada da fachada: a mobília, decoração, disposição física e outros elementos do pano de fundo que servem de palco para a ação humana (GOFFMAN, 2005:29-35, 101-31).

Usando ainda a metáfora da representação teatral, Goffman fala de papéis idealizados e de estereótipos sociais. **Papel social** seria, para ele, a “*promulgação de direitos e deveres ligados a uma determinada situação social*”. Cada papel social já tem uma fachada própria, estabelecida e há uma tendência de se idealizar alguns papéis sociais, positiva ou negativamente, formando os estereótipos. Logo, um indivíduo pode desejar representar um papel idealizado, um estereótipo, seja ele positivo ou negativo, visando a determinados fins. Para isso, ele terá de dar

expressão a padrões ideais de representação, em detrimento de ações incompatíveis com esses padrões, mesmo que faça isso apenas na região de fachada, perante a plateia (GOFFMAN, 2005: 24-35).

A representação de um papel pelo ator no palco da interação traz certa discrepância entre **aparência e realidade**. Erros e enganos são corrigidos antes da representação para manter uma impressão de infalibilidade. No entanto, essa impressão pode ser quebrada se o público ou plateia percebe incompatibilidades entre a “*aparência*” (modo como o ator se comporta diante da plateia – ações não verbais) e a “*maneira*” (o papel que o ator desempenha na situação, em interação verbal com a plateia). Essa falta de coerência, ou descompasso, é bastante reveladora e tem dado origem a brincadeiras, jogos sociais e anedotas que retratam situações embaraçosas e rupturas que ocorreram ou que foram surpreendentemente evitadas e solucionadas (GOFFMAN, 2005: 59-75;101-03; 132-5).

Por isso, as falhas na representação de um papel – um tropeço, um bocejo, um lapso, gagueira, esquecimento ou inadequação – podem revelar mais sobre o caráter de uma interação do que os padrões mecânicos dessa representação. Gestos involuntários, gafes e cenas podem ser incompatíveis com as impressões que se deseja transmitir (GOFFMAN, 2005:191-217).

A fim de salvar a definição da situação, pode haver, entre os atores de uma equipe e mesmo entre estes e a plateia, uma espécie de “**conluio**” ou acordo, no sentido de **resguardar a face** que está sendo representada na interação. A equipe de representação usará de atitudes defensivas do espetáculo como a escolha de uma plateia conveniente ou a manutenção de certa lealdade e disciplina entre seus membros, os quais devem obedecer a regras de polidez e decoro para manter uma linha de conduta. Por outro lado, a plateia adotará determinadas atitudes protetoras como o uso de discrição e tato, para salvar o espetáculo da interação (GOFFMAN, 2005:101-31;191-217).

Logo, no palco da interação, aparência e realidade não são necessariamente pareadas. Os atores podem dar vida a várias realidades, ou versões da realidade, cada qual incompatível com as outras, tantas quantas forem as faces do ‘eu’ individual que revelem para os diferentes públicos, em diferentes momentos e cenários.

Na verdade, para Goffman, o verdadeiro eu – ‘**self**’ – não se origina do seu possuidor, mas é um produto da interação e está relacionado à imagem que o



indivíduo, no palco, tenta induzir os outros a terem a seu respeito. Para o autor, somos todos atores no palco da vida, de onde emana nossa verdadeira identidade, construída na relação com o **outro**, no processo da comunicação. E a interação é o que rege e determina a natureza moral das relações humanas, já que somos, o tempo todo, avaliados pela maior ou menor coerência de nossa atuação (GOFFMAN, 2005: 230-3).

Sendo o falante o centro de suas pesquisas, Goffman privilegia o sujeito social como agente da comunicação e estuda a sua postura ou **alinhamento** em relação ao outro – que ele chama de **'footing'** e que, dinamicamente, acompanha as intenções e objetivos dos interlocutores no decurso da interação. Mudanças significativas de alinhamento (que acompanham as mudanças de enquadre ou, segundo Goffman, de definição da situação social) entre falantes e ouvintes ocorrem constantemente na interação e, sendo características da fala natural, estarão sempre marcadas, se não linguisticamente através de alternância do código, pelo menos paralinguisticamente em, por exemplo, alterações prosódicas como altura, volume, ritmo, acentuação e timbre da voz (GOFFMAN, 2005; [1964] 2002; [1979] 2002; RODRIGUES JÚNIOR, 2005).

Ao considerar as questões de realinhamento na interação, Goffman olha para os aspectos estruturais de um encontro social e descreve a interação face a face como dois indivíduos que estão envolvidos na atividade do dizer. A cada momento, um dos dois – o falante – tem a palavra para expor seus pensamentos e sentimentos (o que comumente se chama de **turno**), enquanto o outro – o ouvinte – estará escutando. O discurso, a fala e sua recepção (a troca de turnos), é a principal preocupação de ambos no momento da troca e o papel de falante e ouvinte se intercambiará na interação, mantendo um formato afirmação/resposta (a que Schegloff se refere como 'par adjacente') e compondo o que se chama de conversa ou fala. Podem acontecer alterações a esse padrão básico como o acréscimo de **participantes ratificados** ou **não participantes presentes** no espaço interacional (GOFFMAN, [1979] 2002:114-6; PSATHAS: 1995,15,6).

Goffman questiona as acepções tradicionais dos termos **'falante'** e **'ouvinte'** para designar os interactantes, já que são calcadas apenas na questão sonora e desprezam outros aspectos significativos como a função paralinguística da gesticulação, as evidências de atenção sinalizadas pelo ouvinte em expressões

faciais – pistas visuais – mudança de olhar, envolvimento colaterais ou mesmo a disposição física, a distância proxêmica. (GOFFMAN, [1979] 2002: 115).

Percebe-se, assim, que Goffman privilegia todo o ambiente da interação como um “**encontro social**” onde, mesmo nos momentos em que não esteja ocorrendo fala alguma – e o silêncio aí também é muito expressivo – os participantes continuarão num “**estado de fala**” (GOFFMAN, [1979] 2002: 116,9).

Um participante, ainda que ratificado oficialmente na interação como ouvinte e, a despeito das expectativas do falante, pode não estar escutando, ao passo que um participante não ratificado na troca poderá, efetivamente, estar ouvindo, de forma proposital, por intromissão, ou inadvertidamente, por acaso. Portanto, haverá a presença de “**circunstantes**” como regra e não como exceção, os quais podem se intrometer como “*ouvintes por acaso*” ou praticar certa ética situacional, demonstrando desinteresse proposital na conversa ou retirando-se polidamente (estratégias protetoras da face do falante). O **ouvinte ratificado** é o “*endereçado*”, com quem o falante interage e para o qual passa o turno de fala. No endereçamento do ouvinte, o falante poderá usar de pistas não-verbais – como a direção do olhar (pista visual), ou pistas verbais, como o uso de vocativos (GOFFMAN, [1979] 2002: 118,20).

Dessa forma, a interação face a face não se atém aos limites diádicos da fala, mas, com a inclusão na cena interacional dos circunstantes e de mais de um interlocutor ratificado admite a existência de uma “**comunicação dominante**” e outra “**subordinada**” que podem se desdobrar no que o autor chama de “*jogo paralelo*” (comunicação subordinada entre um subgrupo de participantes ratificados), “*jogo cruzado*” (comunicação entre participantes ratificados e circunstantes) e “*jogo colateral*” (palavras murmuradas entre circunstantes) (GOFFMAN, [1979] 2002.: 120,1).

Acresce-se a esse quadro o “**conluio**”, que tenta dissimular uma comunicação subordinada, e a “**insinuação**”, onde outro significado, geralmente desabonador, subjaz à significação aparente nas palavras do falante, criando uma ambivalência ou duplo sentido, o qual deve ser captado pelo alvo, seja ele o interlocutor endereçado ou um circunstante (GOFFMAN, [1979] 2002:121).

Então, o encontro social é caracterizado por certa “*instabilidade estrutural*”, já que a dinâmica da participação ratificada pode variar, admitindo subdivisões e reagrupamentos entre os participantes. As interações face a face e as situações

sociais que as caracterizam podem variar em seu padrão clássico - a troca entre dois participantes – desde imprecações ou observações que fazemos a nós mesmos diante de desconhecidos circunstantes buscando ouvintes casuais até a fala retransmitida pelo rádio ou TV, onde há uma distância física entre falantes e ouvintes que impede a imediata percepção, pelos atores, da resposta da plateia, ou os monólogos expositivos de um preletor na tribuna e a representação de atores em um palco, os quais pressupõem como ouvintes ratificados uma plateia que raramente toma a palavra e cuja resposta é geralmente sinalizada de forma não verbal (GOFFMAN, [1979] 2002: 123-28).

Os participantes da situação social compartilham um foco de interesse cognitivo, um assunto comum (que se costuma chamar **tópico discursivo**) e, mais complexamente, um foco de atenção visual. O ouvinte precisa, pois, equilibrar sua atenção visual, como se olhasse “*para dentro das palavras do orador*” sem, contudo, invadir sua territorialidade (GOFFMAN, [1979] 2002: 129).

Considerando as complexas questões de “*formato de produção*” da fala, Goffman afirma que o falante pode concentrar sobre si pelo menos três papéis: o de animador, o de autor do seu próprio texto, além do papel de responsável pelas ideias expressas. É óbvio, no entanto, que há exceções a essa caracterização. A recitação ou a leitura de um texto alheio são exemplos disso e, mesmo quando nos envolvemos em uma “*fala original*” (a formulação improvisada e fluente de um texto) não se pode afirmar que falamos nossas próprias palavras (GOFFMAN, [1979] 2002: 133-7).

Goffman também considera o conceito de “*figura*” como o “*eu*” por detrás do animador da fala, a quem o falante se refere quando usa a primeira pessoa do discurso; alguém que pertence ao “*universo sobre o qual se está falando*” e não ao “*universo no qual a fala ocorre*”. Logo, um referente distinto do animador da fala no tempo e no espaço. Isso gera um “**encaixamento**”, fenômeno complexo e bastante característico de contextos narrativos, presente, porém, desde a infância de um indivíduo, na fala fantasiosa e dissociada que os pais ensinam a criança a usar em nome de uma variedade de figuras (bonecas, ursinhos, robôs). O encaixamento, como uma superposição de camadas consequente do processo de produção da fala, traz sempre consigo um realinhamento ou mudança de ‘footing’ (GOFFMAN, [1979] 2002: 137-41).

Em suma, na interação face a face, falante e ouvinte estão em constante inversão de seus papéis a cada troca de turno, experimentando diversos realinhamentos, ou, pelo menos, mudanças provisórias e retomadas de 'footing'. É possível, e até comum, em contextos institucionais, por exemplo, manter simultaneamente mais do que um estado de fala, alinhamento, formato de produção ou enquadramento (enquadres, segundo Tannem e Wallat, 1981); não é necessário nem mesmo haver um enquadramento dominante, mas tal situação requer do falante competente certa habilidade de ir e vir, a fim de circular entre os diversos quadres mantidos na situação social (GOFFMAN, [1979] 2002:147).

Goffman vê, pois, que a interação entre indivíduos, nas variadas cenas da vida cotidiana, está em relação estreita com os processos sociais, através da situação social no contexto.

### **2.3 ENQUADRES E ESQUEMAS**

A ideia de enquadre, como elaborada por Bateson em seus estudos sobre a natureza da comunicação, mais tarde desenvolvida nas análises de Erving Goffman sobre interação face a face<sup>10</sup>, está relacionada a uma definição da situação em curso num dado evento de interação e poderia ser expressa pela resposta à seguinte pergunta: **O que está ocorrendo aqui agora?**

Bateson desenvolve essa teoria a respeito de **enquadres psicológicos** enquanto teoriza sobre brincadeira e fantasia (e outros fenômenos correlatos como a ameaça) os quais, presentes em dado evento interativo, estão condicionados a uma definição, negociada entre os participantes, a respeito da situação de interação: isso é uma brincadeira ou isso é realidade? Seu objetivo é estudar as implicações que impedem os psicóticos de metacomunicar levando-os a confundir realidade e fantasia, bem como entender representações de afeto e hostilidade emergentes nas terapias realizadas em consultório, que, não sendo verdadeiras manifestações de amor ou ódio apontam, no entanto, para uma realidade mais concreta; assim como nas brincadeiras de criança, as meninas vivenciam em 'faz de conta' a concreta

---

<sup>10</sup> Os estudos de Bateson sobre o assunto também serviram de base para as pesquisas sobre inferência conversacional, de Gumperz, a análise do discurso de Deborah Tannen e os estudos sobre contextualização de Duranti e Goodwin, entre outros (RIBEIRO e GARCEZ, 2002: 86, Introdução).

experiência de cozinhar e os meninos, a vida real de policiais e bandidos (RIBEIRO e GARCEZ, 2002: 86, Introdução; BATESON, [1972] 2002).

Trabalhando com os conceitos matemáticos abstratos de inclusão e exclusão, onde elementos são definidos como pertencendo ou não a dados limites, bem como fazendo referência à ideia usada pelos psicólogos da gestalt de **figura e fundo**, Bateson afirma que, assim como a moldura em torno de uma gravura, o enquadre tem a “*intenção de ordenar ou organizar a percepção do observador*”. Nem por isso o conceito de enquadre deve ser caracterizado como lógico ou físico. É um conceito psicológico ainda que, em muitos casos, seja reconhecido conscientemente e até representado no vocabulário em termos como ‘brincadeira’, ‘filme’, ‘entrevista’, ‘tarefa’ (BATESON, [1972] 2002:96-98).

Na maioria das vezes, o **enquadre** é

*apenas um auxiliar no trabalho cognitivo de entender as mensagens nele contidas, servindo de lembrete ao pensador de que essas mensagens são mutuamente relevantes e de que as mensagens do lado de fora do enquadre podem ser ignoradas.* (BATESON, [1972] 2002: 99)

Dessa forma, caracteriza-se o enquadre como metacomunicativo, na medida em que qualquer mensagem que o defina faz referência ao próprio enquadre<sup>11</sup> (BATESON, [1972] 2002: 98-101).

Tannen e Wallat ([1987] 2002) avançam um pouco mais no sentido da compreensão e distinção teórica de conceitos relacionados, mas distintos como enquadres interativos e esquemas de conhecimento.

As pesquisadoras registram que tanto a Linguística quanto a Antropologia, a Psicologia e a Inteligência Artificial tinham dado, até então, um tratamento inicial a uma variedade de conceitos para as ideias de enquadre e esquema, usando termos como “‘*enquadre*’ (...) ‘*script*’, ‘*esquema*’, ‘*protótipo*’, ‘*atividade de fala*’, ‘*modelo*’ e ‘*módulo*’”. Revisando essa literatura, Tannen sugere que todos esses conceitos refletem a noção de “*estrutura de expectativas*”. Juntamente com Wallat, então, propõe um refinamento desses conceitos, distinguindo entre duas categorias: os **enquadres de interpretação** e os **esquemas de conhecimento** (TANNEN e WALLAT [1987] 2002:187,88).

Partindo da noção de ‘footing’ com que Goffman descreveu o alinhamento que os participantes estabelecem para si e para os outros em uma situação e, seguindo a forma como Gumperz se refere a atividades de fala, as autoras ligam a

<sup>11</sup> Observe-se que no caso do enquadre brincadeira, é até paradoxal: ‘/sso é uma brincadeira’.

noção interativa de **enquadre** à “*definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento ou gesto) poderia ser interpretado*” (sic). Essa noção interativa de enquadre refere-se à percepção de qual atividade está sendo encenada a partir da maneira como os participantes se comportam na interação. Os enquadres emergem, portanto, de interações verbais e não-verbais, sendo por elas constituídos (TANNEN e WALLAT [1987] 2002: 188,89).

Já o termo **esquemas de conhecimento** é relativo às hipóteses e “*expectativas dos participantes acerca de pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo*”, sendo distinto dos alinhamentos negociados em uma interação específica. Qualquer discurso, mesmo o mais simples, só poderá ser compreendido com base em um modelo de conhecimento derivado de experiências anteriores no mundo. Esses esquemas ou expectativas não são estáticos, mas dinâmicos: são continuamente comparados à experiência de vida para serem revisados (TANNEN e WALLAT [1987] 2002: 189,91).

Tannen e Wallat demonstram que há uma “*relação particular entre enquadres interativos e esquemas de conhecimento, mediante o qual uma discrepância nos esquemas gera uma mudança de enquadres*”. Nós identificamos os enquadres em interação pela associação de **pistas linguísticas e paralinguísticas**, ou seja, não apenas pelo sentido do que é dito, mas também pela maneira como isso é dito. Para demonstrar isso, as autoras usam primeiramente o exemplo de uma rápida interação ao telefone entre Tannen e um amigo, quando, no meio da conversa, o amigo gritou: “*PA:RE COM ISSO!*”. O entendimento que teve de que o amigo falava com o cachorro e não com ela, estava ligado aos seus esquemas de conhecimento a respeito do amigo e também às expectativas de como alguém expressa ordens ou emoções. Dessa forma, interpretou a maneira como o falante se expressou associando-a com o enquadre “*disciplinando um animal*” e não com o enquadre “*conversando com um amigo*”. Enquadres e esquemas interagiram na sua compreensão da fala em questão (TANNEN e WALLAT [1987] 2002: 191,2).

As autoras apresentam, em seguida, cuidadosa análise de um evento de interação (uma consulta pediátrica) procurando demonstrar que mudanças de enquadramentos resultam de esquemas discrepantes entre os participantes da interação. A fim de demonstrar essa relação entre enquadres e esquemas, elas começam por examinar um componente linguístico crucial para a questão: o registro (TANNEN e WALLAT [1987] 2002: 194).

Remetendo a Ferguson, Tannen e Wallat lembram que **registro** é simplesmente uma “*variação condicionada pelo uso*”, ou seja, “*convenções para escolhas lexicais, sintáticas e prosódicas consideradas apropriadas para o cenário e para a plateia*”. O uso de registros linguisticamente identificáveis é elemento chave no enquadramento interacional (TANNEN e WALLAT [1987] 2002:194).

Na cena de interação analisada pelas autoras, elas identificam pelo menos três registros usados pela pediatra: o primeiro, que denominam de “*maternalês*”, em tom de brincadeira, usado com a criança que está sendo examinada; o segundo, um “*registro de relato*”, descrevendo os resultados do exame para uma gravação em vídeo destinada a uma futura aula para residentes; e o terceiro, um registro característico de conversa, dirigido à mãe da criança na consulta. Observando as diversas mudanças de registros, bruscas ou graduais, as pesquisadoras observam que são uma forma de efetuar mudanças de enquadres – ainda que não sejam a única maneira de fazê-lo, já que há também um realinhamento da pediatra adaptado à plateia específica de cada enquadre com o qual opera: o enquadre “*encontro social*”, o enquadre “*exame na criança*”, que é associado a um enquadre externo “*aula para residentes*” e o enquadre “*consulta com a mãe*”. Por que os enquadres exigem atenção simultânea, ocasionalmente, pistas características de um podem mesclar-se em outro, como de fato ocorre quando a médica pergunta à criança, em tom de brincadeira, se dá para apalpar o seu baço (TANNEN e WALLAT [1987] 2002: 195-200).

A produção dos enquadres mostra-se interativa, negociada entre os participantes da interação, quando a mãe mantém-se em silêncio para que a médica atue na gravação do exame para os residentes. E quando os esquemas de conhecimento entre os participantes da cena são discrepantes, alguns conflitos ou confusões podem ocorrer, gerando frequentemente mudanças de enquadramento. Na cena em questão, várias perguntas da mãe geram mudanças rápidas do enquadre exame para o enquadre consulta, demonstrando um padrão contrastante de esquemas de conhecimento entre mãe e médica a respeito do problema da criança (TANNEN e WALLAT [1987] 2002:201-13).

Portanto, ainda que Gumperz tenha mencionado que foi Bartlett a dar origem ao conceito de esquema como um princípio organizador na interpretação dos eventos, muito se deve a Bateson, a Goffman e a Tannen e Wallat como

estruturadores do conceito, dando-lhe corpo e forma através de suas pesquisas (BARTLETT, 1932 apud GUMPERZ, 2002:151).

## 2.4 QUESTÕES DE CONTEXTO

O termo contexto tem sido usado por diferentes ramos de pesquisa com significados bem distintos, mais adaptados à situação prática do uso do conceito na pesquisa do que para uma definição formal. Na verdade, essa definição talvez não seja possível, e quiçá, nem mesmo necessária, conquanto o seja o reconhecimento da importância do fenômeno para os estudos da linguagem, fato que tem levado muitos pesquisadores a se debruçarem sobre questões contextuais (GOODWIN e DURANTI, 1992).

Goffman, por exemplo, evidencia a importância do contexto, muitas vezes negligenciado. Para ele, **todo significado é situado e contextual**, entendendo-se por contexto os enquadres produzidos a cada momento no jogo da interação, de acordo com os temas ou assuntos invocados pelos interlocutores. Assim, os interactantes numa relação dinâmica, vão construindo significados e transformando os rumos da interação em curso, de acordo com suas intenções comunicativas (GOFFMAN, [1964] 2002; RODRIGUES JÚNIOR, 2005).

Tannen e Wallat ([1987] 2002:186) refletem que “*a interação somente pode ser entendida em contexto*”, pois quando as pessoas estão engajadas em interação face a face, a comunicação se dá tanto por comportamentos verbais quanto não-verbais; assim, “*suas ações e intenções de significado podem ser entendidas somente com relação ao contexto imediato, incluindo o que o antecede e o que pode sucedê-lo*”.

Já Salomão (1997:27) afirma a importância do contexto, relacionando-o à **construção compartilhada do significado** por falante e ouvinte: “*toda produção da fala é duplamente contextual; tanto o contexto modela a prática interpretativa como a prática interpretativa modela o contexto*”.

Erickson e Shultz ([1982] 2002), pesquisando a interação em instituições educacionais, se detêm sobre questões como a **competência comunicativa** e a noção de contexto de uma interação, especialmente em seus aspectos de variação temporal. É necessário perguntar como as pessoas avaliam em que contexto se encontram e que características desse contexto lhes chamam a atenção.



Concordando com Hymes, os autores ressaltam que é preciso muito mais que competência linguística (nos termos de Chomsky) para sabermos que tipo de comportamento, verbal e não-verbal, é apropriado a cada contexto. A competência linguística, portanto, deve ser acrescida da ideia de **competência social**, como a capacidade de produzir não apenas elocuições gramaticalmente corretas, mas também apropriadas a cada situação (ERICKSON e SHULTZ, [1982] 2002: 216,7).

**Contexto** é, segundo eles, muito mais que o ambiente físico ou a combinação de pessoas, mas constitui-se *“pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por onde e quando elas fazem o que fazem”*. A definição compartilhada e ratificada pelos participantes a respeito da situação em que se encontram, junto com as ações que elas aí executam, constituem o contexto. Não sendo estático, mas **dinâmico**, o contexto varia de momento a momento, fazendo mudar a relação entre os papéis dos participantes, que sofrem contínuos reajustamentos e redistribuições em *“estruturas de participação”*: maneira de falar, de ouvir, de obter o turno na fala e mantê-lo, de conduzir e ser conduzido (ERICKSON e SHULTZ, [1982] 2002: 217-8).

Citando o conceito de **pistas de contextualização** formulado por Gumperz ([1982] 2002) como uma classe geral de sinais convencionados culturalmente e que sinalizam como as mensagens devem ser interpretadas a cada momento, os autores consideram que essas pistas – as configurações proxêmicas e de postura corporal, o ritmo de fala, a direção do olhar e expressão facial; mudanças de tom e altura da voz; alterações no código, estilo e tópico bem como o uso de palavras, frases, digressões – geram, muitas vezes, certa redundância entre o canal verbal e não-verbal por causa da natureza multimodal da comunicação.

*A despeito da redundância de pistas, em geral não é possível determinar com exatidão um momento preciso em que a definição da situação tenha mudado (...). Somente após as pistas de uma mudança de contexto terem ocorrido é que se torna possível determinar que algo de fato mudou.*  
(ERICKSON e SHULTZ, [1982] 2002: 219-22)

Parece, pois, ser por meio de avaliação retrospectiva que as pessoas determinam uma mudança de contexto, ainda que possam, durante essa mudança, ter algumas expectativas sobre ela, expectativas que são posteriormente confirmadas ou não (ERICKSON e SHULTZ, [1982] 2002: 219-22).

Outros pesquisadores que se dedicaram a analisar as questões contextuais foram Duranti e Goodwin, num trabalho que reuniu, sobre o tema, os enfoques de várias áreas de pesquisa. Apesar da dificuldade de uma definição clara, simples e técnica de ‘contexto’, os organizadores desse trabalho reconhecem a necessidade de, pelo menos, tentar descrevê-lo como um fenômeno que pode variar de acordo com os diferentes níveis de organização de um evento de fala. O que é contexto (**background**), em uma dada forma de organização, pode ser o foco (**evento focal**, segundo Gumperz) em outra, dependendo do ponto de vista, e o que determina essa distinção é uma atenção seletiva dos próprios participantes em relação à atividade verbal ou não verbal uns dos outros (DURANTI e GOODWIN, 1992: 2,3).

Dessa forma, seguindo Goffman, os autores dizem que o contexto é “*um enquadramento que circunda o evento em foco e provê recursos para sua adequada interpretação*”<sup>12</sup> (por exemplo, a situação social e cultural), envolvendo, portanto, uma justaposição de duas entidades: o evento focal e um campo de ação no qual esse evento está inserido (DURANTI e GOODWIN, 1992:3).

Segundo Duranti e Goodwin, o termo vem do latim – **contextus** – “*o que está junto*”. Eles utilizam a metáfora do homem cego, criada por Bateson, para posicionar algumas questões-chave: a importância de se delinear o contexto da perspectiva dos próprios participantes do evento sob análise; o fato de que o contexto relevante está ligado às atividades específicas (tipos de atividade como cantar, comer, andar, comprar) que estão sendo realizadas em um dado momento no evento interacional; o conhecimento sócio-histórico que os participantes usam na interação e, por fim, a mutabilidade – ou dinamismo – do contexto, de tal forma que cada instante na interação é contexto para o próximo movimento interacional e cada participante, contexto para o outro. O contexto é, pois, “*um fenômeno delimitado no tempo, sustentado interativamente e socialmente constituído*”<sup>13</sup> (DURANTI e GOODWIN, 1992:4-6).

Referindo-se ao trabalho de Ochs, os autores ainda destacam algumas dimensões do contexto: a primeira é o **cenário**, isto é, o enquadramento sócio-espacial no qual os participantes estão situados. Nesse aspecto, é relevante o

<sup>12</sup> “*The context is thus a frame (Goffman 1974) that surrounds the event being examined and provides resources for its appropriate interpretation*” (DURANTI e GOODWIN, 1992: 3).

<sup>13</sup> “*... the context is a socially constituted, interactively sustained, time-bound phenomenon*”. (DURANTI e GOODWIN, 1992:4-6).

sistema dêitico como recurso usado pelos participantes para organizarem o mútuo acesso ao ambiente físico e social, no qual estão inseridos, estabelecendo e negociando papéis (OCHS, 1979 apud DURANTI e GOODWIN, 1992:6-9).

O **ambiente comportamental** (equipamento posturo-gestual) é outra dimensão contextual, que leva a questões de organização social do espaço de fala, coordenação das ações no ambiente e definição do que é ou não relevante para a atividade em curso (OCHS, 1979 apud DURANTI e GOODWIN, 1992:6-9).

Semelhantemente, a **linguagem**, que, ao mesmo tempo, invoca o contexto e é, ela mesma, contexto, suscita questões como pistas de contextualização sinalizadas na fala e que contribuem para o enquadramento da interação, seja pela escolha lexical ou por padrões alternativos de fala, sinalizando relações de poder assumidas entre os participantes. Aí também se relaciona a contextualização da fala em gêneros dialógicos, conforme a pesquisa de Bauman e Basso (apud DURANTI e GOODWIN, 1992: 7,8), inspirados no trabalho de Bakhtin como também questões de estruturação do fluxo e sua relação com os amplos processos sociais nos quais a própria fala está inserida.

E por fim, o **contexto extrassituacional**, como um enquadre cultural e social mais amplo estendendo-se para além da fala local e do cenário imediato, no qual o evento focal está inserido. O estudo de pressuposições contextuais pode lançar luz sobre questões consideradas locais como hesitações e formas de reparo na fala, além de esclarecer outras como as diferentes regras discursivas ou questões de adequação da fala (o que é culturalmente considerado apropriado), bem como a habilidade dos participantes em manipular esse contexto, segundo seus interesses, dele resgatando elementos para dar credibilidade à própria enunciação e desautorizar a dos outros (DURANTI e GOODWIN, 1992: 8,9).

Por todo o dinamismo e elasticidade do conceito, percebe-se a dificuldade de definir contexto e descrever suas características, um desafio que ainda resta aos pesquisadores. Talvez por essa razão tenha havido negligência nos estudos da linguagem e interação para com os aspectos contextuais, ora focalizando a figura e ignorando o fundo, ora extraindo o evento focal de seu entorno com o fim de dissecá-lo, tratando-o como entidade independente do contexto<sup>14</sup>. Por exemplo, os

---

<sup>14</sup> Dessa forma Goodwin e Duranti apontam que tem sido tratado o gênero histórias nas áreas da Antropologia, Folclore e Sociolinguística. Na verdade, os próprios falantes recontextualizam as histórias ao contá-las em situações totalmente distintas de sua origem. No entanto, Bauman e Basso

linguistas, por muito tempo, restringiram suas análises à sentença e aos seus subcomponentes, como nas práticas metodológicas usadas por Chomsky e seus seguidores. Além de não utilizarem eventos reais de interação em suas pesquisas, trataram a sentença como se não tivesse, com o discurso que a circunda, nenhuma outra relação que não a dos signos indiciais de referência espaço-temporal. Em nome de uma pretensa clareza, portanto, sacrificaram aspectos fundamentais a respeito da forma como o ser humano constrói, interpreta e usa a linguagem (DURANTI e GOODWIN, 1992:10-3).

Falhas como essa a linguística sociointeracional procura evitar através de uma pesquisa contextualmente situada da linguagem.

#### 2.4.1 Pistas de contextualização e identidade social

Na mesma linha de pesquisas sobre questões contextuais, o linguista e antropólogo Gumperz ressalta as “*pistas de natureza sociolinguística que utilizamos para sinalizar as nossas **intenções comunicativas** ou para inferir as intenções conversacionais do interlocutor*”: pistas linguísticas (código, dialeto, estilo), paralinguísticas (pausas, tempo de fala, hesitações), e prosódicas (entoação, acento, tom). Ele estuda o processo de **inferência** conversacional centralizando sua análise nos traços linguísticos contextuais, até então marginalizados (RIBEIRO E GARCEZ, 2002:98).

A comunicação humana é vista como canalizada, ao mesmo tempo em que é “*restringida por sistema multinível de sinais verbais e não-verbais que são adquiridos, e, ao longo da vida, automaticamente produzidos e intimamente coordenados*” (GUMPERZ, 1982a: 141; [1982] 2002:166).

As pistas linguísticas são apresentadas por Gumperz como **pistas de contextualização**, já que são reveladoras do contexto de origem do falante (o que Goodwin e Duranti denominaram ‘contexto extrassituacional’). Nesse novo cenário de comunicação intergrupar, essas “*convenções comunicativas*” (“*communicative conventions*”), subjacentes, mas independentes da estrutura da língua usada, refletem a identidade do próprio grupo e revelam potenciais dificultadores da

---

(apud DURANTI e GOODWIN, 1992: 11) sugerem que grande parte do que é importante em uma história ou mito encontra-se não no seu conteúdo propriamente dito, mas no seu relacionamento contextual.

comunicação assim como o gênero, etnia ou interesses sócio-político-econômicos (GUMPERZ, 1982a: 6-8).

As características especiais ou formas diferentes de falar surgem do processo histórico de formação dos grupos e da criação dos símbolos de sua identidade. Podem ser o tom de voz, o uso específico de uma palavra ou frase, bem como estratégias de tomada de turno ou de representação social e têm a possibilidade de afetar seriamente a harmonia entre os participantes da interação e perpetuar a distância social. (GUMPERZ, 1982b: 6-8).

A realização das funções comunicativas como **práticas sociais** de acordo com as intenções dos participantes de uma interação é, portanto, culturalmente variável, variação que pode ser analisada sob perspectivas diferentes, ainda que possam ocorrer simultaneamente na prática: 1- Diferentes suposições sobre a situação de interação, sobre o comportamento adequado esperado dos participantes e sobre as intenções e expectativas inerentes ao evento comunicativo; 2- Diferentes formas de estruturar uma informação ou argumento na conversação; 3- Diferentes formas de dizer, diferentes convenções linguísticas, inconscientemente usadas para enfatizar (como o tom de voz), para estabelecer coesão ou indicar o sentido pretendido naquilo que é dito (fatores que, segundo Tannem e Wallat, referem-se aos esquemas de conhecimento dos participantes e enquadres interativos) (GUMPERZ, 1982b: 12).

Focalizando essas perspectivas, Gumperz e seus colaboradores analisaram conversas institucionalizadas sob diversos aspectos: normas de polidez, uso de argumentação convincente no contexto burocrático, normas linguísticas reveladoras das relações de poder na cena interacional, estruturação de informações, sequenciação de argumentos, decisões do falante sobre o que deve ser dito e o que deve ser apenas sinalizado (por exemplo, com variações do ritmo da fala) e, portanto, inferido, questões de ambiguidade, incluindo também a gramática, o léxico, a prosódia, as pausas, o idioma, elementos que podem gerar quebras ou falhas na comunicação (GUMPERZ, 1982b: 12,3).

A hipótese dos autores é de que, na conversação, nós fornecemos e interpretamos informações em vários níveis, isto é, **nós sinalizamos tanto o conteúdo quanto sobre o conteúdo**. Seus estudos são reveladores de que, seja pelo que se fala (o próprio conteúdo) ou pelo que se sinaliza (conscientemente ou não) sobre o conteúdo veiculado, o jogo da interação é muito mais sensível do que

se poderia esperar ao contexto social ou étnico dos participantes (GUMPERZ, 1982b: 13).

Resumindo, na interação, expectativas são sinalizadas a respeito dos papéis dos participantes. Estes sinais parecem operar de acordo com tradições específicas de comunicação que geram certas convenções de contextualização, as quais funcionam como guias para monitorar o progresso da conversação. No decurso da interação,

*nós usamos, então, além dos conhecimentos da gramática e do léxico, convenções de contextualização e outras informações prévias que tenhamos sobre cenários e participantes, a fim de identificar a função discursiva que está sendo desenvolvida e que atividade está sendo sinalizada. Partimos dessas previsões para detectar a intenção comunicativa por trás dos enunciados. As convenções de contextualização, portanto, canalizam a interpretação em uma ou outra direção (...)* (GUMPERZ, 1982b: 18)<sup>15</sup>.

Essas previsões podem ser

*confirmadas ou não, de acordo com os acontecimentos subsequentes; se confirmadas, serão reforçadas; se não confirmadas, redirecionaremos nossas expectativas a respeito dos objetivos e resultados da interação ou das intenções do falante*<sup>16</sup> (GUMPERZ, 1982b: 18).

Portanto, falantes que têm estilos de vida semelhante, falam a mesma língua ou dialetos próximos da mesma língua, podem falhar regularmente na comunicação, se tiverem diferentes contextos de origem e, portanto, sinalizarem com diferentes pistas de contexto extrassituacional. A discussão que os autores fazem sobre contextualização implica em demonstrar que grande parte desses **mal-entendidos** ou **quebras** na comunicação é resultado de fatores linguísticos que operam abaixo do nível da consciência e que passam tão despercebidos a um observador casual quanto um piscar de olhos ou uma expressão facial, detectáveis apenas sob uma microanálise de sinais não verbais. Além disso, a natureza das situações de interação que são exigidas por nossa sociedade e dos critérios de avaliação empregados conflita diretamente com as sutilezas de sentidos existentes na

---

<sup>15</sup> “We use our knowledge of grammar and lexicon, along with contextualization conventions and whatever background information we have about settings and participants, to decide what discourse task is being performed and what activity is being signalled [sic], and this provides information about likely communicative goals and outcome. We then build on these predictions to identify the communicative intent that underlies particular utterances. Contextualization conventions channel interpretations in one direction or another.” (Gumperz, 1982: 18).

<sup>16</sup> “The judgments made at any one time are contingent judgments; they are either confirmed or disproved by what happens subsequently. If they are confirmed, our expectations are reinforced; if they are disconfirmed, we try to recode what we have heard and change our expectations of goals, outcomes or speakers’ intent.” (GUMPERZ, 1982:18).

interação e com a inabilidade das pessoas em perceber as diferenças sistemáticas nas estratégias retóricas utilizadas pelos falantes de uma determinada língua. Algo como o fenômeno da interferência, isto é, a tendência de aprendizes de uma segunda língua transferirem para ela padrões da primeira língua (GUMPERZ, 1982b:13-9).

Gumperz ainda aborda a maneira como os participantes expõem parte do significado implícito, facilitando o entendimento do interlocutor e tornando eficaz o encontro. Pode-se detectar essa flexibilidade ou **atitude de cooperação** (cooperação, segundo Grice e 'envolvimento conversacional', segundo Goffman) pela observação da sinalização não verbal, que Gumperz classifica em três tipos básicos: os microssinais (piscar de olhos, contração de músculos na face), normalmente não notados na interação; os sinais proxêmicos (direção, postura e orientação corporal) e os conjuntos de sinais que carregam um significado específico (piscar apenas um olho ou bater palmas). Todos eles podem desempenhar um papel significativo na manutenção do envolvimento conversacional e são "*ritmicamente coordenados*<sup>17</sup> com os sinais verbais, seja no micronível das sílabas ou no macronível dos enunciados<sup>18</sup>", indicando não apenas as emoções veiculadas na interação, mas principalmente os motivos e intenções subjacentes (GUMPERZ, 1982b: 14-6).

As pesquisas de Gumperz se concentram, então, nas variações de interpretação motivadas por diferenças socialmente determinadas e relativas a pressuposições contextuais e convenções particulares de conversação. A principal questão de seu estudo é descobrir o que é necessário para a manutenção da cooperação conversacional evitando falhas comunicativas, que podem causar prejuízos no relacionamento intergrupar, especialmente nos contextos institucionalizados onde esses grupos interagem (GUMPERZ, 1982b: 17).

---

<sup>17</sup> A essa coordenação Erickson e Shultz chamaram 'redundância' conforme já referido acima.

<sup>18</sup> "*There is further evidence that nonverbal signs are rhythmically coordinated with verbal signs, both at the micro level of syllables and at the macro level of utterances (Condon and Ogsten 1969)*" (apud GUMPERZ, 1982b: 15).

### 2.4.2 A escola como contexto: a interação na sala de aula

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), cabe à escola o papel de mediação na aquisição da competência interativa necessária aos usuários da língua e a sala de aula é o espaço que proporciona variadas situações reais de comunicação onde professores e alunos, em interação, devem manter um salutar diálogo. Nessa interação não se admite que o professor seja o único a falar e o aluno, o único a escutar. Ambos, professor e aluno, assumindo a posição de um 'eu' que dialoga com um 'outro', "*devem ter consciência do lugar de onde falam e dos interlocutores a quem se dirigem*" (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA: 74).

De acordo com os novos paradigmas educacionais, espera-se, portanto, que o professor, especialmente o de língua portuguesa, adote um discurso menos formal, consciente do fato de lidar com um público de diversas origens e que traz uma bagagem de conhecimentos anteriormente adquirida. "*Dos alunos espera-se que reconheçam e respeitem a função social do professor, certamente marcada por uma formação diversa em relação à deles*" (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA: 74).

No entanto, o documento considera que o desejável diálogo entre professor e aluno é, muitas vezes, comprometido por fatores de ordem social, econômica e ética, entre outros; situação agravada pela condição de transculturalidade decorrente do crescente processo de democratização do acesso à escola e também pela própria dificuldade dos professores de serem, eles mesmos, falantes e ouvintes, marcados que são, tanto quanto os alunos, pela mudança dos padrões interacionais no contexto social mais amplo (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA: 75).

O ensino da língua deve levar em conta alguns fatores para o desenvolvimento da competência interativa, tais como: o respeito ao grande número de variedades linguísticas existentes em qualquer língua, como "*mais ou menos adequadas a determinadas situações comunicativas*", a necessidade de proporcionar ao aluno a participação em diversas situações de discurso, nas quais se apropriem dos papéis de falante e ouvinte e adquiram as noções de turno e de respeito à fala do outro, valorizando tanto o falar quanto o ouvir (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA: 75,6).

O padrão acima descrito, ainda que originalmente concebido para o contexto específico do ensino de língua materna, pode se configurar, por extensão, como



**ideal** para qualquer situação pedagógica. Entretanto, como nem sempre ele tem sido alcançado, seria útil desenharmos o enquadre **típico** da interação professor-aluno em uma sala de aula brasileira tradicional e algumas possíveis variações desse padrão.

#### 2.4.2.1 Interação professor-aluno: o enquadre característico

Dentro do contexto institucionalizado da escola, a interação que ocorre na sala de aula guarda algumas semelhanças com a conversa cotidiana, apesar de diferir dela em aspectos importantes.

Em primeiro lugar, enquanto a **interação cotidiana** é geralmente informal e se caracteriza mais frequentemente como simétrica, a **interação típica da sala de aula** é tradicionalmente formal e assimétrica, ou seja, acontece em um tempo e espaço previamente planejados, com fronteiras rígidas, havendo o privilegiamento de um participante – neste caso, o professor – sobre o(s) outro(s) – no caso os alunos –, em conformidade com o enquadre específico da atividade em questão – a aula.

O **professor** tem o direito de começar e também de dar por encerrada a interação, de tomar e manter o turno de fala pelo tempo que desejar, de expressar-se com qualquer tom de voz para qualquer aluno em qualquer lugar da sala de aula, de interromper um falante, de romper o silêncio, de introduzir ou fechar tópicos e de permitir ou não – e, em alguns casos, de exigir ou negar – aos demais participantes o uso da palavra, cabendo-lhe, portanto, a ratificação dos demais falantes.

Essa gama de privilégios é tacitamente aceita pelos alunos, levando em consideração o papel social que o professor desempenha nesse espaço como o organizador da estrutura do evento interativo em questão, a aula, como detentor tanto do conhecimento que é objeto da atividade pedagógica quanto do poder de avaliação da aprendizagem dos alunos e até da conduta destes enquanto aprendizes. Em decorrência desse alinhamento de papéis, o professor detém maior poder de fala, o que é visivelmente atestado pelo tempo de manutenção do turno e pelo privilégio de escolha do(s) ouvinte(s) ratificado(s). Proporcionalmente, segundo Cazden (2001: 54), o professor usa dois terços do tempo enquanto os alunos apenas um.

Do outro lado da cena interativa, o papel do **aluno** é subordinado ao do professor: embora possa ser participante ratificado da interação, sua ação é restrita por uma ‘ordem social’ específica do espaço escolar que requer dele falar e ouvir, participar e agir em determinados momentos e de determinada maneira, mais frequentemente em resposta a perguntas ou pedidos feitos pelo professor e menos frequentemente questionando ou pedindo esclarecimentos a ele, sob a supervisão e orientação do professor, que guia a interação.

O aluno deve, preferencialmente, endereçar sua fala ao professor, não lhe sendo permitido estabelecer trocas conversacionais paralelas com os colegas, a não ser que estejam inseridas no âmbito da realização das atividades propostas em aula, como acontece nos trabalhos em grupo. Se ocorrerem tais conversas paralelas, o fato será visto como uma subversão à ordem, quer seja isso feito de maneira sutil ou acintosa. E mesmo no decurso de atividades que exijam a interação dos alunos com os colegas, como numa discussão aberta, é frequente que eles se refiram a seus pares usando a terceira pessoa e se dirijam ao professor com a primeira pessoa, quando deveriam fazer o inverso (Ex: ‘não concordo com ele’, ‘o que ele disse está errado’).

A “*transdiscussão*”, nas palavras de Lemke (apud CAZDEN: 57) ou o “*diálogo direto entre alunos no qual o professor não é um constante intermediário*”, é rara. Phillips (apud CAZDEN: 58,9) descreve o comportamento típico do direcionamento do olhar do aluno: enquanto fala, ele fita o professor; quando um colega fala, os que ouvem fitam também o professor e não o falante, ou então, olham para baixo ou desviam simplesmente o olhar, evitando fixá-lo em alguém.

O padrão interacional típico entre professor e aluno, como acima descrito, está circunscrito ao **espaço** para isso destinado – a sala de aula – e é limitado durante um determinado **tempo** – a duração da aula, fronteiras demarcadas pelas regras de organização específicas que regem o sistema educacional e o ambiente escolar. Fora dessas fronteiras, há outras regras de organização da interação, por exemplo, nas conversas informais que alunos e profissionais mantêm entre si em outros espaços escolares como o corredor e o pátio, mais próximas da conversa cotidiana pela informalidade que as caracteriza e pelo objetivo prioritariamente social. Já a interação intergrupar (entre profissionais da educação e alunos) é mais semelhante à interação em sala de aula, principalmente por sua assimetria.

O desrespeito às regras interacionais – de dentro e fora da sala de aula – é visto com desaprovação e regularmente disciplinado através de vigilância constante de professores e demais profissionais da escola, através de divulgação dessas normas na comunidade escolar (direção, alunos, professores e demais funcionários, pais e sociedade em geral na qual se insere a unidade escolar) e através da previsão e execução de **'punições'** aos infratores que vão desde a advertência oral ou escrita até à suspensão ou expulsão da escola, passando pela avaliação negativa de conduta e aprendizagem expressa na notação escolar dos rendimentos do aluno.

Algumas das **regras interacionais** impostas no contexto institucionalizado da escola, não sendo exclusivas desse ambiente, via de regra, são também pertinentes, com certa elasticidade previsível e natural, à conversa cotidiana: o respeito pelo interlocutor, o compromisso tácito de ouvi-lo enquanto fala, de não interromper o falante ou sobrepor-se a ele, o esforço compartilhado pelo bom entendimento do que é dito e pela eficácia da interação, a aceitação e colaboração para manter os papéis ou fachadas com que os participantes se apresentam diante uns dos outros (a 'face'), o gerenciamento do espaço interacional através do distanciamento adequado entre os interlocutores, a adaptação da voz em altura, volume e intensidade de acordo com o espaço, o enquadre da situação e as intenções do falante, o controle do equipamento posturo-gestual dos participantes em relação aos objetivos propostos na comunicação.

E assim como acontece na vida cotidiana, cada violação dessas regras interacionais revela significados e **intenções** que são **sinalizadas** na expressão do falante, tanto verbal quanto não verbalmente, através de pistas mais ou menos aparentes, que podem ser ou não bem compreendidas pelos ouvintes. Essas pistas revelam a **ideologia** que subjaz à interação, como por exemplo, as relações de poder, os papéis assumidos pelos participantes e a avaliação que cada participante faz a respeito dos outros com quem interage.

Um olhar sobre esse padrão interacional característico da sala de aula, bem como sobre suas possíveis alterações, se torna necessário a qualquer estudo sobre a interação no contexto institucionalizado da escola, especialmente quando foca a interação professor-aluno, como é o caso da presente pesquisa.

#### 2.4.2.2 Alterações no padrão

Embora essas expectativas a respeito da **atividade 'aula'** representem um padrão geralmente aceito como o enquadramento típico desse tipo de interação, a subversão das expectativas ou pelo menos a existência de padrões alternativos, mais próximos da informalidade que caracteriza a conversa cotidiana é cada vez mais frequente no espaço escolar, talvez, na tentativa, justamente, de humanizá-lo e aproximá-lo mais das práticas da vida normal no ambiente externo à escola.

Esses **padrões alternativos** não são destituídos de normas, como poderia parecer, mas obedecem, assim como toda atividade interacional humana, a determinada estrutura que os governa e que apenas difere da estrutura tradicional do enquadre 'aula'. Um exemplo é o padrão interacional do **debate**, no qual há mais autosseleção dos estudantes para tomar o turno de fala, em contraste com a distribuição prévia de falantes feita pelo professor em outras situações de sala de aula. A semelhança com a conversa cotidiana, no entanto, é aí apenas parcial, já que o grande número de falantes e o programado objetivo didático distinguem da conversa informal esse gênero interacional didático (CAZDEN, 2001: 54,5).

Cazden sugere que a **arrumação do cenário** na sala de aula e a consequente disposição dos participantes influencia a interação e pode encorajar ou não mudanças no discurso padrão. Dessa forma, a disposição dos alunos em fileiras ou mesmo em grupos é menos estimulante de mudanças do que a disposição em círculo, onde os colegas podem se ver uns aos outros face a face. (CAZDEN, 2001:58,9)

Abordando os padrões interacionais típicos da sala de aula, Weiss (2007:42-5) fala de dois tipos de "**configurações de participação**": a primeira, a "**configuração em leque**", caracterizada pela centralidade do professor como fonte de informação e foco das atenções, ponto de partida e chegada de todas as interações, modelo bastante tradicional, que proíbe os alunos de estabelecerem turnos paralelos com os colegas. Esse é um modelo interacional dual, mais próximo do gênero entrevista. A segunda, a "**configuração em rede**", resultante de certa flexibilização das regras interacionais padrão, onde o foco se desloca da figura do professor para a de qualquer outro participante que esteja com a palavra. Nesse modelo, o professor se aproxima mais dos alunos aos quais permite, momentaneamente, o gerenciamento dos turnos e tópicos conversacionais, tornando, dessa forma, mais

simétrica a interação e reduzindo a distância provocada pela assunção dos diferentes papéis sociais de representação. Não sendo aí desencorajadas as intervenções, frequentemente acontece a sobreposição de falas e a troca paralela entre colegas não é punida como um desrespeitoso e indesejado conluio, mas admitida como participação ativa, subordinada a uma e mesma atividade em curso, como num debate aberto.

Observa-se, entretanto, que a aula, como realizada no contexto espaço-temporal contemporâneo, não se constitui, homogeneamente, de um ou outro padrão, podendo haver alternância de enquadramentos no decurso da interação. Dessa forma, podem coexistir dois (ou mais) planos ou enquadres distintos dentro do mesmo fenômeno interacional; por exemplo, o **enquadre didático 'aula'** e o **enquadre social 'conversa'** alternam-se a cada momento, constituindo uma estrutura interacional bastante diversa e interessante. A interação no contexto específico da sala de aula pode variar desde algo bem próximo à recitação, em resposta a perguntas feitas pelo professor, até um estilo mais livre, parecido com uma discussão, com tópicos alheios à tarefa didática e que se caracteriza por um estreito limite entre ordem e caos (CAZDEN, 2001: 54).

Erickson e Shultz ([1981] 2002: 225), focalizando essa alternância de padrões no ambiente institucional da sala de aula, observam que há contínua variação contextual no decorrer do tempo de uma interação, conforme as ações vão se desenvolvendo como se fizessem parte de um plano composto de várias partes; essa dinâmica exige que os interactantes identifiquem e se adaptem às diferentes estruturas de participação, mudando de atividades menos formais/instrumentais para atividades mais formais/instrumentais. Quando os alunos “deixam de perceber” tais alterações situacionais, são sancionados por comportamento inadequado tanto pelos professores quanto pelos colegas.

#### 2.4.2.3 O registro do professor ou 'professorês'

Carvalho, com base em Painter, fala de um vocabulário específico que os professores usam para se dirigirem aos alunos, especialmente se pequenos, à semelhança do que as mães usam com os filhos em fase de aprendizagem da língua. Essa linguagem é caracterizada por adaptações como “*freqüentes repetições, articulação clara, padrões de entonação e aproveitamento máximo de*

*contribuições das crianças*” (PAINTER, 1999 apud CARVALHO, 2009). Segundo a autora, essas

*‘frequentes repetições’ referem-se às diferentes adaptações no discurso que a professora faz para dizer a mesma coisa, ‘articulação clara’ pode ser relacionada à pronúncia facilitada à compreensão que a professora dá às estruturas específicas, como perguntas e exclamativas, conforme o contexto; e quando a professora conta com qualquer contribuição que a criança pode dar, a professora está facilitando a interação entre ela e a criança, ao considerar o conhecimento prévio de seu aluno sobre o assunto em questão (CARVALHO, 2009: 323).*

Mendes, reportando-se a Cazden, também cita a **fala típica** ou o **registro do professor** (*‘teacher talk’* ou *‘professorês’*) como semelhante à fala da mãe ao falar com o filho (*‘maternalês’* segundo Tannem e Wallat. Op. cit) e a caracteriza como contendo os traços característicos de entonação exagerada, enunciação cuidadosa, orações curtas, além das frequentes repetições. A autora considera que, embora seja esse padrão típico da interação com alunos pequenos, ele é geralmente encontrado no discurso do professor em momentos da aula considerados importantes (MENDES, 1995: 22).

Na complexa interação da sala de aula, construindo sua fala para chamar a atenção do aluno e provocar seu engajamento em ações de aprendizagem, o professor informa, descreve, explica, questiona, instrui e avalia, resume, define, edita, corrige e especifica o tópico, com a função de facilitar a aprendizagem do aluno, guiar e controlar sua classe (MENDES, 1995: 21).

A fala do professor, portanto, realiza diferentes funções. De acordo com as funções que desempenha, Cazden (2001: 54) classifica esse discurso como: **instrucional** (*“instructional”*), que é o discurso pedagógico, e **gerencial** (*“managerial”*) ou **procedimental** (*“procedural”*).

Outra abordagem sobre o discurso da sala de aula é o **padrão sequencial IRA** (Iniciação, Resposta, Avaliação), segundo o qual o professor inicia a sequência propondo, geralmente, uma pergunta, após o que o aluno responde e o professor avalia essa resposta. Dillon acrescenta a essa sequência um quarto passo que seria a estruturação ou elaboração. A sequência tripartite IRA é, segundo Cazden, a forma discursiva mais comum usada pelo professor, o padrão não-marcado, em termos linguísticos, ou padrão nulo. Variações desse padrão, ainda que pequenas, são bastante significativas (DILLON, 1983,1985 apud CAZDEN, 2001: 60,61; CAZDEN, 2001: 53-61).

Cazden (Op. Cit.: 55,6) cita duas pesquisas (de Vivian Paley e J.T. Dillon) que mostram pequenas variações no padrão sequencial IRA no discurso de professores em dois contextos específicos: uma classe de Jardim da Infância e uma aula de História no Ensino Médio (*high school*). No primeiro caso, os alunos se autosselecionam sem nomeação específica do professor, sucedendo-se uns aos outros em vários turnos de fala, livremente participando da discussão proposta pelo professor. No segundo caso, percebe-se que o professor, apesar de abrir o debate com uma pergunta, faz intervenções questionando especificamente uma aluna, após um ou dois turnos tomados por alunos através de autosseleção. Cazden chega, pois, à conclusão de que não é fácil, tanto para o professor quanto para os alunos, quebrar tão arraigados hábitos de interação na sala de aula.

Como vimos, a forma com que o professor inicia a sequência interativa também obedece a costumes padronizados. Propondo questões para as quais ele já sabe a resposta com o único objetivo de testar os conhecimentos dos alunos, o professor perpetua a tradição de um discurso planejado e desinteressante. Se quiser estimular reações verdadeiras nos alunos, propõe Dillon, o professor deve fazer perguntas mais sinceras que desencadeiem real discussão, num estilo mais “*exploratório*” e “*não-planejado*” do que “*elaborado*” e “*pronto*”<sup>19</sup>, além de variar o turno de iniciação da sequência, com declarações, propostas de elaboração de um determinado tema, reflexões sobre opiniões já expressas ou, o mais difícil e desafiador, vivenciando o silêncio (DILLON, 1983,1985 apud CAZDEN, 2001: 60).

O **tempo de espera** do professor pela **reação do aluno** também é um fator interessante. Se o ritmo da interação e os padrões desse tempo de espera diferirem entre os participantes da interação, a comunicação pode falhar. Participantes de origens culturais (étnica, social ou mesmo familiar) diferentes podem ter diferentes padrões de ritmo ou de tempo entre pergunta/resposta, com maior ou menor espaço para reflexão antes da reação. Isso pode intimidar e até silenciar participantes cujos padrões sejam mais lentos. A mudança nesse aspecto pode ser difícil, ainda que exija apenas alguns segundos a mais de pausa, mas é compensadora: dará maior flexibilidade e continuidade à interação, com resultados mais positivos pelo envolvimento de todos os alunos (CAZDEN, 2001: 60,1).

---

<sup>19</sup> Douglas Barnes propõe a distinção “*exploratory*” x “*final draft*” enquanto Elinor Ochs propõe “*unplanned*” x “*planned*”. O estilo de fala “*exploratória*” é caracterizado por Barnes pela presença de hesitações, falsos começos, tentativas, menor nível de clareza, reelaborações (BARNES, 1976 e OCHS, 1979 apud CAZDEN: 61,62).

Observa-se, portanto, que o **contexto escolar é multicultural** por natureza, já que suas características divergem em relação às da conversa informal cotidiana em muitos aspectos: o grupo de interação na sala de aula é geralmente maior, a tomada de turno é mais controlada, os tópicos aceitáveis mais restritos e pré-determinados e os critérios de avaliação da fala também são novos.

## 2.5 JUNTANDO OS PONTOS

O estudo das questões contextuais dentro da pesquisa mais abrangente do fenômeno da interação face a face assemelha-se à análise de uma grande figura em três dimensões: a imagem que se enxerga depende da maneira como se olha para ela, das lentes que aproximam ou distanciam o foco (o 'zoom'), dos objetivos e do ponto de vista de cada observador, da técnica específica que orientou cada observação. As várias imagens obtidas tornam-se, assim, aspectos ou níveis diferentes de um mesmo e grande fenômeno; os elementos que se alistam nessas imagens, todos presentes de alguma forma no fenômeno em si, são a maneira particular com que cada pesquisador o analisa. A fusão de todas as visões em uma só e conjunta imagem torna-se uma ação não somente impossível como também limitadora do incrível espólio criado pela diversidade de olhares que caracterizam o estudo de um fenômeno.

Assim, percebemos que os termos e conceitos acima pontuados – situação social, enquadres e esquemas, alinhamento e face, contexto – estão todos relacionados entre si como conjuntos parcialmente sobrepostos, dos quais o mais amplo talvez seja o contexto. Representando *enfoques diferentes de várias linhas da sociolinguística*, não são necessariamente excludentes entre si, mas complementam-se mutuamente.

A maneira como cada pesquisador teorizou sobre o fenômeno da interação face a face não prescindiu, certamente, das descobertas de antecessores e contemporâneos, mas, partindo dessas conquistas, agregou valores à pesquisa linguística nessa área e abriu novos campos de interesse acadêmico.

Seria impossível abarcar, no âmbito de um trabalho como esse, todos os conceitos inter-relacionados a essa área da sociolinguística interacional. Os que aqui foram revisitados o foram na intenção prática de subsidiar a presente pesquisa e na esperança de que possam se aplicar ao evento interativo sob análise, explicando



pontos salientes como singularidades ou recorrências que se destacam na visão geral dos dados coletados, ajudando a transpor modelos e apontar novos caminhos para a interação professor-aluno em salas de aula diversas no contexto mais amplo da escola regular que se inspirem no exemplo de sucesso do fenômeno sob análise, o projeto Café com Pão.

### 3. METODOLOGIA

Na presente pesquisa foi eleito o enfoque qualitativo de ênfase etnográfica, por se adequar melhor às características do objeto sob análise, que se coloca como um fenômeno complexo e dinâmico como o são todos os fenômenos humanos e sociais. Nestes, é praticamente impossível o estabelecimento de leis gerais como se faz nas ciências exatas, que são, por sua vez, mais afeitas a pesquisas de ênfase quantitativa.

Segundo Marli E. D. A. de André (1995:17), a **abordagem qualitativa ou naturalista**, com raízes na fenomenologia, etnografia, etnometodologia e interacionismo simbólico, opõe-se ao esquema quantitativista de divisão da realidade em unidades mensuráveis e defende uma visão holística dos fenômenos, não envolvendo manipulação de variáveis, mas estudando o fenômeno em seu desenrolar natural.

A **fenomenologia** aborda os “*aspectos subjetivos do comportamento humano*” e a realidade “*socialmente construída*”, com atenção ao “*mundo do sujeito*”; a **etnometodologia** tenta descobrir os métodos usados pelas pessoas em suas práticas cotidianas para entender e construir a realidade; o **interacionismo simbólico** vê a experiência humana como mediada pela interpretação, pelo significado que é construído socialmente, em interação, da qual emerge não somente uma visão da realidade, mas também a construção da identidade do indivíduo – o ‘self’; e a **etnografia**, semelhante ao interacionismo simbólico, preocupa-se com o significado de ações e eventos para as pessoas em interação e é “*uma tentativa de descrição da cultura*”. Esta é vista aí como um contexto dentro do qual os símbolos podem ser descritos, como diferentes formas de interpretação de vida (ANDRÉ, 1995:18-20).

A **etnografia** se mostra adequada sempre que se deseja estudar um fato específico dentro de um contexto particular, buscando entendê-lo em profundidade e não procurando sua explicação causal. O que se busca é uma compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às ações por eles desenvolvidas, com atenção ao contexto no qual se inserem. Assim, prioriza-se a interpretação em lugar da

mensuração, a descoberta em lugar da constatação, o processo ao invés do produto ou resultados.

André (1995) demonstra, por exemplo, que **estudos do tipo etnográfico** têm sido muito usados nas pesquisas de questões educacionais. Estes estudos diferem da etnografia em alguns aspectos, por exemplo, eles não exigem do pesquisador uma longa permanência em campo, nem o contato com outras culturas. Também não exigem, como a etnografia, o uso de amplas categorias sociais na análise de dados. No entanto, uma adaptação da etnografia aos estudos na área da educação é a utilização de técnicas para coleta de dados como a observação participante (com registros de campo), o uso de depoimentos, entrevistas, fotografias, gravações, análise documental. Os dados assim coletados são considerados sempre inacabados, como o registro de um determinado momento.

A observação é participante porque, nesse tipo de pesquisa, o pesquisador, principal instrumento de coleta e análise dos dados, tem sempre um grau de interação com o fenômeno estudado, afetando-o e sendo por ele afetado. Ainda que não exista neutralidade possível, deve haver rigor nos procedimentos, assumindo o observador certo '**distanciamento**' ou '**estranhamento**' em relação ao seu objeto de estudo, posto que este lhe seja familiar. A intenção de tal observador não é mudar o ambiente, mas, através de um contato direto e prolongado, procurar descrevê-lo em sua manifestação natural. As entrevistas devem ser usadas para aprofundar questões e esclarecer problemas observados e os documentos ajudam a completar outras fontes de dados. Já as fotografias e gravações permitem a investigação de fenômenos transitórios como a interação humana (ANDRÉ, 1995:27-48).

Segundo a mesma autora, a pesquisa de viés etnográfico não parte de hipóteses ou formulações teóricas fechadas, com a intenção de testá-las objetivamente, mas, de maneira flexível, reavaliando técnicas, instrumentos e fundamentos no decorrer do processo, está aberta ao surgimento de pistas que podem levar à formulação de hipóteses e teorias como tentativa de explicação para o fenômeno e, assim, abrir caminho para novas pesquisas. A flexibilidade não significa, entretanto, ausência de um referencial teórico. O papel da teoria nesse tipo de pesquisa é guiar o alvo e o interesse específico do pesquisador (ANDRÉ, 1995:27-48).

Observa-se, porém, que o termo pesquisa qualitativa tem sido usado amplamente para referir-se a várias técnicas. Entre elas, **o estudo de caso etnográfico**, pela qual a presente investigação se orienta. O estudo de caso, enfatizando o conhecimento do particular, é usado quando se planeja um estudo exaustivo de um fenômeno bem delimitado, em um determinado contexto. A singularidade e complexidade de uma situação que esteja ocorrendo em tempo real, e sobre cujos resultados o pesquisador não tenha controle, configuram-se como ambiente adequado a um estudo de caso (ANDRÉ, 1995:49-58).

Quando aliado a uma abordagem etnográfica, o estudo de caso aplica-se perfeitamente às pesquisas no contexto educacional, caracterizado por múltiplos sentidos, permitindo “*documentar o não documentado*” e chegar “*bem perto da escola*”, como espaço social no qual ocorrem aproximações e afastamentos na dinâmica de suas relações e interações, para entender mecanismos de dominação, resistência, de opressão e contestação, valores, crenças, modos de ver e sentir o mundo (ANDRÉ, 1995: 41).

Dando maior sustentação e validade às abordagens qualitativas, especialmente as etnográficas em contexto educacional, deve-se buscar diversidade de sujeitos, variedade de fontes de informação e até diferentes perspectivas de análise e interpretação de dados, como a perspectiva psicológica, pedagógica, linguística ou sociológica, por exemplo (ANDRÉ, 1995: 48).

Adotou-se, portanto, no presente trabalho, a perspectiva de análise linguístico-interacional, sem fugir do aspecto pedagógico e procurou-se validar os resultados da análise através da técnica de triangulação (conforme André, 1995 e Guion, 2002), usando-se várias fontes de dados. A fonte principal foi a gravação em vídeo/áudio com a subsequente transcrição de duas aulas e sua análise lingüística. Outras fontes secundárias foram usadas para subsidiar a análise feita e melhor compreender o funcionamento do projeto como contexto circundante. Entre elas, a observação das aulas e do trabalho geral no Projeto; relatos das visitas feitas (alguns dos quais constam do Anexo II); a filmagem de ensaios e apresentações de espetáculo; o exame de documentos como o Projeto Pedagógico em vigência e o Relatório de resultados enviado para a empresa investidora, elaborados pelos profissionais do PINA em 2010 (Anexos III e IV, respectivamente), o exame das

fichas de avaliação atualmente em uso e conversas informais<sup>20</sup> com a professora, alunos e coordenadora sobre o trabalho ali desenvolvido<sup>21</sup>.

O período em que se efetuou a pesquisa estendeu-se desde o segundo semestre de 2011 até o final do ano de 2012. Durante esse tempo, os contatos com os envolvidos eram feitos via telefone, por e-mail ou pessoalmente. Em cada visita feita ao PINA, registrava-se relatório de observação de aulas, ensaios e outras atividades<sup>22</sup>.

Os alunos e seus responsáveis, além dos professores, secretária e coordenadoras, assinaram um Termo de Consentimento (ver o modelo no Anexo VI) comprometendo-se a participar da pesquisa e permitindo a utilização dos dados coletados.

Após o período de observação direta no PINA, realizou-se a transcrição e uma cuidadosa análise dos dados linguísticos gravados. As convenções de transcrição são adaptadas daquelas descritas em Ochs, Schegloff e Thompson (1996:461-5) e constam do Anexo I.

Neste trabalho os nomes de todos os envolvidos, à exceção do da pesquisadora, foram substituídos por pseudônimos, de modo a manter a confidencialidade dos dados. As fotos aqui reproduzidas não representam, obrigatoriamente, imagens das aulas analisadas.

---

<sup>20</sup> Não foram realizadas entrevistas formais neste trabalho por causa da dificuldade se coordenar um encontro entre coordenadoras, instrutores e alunos envolvidos no projeto. A agenda tanto da professora protagonista quanto dos demais envolvidos, levou-nos a considerar apenas as conversas informais cuidadosamente reportadas nos relatórios de visita como dados adicionais da pesquisa. Os temas abordados nessas conversas estão disponíveis nos relatórios anexados ao fim do trabalho.

<sup>21</sup> Parte desse material usado como fonte secundária de pesquisa, está anexado ao fim desse trabalho, em forma de CD.

<sup>22</sup> Embora se deva dizer que algumas visitas não foram relatadas e que várias tentativas de visitas ao PINA foram infrutíferas, devido à dificuldade de contato com a coordenação relacionada às muitas viagens da coordenadora e à diversidade da programação diária do PINA, com muitas atividades externas.

## 4. APRESENTAÇÃO DO LÓCUS DE PESQUISA

A cidade de Cataguases guarda com zelo uma rica história de tradição cultural. Sua participação expressiva no movimento artístico modernista brasileiro (início do século XX) notabilizou-a no cenário nacional. Esse espírito modernista faz com que a cidade abra sempre as portas para novas iniciativas em termos de arte e educação. Assim, através da Lei Rouanet de incentivo à arte e cultura, empresas da região têm financiado vários projetos, entre os quais se insere o alvo dessa pesquisa: o projeto Café com Pão Arte conFusão, desenvolvido no antigo Centro das Tradições Mineiras – CTM, hoje denominado Ponto de Interação nas Artes – PINA.

O sugestivo nome do projeto remete ao objetivo de interação ou ‘fusão’ de várias formas de arte, que podem ser exploradas em referência ao cotidiano de professores e alunos. Assim, numa alegre ‘confusão’, os alunos do projeto são introduzidos em diversas expressões artísticas e podem desenvolver o seu potencial de expressividade e comunicação.



Foto 1: Casarão do PINA. Fonte: SCALDAFERRI, 2011



Foto 2: Atelier de artes visuais. Fonte: SCALDAFERRI, 2011



Foto 3: Salas, secretaria e coordenação. Fonte: SCALDAFERRI, 2011



Foto 4: Sala 1. Fonte:SCALDAFERRI, 2011

#### 4.1 O PROJETO CAFÉ COM PÃO ARTE CONFUSÃO

Conforme explicitado em sua Proposta Pedagógica (Anexo III), o projeto Café com Pão Arte conFusão, é uma iniciativa que visa a:

*O desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão e do senso estético da criança, por meio do fazer, do refletir e da apreciação de produções artísticas. (...) Através de linguagens constitutivas das práticas artísticas e suas inter-relações [o projeto procura trabalhar] aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais...*

Procura ainda, interdisciplinarmente, integrar “os conteúdos considerando o processo de construção do conhecimento, enfatizando, também, a construção de valores como o respeito à pluralidade, à diversidade étnica, de gênero, social e cultural (Projeto Pedagógico, Anexo III).

Para isso, reúne vários conteúdos, técnicas e linguagens:

*artes plásticas, artesanato, capoeira, dança contemporânea, dança folclórica, dança de rua, percussão, canto coral e teatro (...) jogos dramáticos, improvisação, leitura, literatura e encenação, história da arte – singularidades expressivo-corporais da nossa e de outras culturas. (Idem).*

Entre seus objetivos estão:

*estimular o desenvolvimento de projetos de caráter artístico-cultural; incentivar a iniciação de estudantes de graduação ou os que não possuam curso superior, em atividades artístico-culturais, visando à familiarização com o processo de produção e disseminação do conhecimento e do fazer artístico; contribuir para o desenvolvimento da criatividade na busca da socialização de saberes; incorporar referências simbólicas e linguagens artísticas no processo de construção da cidadania, ampliando a capacidade de apropriação criativa do patrimônio cultural pelas comunidades beneficiadas e aprimorando o processo formativo de profissionais enquanto cidadãos; implantar e consolidar uma política cultural inclusiva, de interação entre o projeto Café com Pão Arte conFusão e a sociedade e; potencializar esforços sociais e culturais, dando vazão à dinâmica própria das comunidades e entrelaçando ações e suportes dirigidos ao desenvolvimento (Anexo III).*

O ingresso livre é aquilo que caracteriza o Café com Pão como um projeto de inclusão social. As matrículas são abertas a quem deseja participar; os alunos não vêm apenas do bairro contíguo, nem o projeto prioriza somente alunos egressos de regiões de risco social elevado, mas atende a todos os interessados, de todos os bairros e distritos do município. As aulas acontecem três vezes por semana, de manhã para os alunos menores de 12 anos (que, normalmente, cursam o Ensino Fundamental na parte da tarde) e à tarde para os maiores de 12 anos que estudam na escola regular no turno matutino.



O projeto Café com Pão Arte conFusão surgiu no ano de 2000, por iniciativa da Companhia Força e Luz Cataguases-Leopoldina - CFLCL, hoje Energisa, através de sua Fundação Cultural Ormeo Junqueira Botelho, com um viés sócio-educativo e uma proposta de interação ou fusão de várias artes. Objetivando, a princípio, oferecer uma alternativa de desenvolvimento social e humano voltada para a população dos bairros de periferia, o projeto foi inspirado no trabalho de uma organização não-governamental do estado do Ceará, o projeto Edisca, que busca promover o desenvolvimento humano (em múltiplas áreas: educação, cultura, saúde física e psicológica) de crianças e adolescentes oriundos de áreas de risco social e congrega várias expressões artísticas como dança, teatro e artes plásticas, trabalhando pelo entrelaçamento de escola, família e comunidade.

Em outubro de 2000, o projeto Café com Pão Arte conFusão iniciou suas atividades pedagógicas com 09 oficinas (artes visuais, artesanato, capoeira, dança contemporânea, dança folclórica, dança de rua, manequim, percussão e teatro) e 234 alunos matriculados. No início de sua história, o projeto não tinha a meta profissionalizante de formar artistas, mas de *“utilizar a arte como instrumento pedagógico e facilitador da integração social”* (SCALDAFERRI, 2011: 19).

Com o sucesso alcançado, a ampliação do atendimento a egressos de todos os bairros da cidade e o surgimento de novos talentos, foi criada, em 2003, a Companhia Ormeo Infante Juvenil de Teatro e Dança, com o objetivo de ser o primeiro núcleo profissionalizante do Projeto, trabalhando paralelamente a ele. A Cia Ormeo passou, então, a oferecer uma formação artística mais completa a talentosos alunos de todas as oficinas. As primeiras metas socioculturais e educativas foram então ampliadas para atingir um objetivo também artístico. O entrelaçamento com a comunidade foi estendido, através de atividades paralelas e complementares que visavam não somente as famílias dos alunos, mas qualquer pessoa interessada em arte. No ano de 2007, sua fase mais produtiva, o projeto Café com Pão Arte conFusão chegou a ter 750 alunos matriculados (SCALDAFERRI, 2011).

O sistema de avaliação do trabalho feito no projeto Café com Pão Arte conFusão foi, no início, um tanto exploratório. As dificuldades se mostraram com o choque de expectativas a respeito da avaliação de um projeto cultural, sobre a qual há duas visões opostas: os investidores desejam ver resultados expressos objetiva e quantitativamente, enquanto os profissionais e alunos entendem que o tipo de atividade cultural presta-se mais a uma avaliação qualitativa, subjetiva. Em outras

palavras, o que mostra o real valor do trabalho artístico arduamente desenvolvido durante o ano são exatamente os espetáculos, onde alunos e aprendizes mostram seu crescimento em expressão e talento.

Atualmente, a avaliação do trabalho no projeto é feita através da realização de reuniões bimestrais entre coordenação e instrutores e do preenchimento de três questionários diferentes, destinados aos próprios alunos, suas famílias e suas escolas<sup>23</sup>, procurando investigar o perfil psico-sociológico dos alunos, sua adaptabilidade e desenvolvimento dentro do projeto, o perfil sócio-econômico de suas famílias, o apoio e acompanhamento destas ao trabalho desenvolvido e quaisquer sinais significativos de mudança no comportamento escolar dos alunos atendidos. Os resultados dos preenchimentos dessas fichas são cuidadosamente analisados e mensurados através de cálculos percentuais para envio de um relatório à empresa investidora.

O projeto trabalha hoje com uma equipe de professores ('instrutores'), uma coordenadora geral e duas coordenadoras pedagógicas além da supervisão da Fundação Ormeo Junqueira Botelho, braço cultural da empresa mantenedora, na pessoa de sua presidente, que é a mediadora entre empresa e projeto.

#### **4.2. A CIA ORMEO**

Desde 2002 já se cogitava na formação de um grupo de teatro e dança como desdobramento do projeto Café com Pão Arte conFusão, que recebesse formação artística ampliada. Esse anseio tornou-se realidade em 2003 com a formação da Cia Ormeo Infanto-Juvenil de Teatro e Dança, com 33 integrantes entre 12 e 19 anos, indicados dentre os alunos pelos instrutores do Projeto e aprovados em um teste dramatúrgico realizado pela coordenadora, juntamente com a Cia. Cos'é? de Teatro e Dança (de Juiz de Fora). Funcionando cinco vezes por semana com carga horária de 4 h/a diárias, os integrantes recebiam aulas de artes visuais, canto, capoeira, dança contemporânea, dança folclórica, dança de rua, percussão e teatro.

Em 2005, já com a adesão de vários profissionais convidados, das áreas de dança, teatro, improvisação e cinema e, em conjunto com a Cia Cos'é?, o grupo

---

<sup>23</sup> Modelos dos questionários constam do CD em anexo, bem como uma avaliação feita para enviar à empresa mantenedora do projeto.

participou do I Festival de Cinema dos Países de Língua Portuguesa - CinePort, realizado em Cataguases. A partir daí as duas companhias de dança se fundem em uma só, sob o nome de Cia. Ormeo, com sede em Cataguases (CIA ORMEO, 2012; SCALDAFERRI, 2011).

Em 2011, o grupo contava com 10 bailarinos remunerados e 12 espetáculos em seu currículo, apresentados em diversos locais do Brasil e também na Europa (Portugal). Seu trabalho artístico é pautado na interdisciplinaridade das formas artísticas diversas e na improvisação.



Foto 5.: Espetáculo “Uma mulher vestida de sol”. Fonte: SCALDAFERRI, 2011.

Pelo seu sucesso, o grupo de dança Cia. Ormeo tem tornado visível o trabalho cultural realizado pelo PINA com o apoio da Energisa através da Fundação Cultural Ormeo Junqueira Botelho. Representa, portanto, a materialização dos sonhos e objetivos do projeto Café com Pão Arte conFusão e dos seus idealizadores. Sua arte tem se difundido aquém e além-mar, valorizando o investimento feito em um projeto de humildes dimensões, mas de gigantesco potencial como o é o Café com Pão.

#### **4.3 O DIA A DIA NO PROJETO CAFÉ COM PÃO: AS AULAS DA PROFESSORA RUTE**

Ao visitante que ali chega, o PINA aparece como um lugar muito aconchegante e alegre. No alto de uma colina, suas paredes de cores vivas, os

objetos de artesanato em exposição, o som de flautas, do violão, do berimbau ou de comandos nos ensaios, o movimento dos alunos pulando ou dançando, tudo sugere arte. Os alunos parecem sentir-se bem à vontade nesse ambiente. Foi como eu me senti na primeira visita:

*O lugar é lindo, colorido, sugestivo. Fica no alto do bairro Guanabara, bem no cimo do morro num terreno doado pela prefeitura, onde era a antiga caixa d'água da cidade (ainda estão por lá as grandes caixas antigas). Uma grande e frondosa árvore no meio da alameda que leva à oficina de música e arte, painéis com fotos das apresentações dos alunos por toda a parte, peças de trabalho artesanal (fruto de antigas oficinas de artesanato com as mães dos alunos), uma sala multimídia, com um esqueleto onde os alunos aprendem a conhecer o próprio corpo para poder usá-lo bem nas apresentações de arte, uma secretaria e uma sala de administração, além de uma cozinha pequena. Três outros pavilhões, um para aulas de teatro, outro para música e outro para arte. Muitas cores alegres nos painéis, cadeiras, caixas, quadrinhos, etc, que decoram o ambiente (Anexo II, Relatório de visita 1).*

As aulas ocorrem ao mesmo tempo em diversos ambientes: os dois amplos salões com piso de madeira como grandes salas de dança são mais utilizados para teatro e dança, ensaios e exercícios corporais; o casarão grande, para música (diversos instrumentos) e eventos diversos; o ateliê, para artesanato e artes visuais e a sala multimídia para atividades textuais diversas e utilização dos recursos multimídia. O ambiente parece bastante estimulador da criatividade artística:

*Na oficina de música, o professor está trabalhando com a criação de novas canções para as apresentações. Os alunos levam letra criada por eles, e eles colocam música na hora, criando junto com o professor. Para não perder as canções, eles gravam tudo (há mesa de som, aparelho de gravação) e depois ensaiam com uma banda de instrumentos diversos. Ouvi umas três músicas prontas: uma sobre amizade, a outra sobre loucura, e outra que o professor está fazendo em parceria com os alunos, uma música de 'zuação' com um amigo que resolveu tocar um instrumento. Assim, a cada estrofe eles apresentam um instrumento: violão, contrabaixo, zabumba, bateria, etc. Todas muito criativas. Fiquei encantada com o clima de criação. E comparei com algumas experiências em minha escola quando os professores tentavam motivar, sem muito sucesso, os alunos a criarem letras de canções. Aqui, tudo parece conspirar para a criação artística: até o ar fresco que sopra aqui no alto, enquanto lá embaixo se curte um calorão de um dia tão quente de verão (Anexo II, Relatório de visita 1).*

Em todos os núcleos, o mesmo tema é trabalhado, em sincronia, ainda que sob múltiplas formas. Assim, enquanto a professora Rute trabalhava com os alunos textos descritivos de cenário e personagens do circo, a professora de artes visuais conduzia os pequenos em trabalhos de desenho e pintura com motivos circenses e o professor de música criava canções para a trilha sonora do espetáculo cujo tema

seria o circo. Em outro dia, o foco poderia ser o trabalho corporal e a representação dramática. Um professor faria movimentos de aquecimento e exercício corporal trabalhando equilíbrio, postura, interação coletiva em cena, enquanto outro ensaiaria cenas específicas do espetáculo que careciam de reparos ou fixação, treinando dicção, entonação, personalização.



Foto 6: Aula de artesanato sobre o tema circense. FOLLY, Dara R. F. 2011.



Foto 7: Aula no casarão: criando músicas. FOLLY, Dara. R.F., 2011.

Por ser um projeto que preconiza a interação de diversas formas artísticas como o teatro, a dança, a música e a arte audiovisual, as aulas no projeto Café com Pão são, como se vê, bastante diversificadas. O conteúdo específico de cada aula passa a depender do núcleo frequentado pelo aluno (Dança, Teatro, Música para os alunos maiores de 12 anos e o núcleo Infanto-Juvenil, para os menores). Do

currículo, portanto, constam aulas de teatro, dança, percussão, teoria musical/flauta e teoria musical/banda, capoeira, arte visual e audiovisual, história da arte, dança de rua, dança contemporânea, contato/improvisação<sup>24</sup>.

Segundo a Proposta Pedagógica, os conteúdos prescritos incluem:

*Elementos constitutivos das linguagens artísticas e suas inter conexões; desenho de formas, espacialidade, simetria / assimetria, equilíbrio / desequilíbrio, planos, níveis, direções, dinâmicas e intenções do movimento; manifestações da dança cênica em diferentes contextos culturais e similaridades estéticas, a expressão vocal e seus recursos sonoros; Dimensões histórico-sociais e culturais das artes e seus aspectos estéticos; Elementos constitutivos da arte cênica, jogos dramáticos, improvisação, construção de roteiros/cenas; Montagem cênica e terminologia prática: roteiro de ações físicas cotidianas e extra-cotidianas, personagem, roteiro cênico-coreográfico, objetos de cena, presença cênica; Elementos de História e Filosofia da Arte em uma perspectiva da construção da identidade: singularidades culturais na expressão corporal, manifestações dançantes em diversos contextos culturais e similaridades técnicas/estéticas. (Anexo III).*

Entre estratégias e metodologia, destacam-se:

*Exercícios e atividades, individual ou de grupos, dirigidas por profissionais formais e não formais da arte-educação, desenvolvidos, adaptados ou transformados pelos estudantes focalizando expressão gráfica / verbal / corporal/ musical; (...)  
Treino sistemático de técnicas corporais expressivas; de desenho e pintura; de percussão; e de canto, dentro da perspectiva cênica, extra-cotidiana fortalecendo o foco individual de cada oficina;  
Pesquisa em aula utilizando material humano, música e instrumentos musicais, textos jornalísticos, literários, poéticos, ilustrações, fotos, gravuras, filmes, documentários, sites na internet, etc. (Anexo III).*

Uma dessas estratégias pedagógicas são os jogos de grupo. Segundo a Proposta Pedagógica, o projeto Café com Pão, “Através de atividades lúdicas, reconhece a importância do jogo e da brincadeira como meio de aprendizagem e estímulo à criatividade”. Ele busca “O desenvolvimento da imaginação criadora, da

<sup>24</sup> O contato/improvisação é uma “Técnica de Dança que trabalha basicamente com princípios das leis físicas do movimento corporal, associados aos recursos do funcionamento do sistema neuropsicomotor para desenvolver e aprimorar vocabulário de improvisação corporal individual, em duplas ou grupos”. Alguns de seus objetivos são “Trabalhar a consciência do peso de seu próprio corpo. Oferecer recursos para a realização de pequenas e grandes transferências de peso na dança sem que para isto percam a fluidez e a segurança na dança.” (NEVES, 2012). Tendo surgido nos EUA no início da década de 70, “no marco da dança pós-moderna(...) Baseia-se no **toque** e na **expansão das percepções**” e busca a “**dessexualização do toque**, pois propõe um nível de envolvimento físico de grande intimidade. O foco está no aumento de possibilidades do sentido do **tato** como orientador do movimento, facilitador da **entrega** e potencializador de níveis mais sutis de **comunicação não-verbal**.” (CONTACT IN RIO, 2011).

*expressão e do senso estético da criança, por meio do fazer, do refletir e da apreciação de produções artísticas”.*

No Relatório 2010, observa-se a valorização do trabalho coletivo como forma de aprendizado e crescimento social e individual, ainda que não necessariamente seja um instrumento de “*apreensão de saberes*”:

*será mantida a metodologia através de jogos de grupo. Pois se apresenta como aquilo que acolhe, comporta ou traduz o que se vê, o que se sente, o que se espera, o que se obtém de muitos em um mesmo momento. Espalhando a fala do grupo por caminhos invisíveis, porém presentes (contemporâneos) seja na geografia do tempo seja na velocidade do espaço, que podem ou não resultar em apreensão de saberes, no entanto, certamente se conclui em experiência pessoal e/ou coletiva, assim como auto investigativa. (Anexo IV).*

Esse aspecto foi ressaltado na primeira entrevista feita com a professora Rute:

*Ela me contou de um dia em que por um motivo do qual não se lembra, foi necessário juntar os alunos das oficinas em um só trabalho. Então, ela teve a ideia de pegar uma corda e começou, ela mesma a pular; daí a pouco juntaram-se todos os alunos ao seu redor, começaram a bater e recitar: “Qual-é-o-nome-doseu-namo-rado...”, segundo a tradicional brincadeira. Então outro professor, um preparador físico, pegou um grupo e começou um trabalho bem solto de expressão corporal. Dessa forma, com atividades mistas, lúdicas, mas bem sintonizadas com o objetivo do Projeto, eles trabalham. Um tipo de trabalho formador de cidadania, consciência de si mesmo e do próprio viver no mundo (corpo, personalidade em formação, etc.). Os instrutores estão sempre muito unidos no mesmo propósito, sem tantas cobranças e rigidez de ação. O trabalho deve ser feito, mas precisa ser divertido para todos, inclusive para eles mesmos, segundo Rute. Na verdade, eu enxerguei isso nesse primeiro dia de visita. Pude ver que os alunos têm aqui um pequeno ‘paraíso’ onde gostam de estar. (Anexo II - Relatório de visita 1)*

Outros aspectos importantes são a interação, interdisciplinaridade e flexibilidade que funcionam como diretrizes para a elaboração do currículo e o planejamento das aulas. A relativa flexibilidade que permeia o fazer didático nas várias oficinas proporciona uma interação rica entre os diversos profissionais e entre estes e os alunos, além de um trabalho pedagógico cooperativo e interdisciplinar. Dessa forma, horários e espaços não são absolutamente rígidos, como se comprovou várias vezes nas visitas que fiz ao projeto, e o planejamento periódico, o calendário anual e o horário de aulas sofrem alterações. A necessidade de viagens constantes para as atividades externas (espetáculos) em que, tanto os alunos do projeto Café com Pão quanto os integrantes do Grupo Ormeo se apresentam, por convite ou solicitação de diversas instituições (tendo já se apresentado em outros

estados e até em Portugal, por ocasião do CINEPORT), exigem essa flexibilidade na prática curricular.

Essa flexibilização de espaços é usada a serviço dos objetivos do projeto e pode ser exemplificada pela configuração das vias de acesso ao PINA: “o espaço é aberto e a população local pode usar as alamedas do PINA como rua, atravessando entre os dois bairros, Guanabara e Leonardo”, aspecto frisado por Rute, quando me apresentou a sede do projeto (Anexo II - Relatório de visita1).

Aspecto semelhante constitui o trabalho do Grupo Ormeo cuja característica principal é a arte da Improvisação. Guardadas as devidas proporções, é claro, devido à responsabilidade e profissionalismo que exigem uma intensa carga de trabalho nos ensaios do grupo.

Flexibilidade e improvisação, contudo, não são sinônimos de falta de planejamento ou de objetivos:

*Rute frisou várias vezes que para trabalhar com a improvisação é necessário estar muito bem preparado, ao contrário do que se pensa, para não se perder o foco, o objetivo. O importante é manter o tempo todo uma atitude flexível, porém voltada para o ideal de trabalhar a arte com os alunos. (Anexo II - Relatório de visita 1)*

Essa mesma flexibilidade das aulas cotidianas transforma-se em trabalho árduo, disciplina severa e dedicação exclusiva quando se trata de ensaiar um espetáculo:

*Rute ficou sentada bem perto do palco, durante o ensaio, coordenando-o mais de perto. Débora postou-se no meio da platéia com um microfone em mãos, de onde geria o espetáculo e gritava ordens. Atrás, cuidando do som estavam os bailarinos e professores Joás, Davi e Márcio, além de Diane.*

*(...)*

*As ordens e direção são dadas a elas com muita firmeza, exigindo sempre o máximo que elas podem dar, dentro do que lhes foi ensinado. Não há espaço para preguiça ou desatenção.*

*Todas as crianças estão completamente envolvidas com o espetáculo. Estão plenamente motivadas e querem fazer sempre melhor.*

*Parece haver também um envolvimento muito bom de toda a equipe de professores, preocupados com a imagem desse trabalho diante do público. (O espetáculo será, inclusive, noticiado pela TV).*

*Saí após o primeiro ensaio geral. Os alunos estavam lanchando e dando uma trégua para começarem tudo de novo, sob a supervisão atenta de Rute e Débora. “Vão ensaiar até que aprendam. Não aprenderam ainda...” (Rute afirma para mim). (Anexo II - Relatório de visita 2)*





Foto 8. Ensaio final do Espetáculo “Circulando” no Teatro Humberto Mauro. FOLLY, Dara R. F.: 2011.

Finalmente, percebe-se que a motivação e interesse dos alunos em tudo o que se desenvolve no projeto tem um segredo: é que cada atividade e cada aula têm um propósito, uma função muito clara e prática: compor o espetáculo que proporcionará visibilidade aos atores-alunos. Portanto, tudo tem sentido, seja uma leitura e interpretação de texto ou um difícil exercício na arte de produzir textos literários para depois musicá-los.

*O trabalho do projeto dá às crianças aquilo que elas hoje mais buscam: protagonismo. Nesse palco, cada uma delas – não importando a raça, origem, lugar social e até as notas na escola regular – é uma estrela. (Anexo II - Relatório de visita 2)*

Este aspecto da valorização das atividades da sala de aula com vistas a uma função específica merece ser notado. Nenhuma atividade é um fim em si mesma, mas em cada uma há um sentido e um objetivo a ser alcançado, bem palpável e desejado pelos alunos, uma função social. Pude verificar isso quando assisti, pela primeira vez, ao espetáculo “Circulando”, em um dos ensaios que presenciei:

*Percebi que todo o tempo e esforço despendido durante o ano nas oficinas se concretiza aqui: no palco. No palco está concentrado tudo o que aprenderam, todo o trabalho de desenvolvimento corporal, musical, artístico. Aqui, como fundo, estão as músicas que eles mesmos criaram nas oficinas de música e gravaram cantando com seus instrumentos no estúdio do projeto, junto ao seu professor. Reconheci suas vozes, cantando os lindos textos que eles criaram nas oficinas de arte dramática, onde se trabalhou a linguagem, especialmente sob a supervisão de Rute. São textos que falam de alegria, brincadeira, circo. (...)*

*É natural que os alunos tenham entusiasmo com o trabalho que desempenham durante o ano, já que eles veem sentido, **função social** em tudo o que constroem: textos, músicas, preparo físico para domínio do corpo, conhecimentos. Nada do que é produzido se perde, ou é feito simplesmente para ser avaliado pelo professor. Tudo o que eles fazem é para ser visto pelo público, apresentado ao público. (Anexo II - Relatório de visita 2)*

A professora protagonista dessa pesquisa desempenha as funções de orientadora dramática, coordenadora pedagógica e professora de história da arte no projeto. Embora seu conteúdo específico seja história da arte, suas aulas podem ser bastante diversificadas. Os aspectos história da arte e dramaturgia estão em constante inter-relação, já que, estudando o desenvolvimento histórico da arte, estudam-se também as formas de expressão artística em cada época do desenvolvimento humano, buscando-se contrapô-las com as novas expressões artísticas hoje.

Em seu cotidiano, a professora orienta a atuação dramática dos alunos e bailarinos em cada ensaio e apresentação de espetáculos – os quais, atualmente, integram as várias artes trabalhadas no projeto – e também supervisiona a elaboração dos enredos e sua realização em cena, exigindo dos atores o máximo de interpretação e expressividade. Os enredos são compostos a partir das atividades temáticas desenvolvidas pelos alunos, tanto de leitura e pesquisa, como também de produção de texto no decorrer do ano letivo.





Fotos 9 e 10. Professora conduz aquecimento antes do ensaio na sala 1.  
FOLLY, Dara R. F., 2011.

Uma aula da professora Rute pode constituir-se de atividades textuais diversas: pode-se pesquisar um determinado período da história da arte, uma determinada forma de expressão artística, seus elementos constitutivos e contexto (como ocorreu com a ampla pesquisa sobre a arte circense, necessária para o desenvolvimento do espetáculo “Circulando”). Após essa motivadora preparação, os alunos podem se exercitar em outras atividades textuais como as de produção de texto. Dessa forma, trabalha-se a composição de textos narrativos, para formar núcleos de enredos; de textos descritivos do cenário e de personagens; de textos dialogados para a fala dos personagens em cena. Mesmo que, a princípio estes sejam apenas exercícios de expressão escrita, sem a pretensão direta de utilização no espetáculo, os alunos sabem que estão se preparando para a grande ‘mise en scène’ e que os melhores textos subsidiarão o espetáculo. Com esse estímulo, eles se desdobram em esforço criativo.

Quando em atividades de expressão oral, a professora orienta os alunos no exercício da voz para leituras e recitações no palco. Ela cobra deles postura corporal, altura e modulação adequada da voz. Cada aluno deve não somente ler, mas ler bem. Pode-se também gastar uma aula inteira apenas em conversa ‘informal’ com a finalidade de criar laços, dirimir dúvidas, assistir os alunos emocionalmente, despertando neles a determinação necessária para o exercício da arte e, em última análise, da vida.

Quando chega a hora da aula, em consonância com a flexibilidade desse espaço, os alunos são chamados pela professora para a sala de aula. Eles vão se

chegando um a um, educadamente. Passam pelo bebedouro ou pelo sanitário, mas não necessitam de uma sineta que lhes diga a hora de entrar na sala de aula. Pequenas atitudes como essa fazem parte do objetivo de formação de valores de cidadania, pelo qual se procura trabalhar nos alunos ética, respeito ao próximo e cumprimento dos deveres, dentro e fora da sala de aula.

Lá dentro, acomodam-se ao redor da mesa, se estiverem na sala multimídia. Se a aula transcorre em um dos salões, espalham-se aguardando as orientações, dependendo do que irão fazer: algum ensaio ou atividade que exija mobilidade, caso em que há liberdade de movimentação pelo salão, ou então sentam-se em círculo para alguma tarefa mais tranquila. Algumas vezes, se for necessário, cadeiras são dispostas para que todos se assentem no salão.

Geralmente, a professora conduz a atividade sem grandes perturbações. Não há a indisciplina e balbúrdia que caracterizam as aulas em nossas escolas públicas. Os alunos, embora possam tecer conversas paralelas, são facilmente comandados nas atividades, com respeito pela professora e pelos colegas. Ocasionalmente, algum barulho pode haver com a emergência de brincadeiras e chistes, próprios da juventude. A professora não se ressentiu disso nem se mantém à parte; ao contrário, frequentemente, ela se mistura aos alunos nas brincadeiras, quando ela mesma não as incita – atitude bem frequente no projeto, seja qual for o instrutor no comando. Quando for necessário concentrar a atenção dos alunos, ela os atrairá em alto e bom som, repreendendo, se necessário for. Às vezes, essa repreensão pode ser feita em tom jocoso, à guisa de brincadeira. Será uma forma delicada ou polida de exigir-lhes o comportamento adequado ao momento.

Com certeza, nem sempre impera esse clima agradável no PINA e nas aulas de Rute. Pude perceber nas entrelinhas momentos de tensão, quase sempre dos profissionais entre si e não destes com os alunos. No entanto, como o pesquisador é um ente estranho ao ambiente que observa, isso foi bem disfarçado, preservando a 'face' do grupo profissional como um todo e das pessoas em particular. Os profissionais entre si estabeleceram, pois, uma atitude de conluio para preservação da fachada. Eu, como boa interactante, mais circunstante que interlocutora, anuí a esse disfarce que bem convinha ao sucesso de nossa interação.

## 5. OS DADOS

Dediquei-me a pesquisar os significados da interação professor-aluno em duas aulas da professora Rute no projeto Café com Pão Arte conFusão. A primeira aula consistiu de uma apresentação dos alunos e da leitura de alguns trabalhos de produção de texto feitos anteriormente. Na segunda, realizou-se uma nova atividade de produção de texto proposta pela professora, atendendo a uma sugestão da pesquisadora.

As aulas filmadas para análise de dados linguísticos são descritas a seguir, do ponto de vista da pesquisadora, com atenção para as atividades desenvolvidas em cada uma, o público presente e aspectos gerais do ambiente e da situação de interação focalizada que possam ser significativos para a presente pesquisa.

### ***5.1. A primeira aula: apresentação e leitura***

Com a finalidade de conhecer de perto o Centro das Tradições Mineiras e o projeto Café com Pão Arte conFusão, dirigi-me à sua sede no mês de setembro de 2011. Ao chegar ali, fui recepcionada pela professora Rute que, nesse dia, era responsável pelo PINA, tendo em vista que a coordenadora, juntamente com alguns professores e alunos, haviam viajado para apresentar um espetáculo no estado da Paraíba. Por esse motivo, a aula de Rute, nessa tarde, foi ministrada a um grupo misto de treze alunos, remanescentes de vários núcleos do Projeto.

A primeira atividade da professora foi, substituindo um colega que estava viajando com o grupo profissional de dança, ensaiar duas cenas do espetáculo “Circulando” com grupos distintos de alunos, no mesmo ambiente. Treinando ora um, ora outro, tentou, por fim, fazer uma junção das duas performances em uma só cena com dois focos diferentes.



Foto 11: Ensaio de duas cenas do espetáculo 'Circulando'. FOLLY, Dara R.F.:2011

A seguir, conheci as dependências do PINA e tive uma visão geral dos objetivos e funcionamento do Projeto. Depois disso, filmei uma aula específica da professora, com duração de vinte e cinco minutos, que consistiu de uma apresentação dos alunos e da mostra dos resultados de interessantes atividades de escrita desenvolvidas por eles: a produção de microcontos. Havia um clima de bastante descontração e alegria, tanto por parte da professora quanto dos alunos. A ocasião foi esperada por eles como se fossem ser estrelas de um filme (as meninas vieram maquiadas, por exemplo).

Embora esse fato pudesse ser tomado como elemento de interferência nos resultados dessa pesquisa, vale lembrar que: em primeiro lugar, a filmagem da aula nesse dia não foi feita com o objetivo de aproveitá-la na pesquisa. Somente após a análise do filme produzido, verificou-se a ocorrência de detalhes interessantes na interação professor-aluno que poderiam ser explorados. Em segundo lugar, os alunos do projeto já estavam muito acostumados com filmagens e câmeras. Isso foi previamente certificado pela pesquisadora em conversa com a professora. E, por fim, o fato de estarem os alunos antecipadamente avisados da filmagem apenas acentuou um aspecto inerente ao contexto: o espetáculo da dramaturgia.

Ao iniciar a aula, professora e alunos se posicionaram em círculo, sentados no chão da sala número 1. A professora começou convidando cada aluno a apresentar-se dizendo seu nome e expondo rapidamente seus interesses no Projeto. Depois que todos fizeram isso, a professora distribuiu, com os alunos, cópias digitadas dos textos que eles haviam produzido, para que lessem e apresentassem

o trabalho desenvolvido de produção escrita para a pesquisadora. A professora falou sobre o interesse da pesquisadora pelos textos e explicou também que estes seriam lidos não necessariamente por seus autores, já que foram distribuídos aleatoriamente. Nessa atividade, ela cobrou dos alunos uma leitura expressiva, com os recursos prosódicos pertinentes a uma dramatização no palco, já que todos ali atuam nos espetáculos e para isso estão sendo treinados.



Fotos 12 e 13: Aula 1. FOLLY, Dara R.F., 2011.

Os textos tinham sido compostos pelos alunos dentro das atividades relacionadas à criação de personagens e de núcleos de enredos para o espetáculo do final do ano, quando o Projeto apresenta ao público o resultado do seu trabalho anual. O espetáculo de 2011, “Circulando”, exploraria o tema da arte circense. Assim, dentre as atividades propostas, os alunos tinham sido desafiados a descrever

os diversos personagens do circo. Outra atividade correlata e que enfatizara mais a técnica de produção de texto em si foi a escrita de microcontos, motivada por um concurso na internet<sup>25</sup>. Os temas sugeridos foram vários como, por exemplo: tênis rosa, abacaxis frescos, primo preferido. Depois de prontos, a professora havia postado alguns deles na internet e posteriormente usaria amostras desse trabalho no espetáculo “Circulando”.

Após todos os alunos terem apresentado seus textos, a professora também leu alguns deles, aproveitando o momento para demonstrar as habilidades de leitura que exigia dos alunos. Após isso, encerrou a aula e os alunos foram dispensados.

Observou-se nessa aula a flexibilidade que permeia todas as atividades do PINA: embora o trabalho seja árduo e cada professor desempenhe com dedicação sua atividade pedagógica, não se exigem tantas restrições espaço-temporais. Não há sirene anunciando o início ou fim das aulas, os alunos se movem com relativa liberdade no espaço entre os anexos, os professores trabalham mais adaptando atividades e horários às necessidades do momento do que obedecendo a rígidos planejamentos.

## **5.2 A segunda aula: imitando o Facebook**

A segunda aula gravada, com a duração de aproximadamente uma hora e meia, ocorreu alguns meses após a primeira, em circunstâncias um pouco diferentes: a professora Rute desenvolveu com seus alunos do núcleo de teatro, que eram apenas nove nesse dia, uma atividade de produção de texto. Transcorreu em uma sala menor, com alunos e professora sentados em dois bancos ao redor de uma mesa grande. A gravação, feita por duas câmaras, uma das quais focalizada prioritariamente nos alunos e a outra, na professora, apresenta limitações devido à disposição dos interlocutores em círculo, à movimentação da professora em alguns momentos, e ao espaço exíguo, reservado à pesquisadora e seu auxiliar na filmagem.

---

<sup>25</sup> Como nessa aula os trabalhos já foram apresentados prontos à pesquisadora, não se pode descrever como foi o processo de sua produção textual, se houve alguma atividade preparatória e de que modo se inseriram no contexto do espetáculo em formação. Certo é que cada trabalho realizado teve representatividade no enredo final do espetáculo ‘Circulando’, inclusive esses microcontos.



A aula iniciou-se com a professora orientando a disposição dos alunos ao redor da mesa, solicitando que Fábio e Ana se sentassem ao seu lado. A seguir, a professora propôs a atividade, cuidadosamente preparada para apresentação à pesquisadora, que se interessa pela produção escrita dos alunos (fato que já ficou claro em conversas anteriores).



Fotos 14 e 15: Aula 2. FOLLY, Dara R. F.

Nessa atividade, que se desenvolveu em duas etapas, a professora explorou a capacidade de os alunos se comunicarem na internet, extrapolando da conversa descontraída para uma tentativa de escrita literária.

A primeira etapa constava de uma simulação de interação on-line, através do Facebook, sob o tema Fofoca. Para realizá-la, a professora distribuiu papel e lápis

entre os alunos. Cada participante deveria interagir com os outros, segundo as regras da referida rede social, escrevendo fofocas. Os bilhetes poderiam ser remetidos a destinatários específicos ou compartilhados entre todos. Cada aluno deveria responder aos bilhetes que eram especificamente seus, comentar ou ‘curtir’ os que eram para compartilhar.

Apesar de a professora explicar, inicialmente, as regras gerais, dúvidas e sugestões foram surgindo no decorrer da atividade, as quais eram logo resolvidas coletivamente ou pela professora, que também participou dessa primeira fase. Uma das regras era que ninguém falasse nada e nem risse durante a atividade: tudo isso deveria ser feito por escrito, assim como no Facebook, ordem que se mostrou inexecutável.

O tempo estipulado para a primeira fase foi de 40min. e, após esse tempo, um período foi deixado para sugerir e propor outras regras, seguindo-se mais 40 min. para a segunda fase da atividade. Esta consistiu de, usando o mesmo sistema, escrever uns aos outros sob a proposta de compor, coletivamente, uma história romântica (na fala da professora, um ‘romance’<sup>26</sup>). Cada aluno usaria os bilhetinhos, privados ou compartilhados, para iniciar ou continuar a escrita de uma história começada pelos colegas. Também poderia haver, nessa segunda fase, bilhetes privados ou compartilhados, podendo-se comentar e curtir os assuntos escritos pelos colegas.

É interessante notar que, durante toda a atividade dessa aula, o jargão específico do Facebook (um **registro linguístico** bem difundido hoje) foi usado tanto pela professora como pelos alunos. Assim, cada aluno tinha uma ‘página’, podia aceitar ou não (‘desaceitar’) amigos no Facebook e considerou-se a possibilidade de divulgar texto ou foto (fazer ‘upload’). Outro fato interessante é que, apesar da prescrição de se falar ou rir apenas através da escrita, como de fato se faz no Facebook, todos os participantes quebraram essa regra, falando muito e rindo alto, o que demonstra a forte precedência da oralidade sobre a escrita na prática cotidiana das interações humanas.

Por causa do tipo de atividade proposta – a troca de informações diversas através de bilhetes entre os participantes – a conversa gravada na aula, em boa parte do tempo, pareceu desconexa e sem sentido, já que eram comentários ou

---

<sup>26</sup> Observa-se que, de maneira bastante informal, a professora usou o termo ‘romance’ para designar o gênero narrativo que, literariamente, se caracterizaria melhor como ‘conto’.

reações audíveis a respeito de informações conhecidas apenas dos participantes diretos da atividade, que liam os bilhetes. A pesquisadora e seu assistente, portanto, pouco entenderam dos comentários e diálogos motivados pela troca de bilhetes e eram apenas espectadores de uma atividade da qual não participavam. Apesar disso, a aula mostrou-se rica e interessante sob o aspecto interacional e muitos diálogos são reveladores da relação professor-aluno sob análise nesse trabalho.

A professora não participou da segunda fase da atividade, mas propôs que os alunos devessem, eles mesmos, em conjunto, produzir a história romântica, que seria, posteriormente, divulgada. Enquanto decorria esse segundo momento, a professora conversou com a pesquisadora explicando alguns dos seus propósitos na atividade, conversa que também ficou registrada, pois que transcorreu no mesmo ambiente da aula. Verificou-se, ao final, que os alunos não conseguiram prosseguir em uma única linha narrativa, desenvolvendo, como sugerido pela professora, uma história romântica, mas criaram vários pequenos núcleos narrativos com personagens diversos, sobre os quais fizeram comentários jocosos, à maneira das fofocas.

Ao fim da aula, a professora pediu a cada aluno que dissesse para o grupo qual era a história ou quais eram as histórias criadas por eles. À medida que os alunos iam externando o conteúdo dos bilhetes, ela fazia anotações em um papel à parte com a finalidade de juntar as peças do quebra-cabeça e redigir a versão final desse texto, para, quem sabe, tirar daí o enredo de um próximo espetáculo...

Rute demonstrou certa decepção ao perceber que os alunos não conseguiram dar continuidade aos núcleos narrativos propostos pelos colegas, mas reagiu imediatamente adaptando-se a esses resultados não previstos, fazendo um registro escrito de cada núcleo narrativo levantado pelos alunos para, posteriormente, trabalhar na composição de um texto único que aproveitasse ao máximo esse trabalho. É bom que se diga que, ao início, a professora deixou claro que era uma atividade experimental, e que ela não sabia se daria ou não certo, tendo em vista que era a primeira vez que a colocava em prática.

Durante todo o tempo da aula, observou-se intensa interação dos alunos entre si e destes com a professora, com muitas conversas sobrepostas, turnos paralelos intercalados, cochichos e risadas, o que demonstra claramente um ambiente muito pouco semelhante à formalidade de uma sala de aula tradicional e bem parecido com uma situação informal de conversa cotidiana, o que talvez seja

típico de uma escola de arte. Ouviu-se também algum barulho externo, vindo das outras oficinas, como o batuque da capoeira, e algumas conversas originadas nas salas contíguas reservadas à secretaria, coordenação e cozinha.

Observou-se também grande afinidade entre a professora e os alunos Ana e Fábio. Ana agia como se fosse monitora, às vezes, traduzindo ou mediando a comunicação entre a professora e os seus colegas (Note-se que o monitor, na verdade, é Fábio, companheiro inseparável de Ana).

Os alunos que mais se evidenciaram durante toda a aula foram Ana e Fábio, Telson e Luciene, Danúbia e Elias. Nessa disposição, formavam duplas que conversavam muito entre si. Adriana, Vítor e Wilson falaram pouco. Vítor é um aluno mais velho, que recentemente completou 18 anos - idade limite para participação no projeto. Já tem experiência na arte de palhaçaria, tendo nela atuado profissionalmente, por algumas vezes. Gosta muito do projeto, vem de longe – área rural – de bicicleta, para participar. Adriana, Telson e Luciene (os dois últimos são primos) vêm todos os dias, de ônibus, de outro município, vizinho. E os demais residem mesmo em Cataguases.

A gravação se encerra com os alunos preparando-se para sair da sala a fim de participarem do último ensaio do espetáculo “Circulando”, que reaperentariam no teatro dentro de alguns dias.

## 6 ANÁLISE DOS DADOS

A fim de responder às questões da pesquisa, a análise das transcrições das aulas foi feita observando-se, prioritariamente, o discurso da professora e enfatizando os seguintes aspectos: enquadres e realinhamentos, funções do discurso, papéis sociais e demarcação de autoridade, reações dos alunos às estratégias empregadas pela professora e os jogos de preservação e confronto de face.

### ***6.1 Enquadres e realinhamentos segundo as atividades da professora***

Dada a distância temporal e circunstancial entre as duas aulas gravadas e também a diversidade característica de uma escola de arte, observaram-se ênfases diferentes nos enquadres e alinhamentos de cada aula. Enquanto a primeira se caracterizou especificamente como um espetáculo, a segunda aula se aproximou mais da situação docente de ensino de língua, conforme veremos a seguir.

#### **6.1.1 A primeira aula**

Na primeira gravação ficam claros pelo menos três enquadres: o de **aula**, com a professora dando orientações aos alunos, ensinando e treinando-os em leitura dramatizada; o de **apresentação em espetáculo**, especialmente quando Rute começa a ler os microcontos, e o de **apresentação do PINA**, quando a professora assume o papel de assistente de coordenação, neste dia, responsável pelo PINA e, assim, de **cicerone** e **informante** que explica, apresenta o trabalho dos alunos e dá informações à pesquisadora.

##### 6.1.1.1. Primeiro enquadre: professora em aula

Alinhando-se como professora, Rute assume uma linguagem específica (o **professorês**); algumas vezes exigente, demonstrando claramente o que quer que os alunos façam; outras vezes amiga, criando clima de intimidade. Os exemplos abaixo procuram capturar momentos de uso dessa linguagem específica:

a) tomada de turno, orientando;

<b>Tânia</b>	Meu nome é Tânia, tenho 13 anos, faço música e gosto muito do CTM também.
<b>Dara</b>	[Legal.]
<b>Rute</b>	[PINA. vamo chamá] de PINA né?, já que trocô.

Nesse primeiro exemplo, a professora ensina como os alunos devem se referir ao espaço onde se encontram, usando o novo nome, PINA, que ainda não foi automatizado na fala deles, ao invés do antigo nome, CTM, que estão usando. É um tipo de intervenção feita para orientar os alunos e ajudá-los a se expressarem com mais adequação.

b) tomada de turno, corrigindo a atividade de leitura;

<b>Rômulo</b>	((lendo pausadamente, com algumas hesitações)) Quarto. Mi:nha irmã: estava com um tênis cor de rosa, mas era uma gra:nde mentira. Ela usou tinta rosa só para- passear na- praça. Ti- tirar uma onda. Quinto. Enquanto colhia abacaxis, minha mãe também os comia e dizia: colhi do pé agora mesmo e todos tão frescos e chei-rô-sus.
<b>Rute</b>	Cheirosos.
<b>Rômulo</b>	É.

Na exemplo acima citado, observa-se o uso do discurso instrucional: Rômulo pronuncia incorretamente a palavra cheirosos, com 'o' fechado na segunda sílaba e é corrigido por Rute.

c) gerindo a atividade de leitura, colocando os alunos à vontade;

<b>Rute</b>	Vamo lá:. quem quisé: pode se apresentá:. Aí: chega aqui:, fica ô: fica confortável. >se vocês< vão lê melhor senta:dos, mas aí ó [é:.
-------------	--

Dirigir a atividade proposta em aula e gerenciar o posicionamento dos alunos e sua participação é ação característica das funções de uma professora. Dessa forma, apesar do aspecto informal que caracteriza o espaço utilizado e a aula em si, a professora monitora a distribuição dos alunos no salão e sua participação efetiva na atividade de leitura. Dessa forma, ela marca, para os alunos, o seu **papel social**, de dirigente da interação professor-aluno dentro do **enquadre** específico de sala de aula.

d) estabelecendo com os alunos clima de descontração para ‘quebrar o gelo’.

**Rute** Atenção. Va:mos a- a principio va:mos nos apresentar pra Dara. tá? Porque aí ela fica com registro de gravação, de: da gente:: pelo menos o nome >dos que estão< aqui. Mais tarde em outra oportunidade se houve:r, a- em have:ndo, Deus quis- se Deus quise:r, <porque Ele que tudo permite, entã:o aí a gente ela já vai saber o quem são vocês. Então, <eu gostaria que cês se apresentassem. <Mas eu quero que cês ap- que cês se aprese:ntem, com a intimidade <por que a gente já se conhece. (.) tá? Eu não quero assim. Meu nome é: Maria da Silva, >eu quero mandá um beijo pro meu pai, pra minha mãe e pra você.< Eu quero (mais).

**Dara** Hhh

**Adriane** ((ergue o braço querendo falar)) Maria da Silva! ((põe a mão no peito, mostrando a si mesma))

**Lúcio** ((confirmando)) Maria da Silva.

**Rute** Sé:rio?

**Adriane** Adriane Maria da Silva

**Aluno** [Maria da Silva!]

**Rute** Ô::h [( ) hhh ] e num fica feliz? Ô::h!

**Lúcio** Maria da Silva! ((exclamando))

**Rute** ahm. Pára de ri dos outros. Lúcio. Barbosa.

Observe-se que, pelo motivo de a professora estar lidando com um grupo misto de alunos, entre os quais alguns que não fazem parte de sua turma habitual, é necessário que ela crie, no início da interação, um ambiente agradável para ‘quebrar o gelo’. Ela consegue isso elogiando o sobrenome da aluna Adriane e, ao mesmo tempo, brincando de repreender o aluno Lúcio, por rir da colega.

#### 6.1.1.2 Segundo enquadre: dramaturgia

O segundo enquadre possibilita o realinhamento da professora como dramaturga: ela empоста a voz, muda a postura corporal, representa, sempre sorrindo. Espera a reação do público. Dessa forma, ensina os alunos pela sua atuação. Percebe-se aí, além do papel de atriz, o de professora de dramaturgia dando uma demonstração aos alunos de como se deve fazer uma leitura dramatizada.

**Rute** Aí eu vô lê o dela. Em homenagem a e:la, que gosta de escrevê muito. ((muda a empostação da voz, mais alta, bem pronunciada)) O seu amo:r o espera:va. Quando desco:bre que ela faleceu. ((olhando para a frente, meneando a cabeça, pausado)) Morreu. (.) Dois. >O homem queria entrar na loja. A porta estava fechada.< Quando ele viu, já estava no chão e o vi:dro (.) foi quebrado. (.) Três. Uma senhora aco:rda de seu lindo sono. <Poré:m, não estava vendo na:da. E achou que estava cega. Mas era só: um tapa-olhos. ((sorri)) (0.3) Quatro. <Na estreia do boletim, tinha dua- tinham duas crianças com o mesmo nome. Um veio com notas vermelhas, mas eram no:tas do o:utro amigo. ((com gesto indicativo)) Um pássaro havia voa:do perto da minha gaiola. >Assustei.< Descobri que era o meu pássaro preferido. ((sorri)) (0.3) Sete. A luz apagou e a casa ficou escura e sem vela para acender. Achei que a Lâmpada tinha queimado. Mas esqueci: foi de pagar a conta de luz. (.) ((olha para os alunos))

Oito. (0.3) ((confere com os dedos)) °Sete.° Fui a uma loja, pedi uma sandália número trinta e dois. e na:da da sandália entrar no meu pé. É que me esqueci: <de que o número certo era. <trinta e do:is mais de:z igua:!?> quarenta e dois. ((como quem ensina aritmética))  
 ((rindo)) Legal.

**Dara**

Em verdade, aqui ainda persiste forte o enquadre de professora em aula, já que se trata de um projeto de arte onde, para ensinar dramaturgia, a professora deve fazer demonstrações como atriz. O que marca o episódio como o surgimento do novo enquadre de dramaturgia é a postura da professora que, neste momento, muda completamente o alinhamento corporal e a entonação de voz, para adequar sua atuação a uma representação como atriz, com a qual fornecerá um bom exemplo de palco para os alunos e uma boa exibição de sua competência para a pesquisadora.

#### 6.1.1.3 Terceiro enquadre: Assistente de coordenação apresentando o projeto:

Sendo a assistente de coordenação responsável pelo PINA naquele dia, a professora se alinha como cicerone e informante, todas as vezes em que é necessário explicar alguma coisa à pesquisadora ou guiá-la a algum lugar. Ainda que não seja o enquadre predominante, ele se estabelece quando Rute apresenta os alunos e o projeto à pesquisadora, como no exemplo abaixo, em que ela explica sobre as monitorias.

**Rute**

Ah, sim. Nós temos os- as monitorias. então, por exemplo. aqui tem monitor de- o Lúcio, a Tânia, a Edna, e a- e o Fábio, que é monitor de teatro. Os monitores, eles tem uma::: uma:::

Também caracterizam esse enquadre os exemplos abaixo, quando a professora explica detalhes da atividade ‘microcontos’ desenvolvida pelos alunos anteriormente e apresentada à pesquisadora através da leitura dos textos. Ao invés de caracterizar uma simples explicação da atividade, a atitude da professora vai além, exibindo os textos como resultados do trabalho do projeto. Observe-se que a professora se posiciona coletivamente como ‘a gente’, apresentando não o seu trabalho particular como professora em sala de aula, mas o trabalho do projeto – professores e alunos – como um todo (ainda que a atividade tenha sido dirigida especificamente por ela):

**Rute**

Ta. >Olha só.< Eles estão Le:ndo, Dara. U::m- cada folha de:ssa pertence a um



deles. E eles esco- esq- eles escreveram vários microcontos.=

**Rute** [Porque o tema é sempre os mesm-. Atenção. O tema é sempre os mesmos. tá? Entã:o, a gente propôs sh- é:: tênis ro::sa, abacaxis fre::scos, né, =  
**Dara** ham ham.  
**Rute** =a gente foi chutano. primo preferi::do, então, alguns temas eles são recorrentes, (.)

Em certos momentos, porém, os protagonistas transitam rapidamente entre vários enquadres. Por exemplo, nas ocorrências a seguir, a professora vai do papel de professora ao de informante várias vezes. Além disso, uma mesma fala pode ser usada para os dois enquadres, como é o caso do trecho em negrito na primeira ocorrência, em que a professora, ao mesmo tempo em que justifica diante da pesquisadora a leitura mal feita pelos alunos, chama a atenção deles para que se esforcem mais, já que todos estão habituados a atividades de leitura e empostação de voz nas oficinas de teatro:

**Rute** [porque:: assi::m] só um instante. Só uma: uma consideração. Todos aqui fazem todas a- a::s, >as oficinas.< então, assim.< **nem justifica quando lê meio:: meio:: tudo bem. Vamos desconta:r que é ti::mido, >gente num tem intimidade< com a Da::ra** ((entonação característica de enumeração)), tudo bem. eu concordo. o único que confessô foi o Fábio. ((apontando))

**Rute** Enfim. Mas assim. Num deixa morrê não. Porque eles te:m eles te:m o- oficina de teatro. Entendeu ô: ô Dara? Então, assim. <oficina de teatro, de música, de to:dos os co - to:dos fazem todas as oficinas. Então, nada de ficá. <na, na, na, na, na.> ((arremeda tom descendente até quase sumir acompanhando com movimento característico das mãos)) tá? (.) Cuida disso. Vamo, Próximo! Você, as- a[Diana.]

Em outros momentos invertem-se as posições de professor e aluno como fonte de informação e gerente da interação. Na ocorrência citada a seguir, a professora equivocou-se com a seleção do próximo participante da leitura e é corrigida pelos alunos. Episódios desse tipo, sempre que ocorrem, trazem grande satisfação aos alunos, já que lhes dão oportunidade efetiva de inverter a ordem típica do gerenciamento da interação. Aqui, o aluno comanda a ação e protagoniza a interação enquanto o professor, momentaneamente, torna-se participante subordinado.

**Rute** Ah, é, tá. Mas o Rômulo já leu. Eu to dando chance ( )  
**Rômulo** Eu num li não!  
**Aluno** Não! Inda não!  
**Ana** Ele num leu inda não!  
**Rute** Cê num leu inda não?  
**Rômulo** Não.

**Rute** Tem certeza?  
**Rômulo** Te:m!

(Todos os exemplos acima citados são da aula gravada em 22 de setembro 2011)

Uma ocorrência semelhante é vista na segunda aula, quando a professora é corrigida pelos alunos:

**Fábio** °(á num tem nome não)°  
**Ana** >É a Ru:te.< Rute, <cê também não tá botano o nome.  
**Luciene** °Toma.° ((para Telsom))  
**Rute** >Eu tô.< (.)  
**Danúbia** Meu Deus!!=  
**Fábio** ( ) [há, há, há, há.  
**Danúbia** =[U: u: u:h.  
**Rute** >Que i:sso.< >e se não for meu.<  
**Fábio** [É:. ]  
**Ana** [Mas é] sua letra!  
**Rute** hhh  
**Fábio** fica pegano a compartilhãção dos ôtro.  
**Rute** > eu num fiz isso não.< Hhh. °Hu::m!° Hhh °Te entendo.° ((batendo a mão no ombro de Vinícius)) is- pra lá:: Compartilhã::.

(Aula gravada em 16 de maio 2012)

Observe-se que, no episódio acima citado, a professora foi corrigida por cometer uma falha que já havia observado nos alunos, no início da atividade, conforme reproduzido abaixo:

**Ana** ≥Tem que colocá nome? Eu num coloquei nome não.<  
**Luciene** Tem.  
**Adriana** Também não.  
**Rute** °Quem fez essa pergunta?° ((sorridente))  
**Ana** Eu, ((levantando a mão)) [sô eu e::u e::u ((rindo)) =  
**Rute** [Ninguém assinô::? Tem que assinã::!  
**Ana** = sô eu hhh por isso que eu to pergun. tem colocá no:me? ((rindo))  
**Rute** Te::m, ué:. (.)

(Aula gravada em 16 de maio 2012)

Por cometer uma falha semelhante à que já havia corrigido nos alunos, é tão ‘divertido’ e interessante para eles corrigir a professora, como se a pegassem em ‘flagrante delito’. Na realidade, aqui há uma inversão de papéis de autoridade e gerenciamento da interação: os alunos passam a ter prioridade sobre a professora.

### 6.1.2 Sobreposição de funções: dramaturga e professora

Numa escola de arte, é natural que a professora do núcleo de teatro (ou instrutora, como se diz no projeto Café com Pão) seja uma dramaturga. Ela atuará

pedagogicamente tanto desenvolvendo atividades próprias de uma escola regular - a leitura, interpretação e produção de textos, como com atividades específicas do ambiente artístico – a dramatização.

Entretanto, para a finalidade específica desta pesquisa, procuraremos analisar separadamente ações específicas de cada uma dessas funções, a pedagógica e a dramaturgica, a fim de observar a relação entre elas.

### 6.1.2.1 A dramaturga

Na primeira aula analisada, as atividades desenvolvidas tiveram um caráter destacadamente dramaturgico, tendo em vista que era um ‘cartão de visitas’ para a pesquisadora, visitando o projeto pela primeira vez. Como se estivessem num teatro, professora e alunos apresentaram-se e a seu trabalho. Percebeu-se, em todo o decorrer da aula, grande entusiasmo e uma forte tendência à representação e ao protagonismo por parte dos alunos – e até da professora.

Dessa forma, sua ação corretora dos alunos ia além da costumeira vigilância pela correta leitura do texto ou pela boa entonação e respeito pela pontuação, como o faria tradicionalmente uma professora de linguagem na sala de aula. Ela exigia que os textos lidos pelos alunos deveriam ser apresentados como uma fala no palco, com o devido desempenho teatral. Ela própria agia de forma enérgica a corrigir, a todo instante, essa atuação dramaturgica. Por isso, sempre que dirigia a palavra ao grupo, a professora o fazia em voz mais alta que a dos alunos, para chamar sua atenção e para demonstrar, com sua própria atuação, como se deve expressar num palco.

Rute cobrou dos alunos esse tipo de expressão tanto na fala espontânea, quando todos se apresentaram para a pesquisadora, como na leitura dos microcontos em voz alta. A professora não queria que eles apenas lessem, mas que representassem. Essa instrução foi passada a eles através de ordens explícitas sinalizadas por pistas verbais como a prosódia marcada e a escolha lexical e também através de dramatizações, encenações:

#### a) Ordens explícitas;

**Rute**

Atenção. Va:mos a- a principio va:mos nos apresentar pra Dara. tá? Porque aí ela fica com registro de gravação, de: da gente:: pelo menos o nome >dos que

estão< aqui. Mais tarde em outra oportunidade se houve:r, a- em have:ndo, Deus quis- se Deus quise:r, <porque Ele que tudo permite, entã:o aí a gente ela já vai saber o quem são vocês. Então, <eu gostaria que cês se apresentassem. <Mas eu quero que cês ap- que cês se apre:ntem, com a intimidade <por que a gente já se conhece. (.) tá? Eu não quero assim. Meu nome é: Maria da Silva, >eu quero mandá um beijo pro meu pai, pra minha mãe e pra você.< Eu quero (mais).

**Rute** Lídia. Lídia já se ofereceu. Vai lá. A:lto!

**Rute** Vamo, Próximo! Você, as- a[Diana.]  
**Lúcio** [Eu ] eu eu  
**Rute** Não. É a Diana.

As pistas prosódicas que marcam essas ordens podem ser a acentuação de determinada palavra através de entonação específica, quase dramatizada ou elevação do volume e intensidade da voz e cortes representados pela descida da entonação e por micropausas a fim de destacar bem a orientação dada:

- acentuação de palavra, com entonação específica,

**Rute** Não. (.) Quero mais. (.) Eu quero que Le:ia! ((como se estivesse atuando no palco))

- elevação do volume da voz, para tornar clara uma ordem,

**Rute** =[mas só que na hora que eles tão Le:ndo, >eles tão lendo< tudo junto. Nós vamo dá uma pa:usa, e falá. Dois . (.) Um. (.) Vamo dá a pa:usa e falá: [porque senã:o...

- cortes por entonação descendente e micropausas,

**Rute** [Vamo lá: (.) Começa aí. (.)] começa você com a letra A.

- pronúncia cortada, intensa, sobrepondo sua fala à dos alunos,

**Ádria** ((ergue o braço, indicando que chegou sua vez)) eu! ((começa a ler)) Ac-Primeiro. Acordei de manhã, [e de olhos] fech- =

**Rute** [ alto. ]  
**Ádria** =[ de olhos ] fechados  
**Rute** >[solta a boca.]<

As ordens para correção da pronúncia, dadas enquanto o aluno está falando, caracterizam a atuação da orientadora de dramaturgia e se parecem com os comandos gritados que marcam o ritmo dos ensaios de espetáculos no Projeto, característica que parece ser comum ao ambiente do teatro e da dança, quando o

instrutor deve fazer sobressair sua voz ao fundo musical, que soa, por vezes, em volume elevado.

Já a escolha lexical recai sobre palavras específicas de comando como “Vai”:

**Rute** (...) Vai falando os números. tá? (.) E não mistura nunca a história. Vai! Por favor. obrigado. [(Vai.)

b) Dramatização: a professora representa um papel a fim de preparar o ambiente e chamar a atenção dos alunos para sua atuação

**Rute** tâ tâ rã tâ! ((cantarola imitando a introdução da 5ª sinfonia de Beethoven)) vão lá.

ou instruir sobre a forma de atuação que espera deles (trecho em destaque).

**Rute** Atenção. Va:mos a- a principio va:mos nos apresentar pra Dara. tá? Porque aí ela fica com registro de gravação, de: da gente:: pelo menos o nome >dos que estão< aqui. Mais tarde em outra oportunidade se houve:r, a- em have:ndo, Deus quis- se Deus quise:r, <porque Ele que tudo permite, entã:o aí a gente ela já vai saber o quem são vocês. Então, <eu gostaria que cês se apresentassem. <Mas eu quero que cês ap- que cês se apre:ntem, com a intimidade <por que a gente já se conhece. (.) tá? **Eu não quero assim. Meu nome é: Maria da Silva, >eu quero mandá um beijo pro meu pai, pra minha mãe e pra você.< Eu quero (mais).**

A referência feita no final desse turno lembra um aspecto do conhecimento de mundo partilhado pela professora e pela pesquisadora que talvez seja desconhecido pelos alunos, pois todos certamente são bem novos para terem conhecido o programa a que Rute se refere. Mesmo assim, a professora provoca o riso deles pelo efeito da sua voz, que remete a um protótipo de ladainha. Com certeza, então, o significado foi construído na interação e os alunos entenderam corretamente a pista dada no discurso da professora, a quem já conhecem e com a qual convivem em aulas e ensaios.

Outra dramatização, exigindo boa impostação de voz (trecho em destaque):

**Rute** Enfim. Mas assim. Num deixa marrê não. Porque eles te:m eles te:m o- oficina de teatro. Entendeu ô: ô Dara? Então, assim. <oficina de teatro, de música, de to:dos os co - to:dos fazem todas as oficinas. **Então, nada de ficá. <na, na, na, na, na.> ((arremeda tom descendente até quase sumir acompanhando com movimento característico das mãos)) tá? (.) Cuida disso. Vamo, Próximo! Você, as- a[Diana.]**

Apenas em alguns momentos, as ordens podem ser dadas de maneira firme, mas não tão acentuadas, talvez evitando interromper demasiadamente o fluxo da

leitura dos alunos, como quem passa discretamente uma orientação no palco, sem interromper a cena. Então, o enunciado adquire um caráter mais automático, marcado pela prosódia em tom suave, como no próximo exemplo:

**Rute** °Próximo.°

(As citações desta seção são da aula gravada em 22 de setembro de 2011)

### 6.1.2.2 A professora

Apesar do destaque para a função dramatúrgica na primeira aula, em alguns momentos, as intervenções de correção se adaptam ao discurso típico da professora em sala de aula, corrigindo a leitura dos alunos (o professorês):

**Ádria** abria o guarda-roupa, e os olhos não eram as minhas roupas não. era o meu quarto, olhei em volta e era o quarto do meu irmão. Dois. Eu estava na praia e uma velhinha soltou um pum, do seu lado, esta é o seu cachorro, parei. Como a velhinha, a velha, ela diz que foi o cachorro. Três. Meu primo preferido é a Bia. O Dudu e a Clara e o Bernardo. É na verdade não sei quem é meu *primeiro* preferido. (.)

**Rute** Primo.

Quando dá explicações e instruções, a professora age como mediadora e organizadora da interação e da atividade em curso, como o faria qualquer professora em ambiente escolar tradicional:

**Ana** [E, Rute, precisa falá o nome das pessoas que escreveram  
**Rute** >Não não. precisa não.< Vamo: vamo dexá mesmo no caldeirão. Porque a- assi:m, num vamo: e essa questão de autori:a vamo dexá: pra cada um. tá? >Mas acho que nesse primeiro momento< vamo dexá aberto assim. porque é: é o que importa é essa fala.(.) tá? Então assim. Baca:na a leitura, gostei, a voz alta, bacana, >pode lê até mais alto< porque:: por causa da capoeira lá emba:ixo. (0.3) ((interrompe, ouvindo)) por causa da capoeira lá embai:xô, lê um pouquinho mais a:lto, (.) mais assim. Lê o primeiro, fala. um! (.) dois! (.) Vai falando os números. tá? (.) E não mistura nunca a história. Vai! Por favor. obrigado. [(Vai.)

(As citações desta seção são da aula gravada em 22/09/2011)

Nessa aula, prevaleceu a configuração em leque na interação, segundo descreve Weiss (Op. Cit.), onde prevalece o diálogo entre professora e alunos e não o diálogo dos alunos entre si. No entanto, essa regra não é exclusiva e em alguns momentos de descontração, ocorreu um clima de conversa informal entre os participantes da aula.

### 6.1.3 A segunda aula

A atividade da segunda aula destacou mais o papel comum de professora, que, normalmente, se desdobra em diferentes funções, conforme a ênfase instrucional ou procedimental de seu discurso. Entretanto, no meio da aula, surge outro enquadre e a sobreposição de alinhamentos quando a professora se coloca à parte da atividade ‘facebook’, num segundo momento, e passa a conversar em surdina com a pesquisadora que está fazendo a gravação. Ambos os enquadres serão analisados a seguir.

Pode-se perceber que Rute, em alguns momentos, coloca-se claramente como **orientadora pedagógica** da atividade desenvolvida; já em outros, ela pode ser **formadora de atitudes de ética e cidadania** ou colocar-se como **amiga e co-participante**, junto com seus alunos, da mesma atividade pedagógica, sendo todos esses alinhamentos como ‘**subfunções**’ da função de professora que se alternam e se misturam no decorrer da aula.

No entanto, mesmo cumprindo essas diferentes nuances da função de professora, nunca está ausente a dramaturga, e é deste papel em especial que provém a energia e o equilíbrio da relação professora/alunos no contexto. Pode-se perceber isso na motivação e entusiasmo que percorrem a interação todas as vezes que a dramaturgia se torna mais evidente, como ocorreu em toda a primeira aula e na ‘representação’ facebook, da segunda aula. Especialmente quando se preparava a atividade em questão, Rute agia entusiasmada como na preparação de um espetáculo do PINA (fato a que assisti por algumas vezes). Observe-se, por exemplo, a repetição do marcador ‘então’, o que demonstra a ansiedade por manter o turno para apresentar rapidamente a atividade como uma novidade:

<b>Rute</b>	Entã:o, eu vô estip- a gente vai estipulá te:mas.(.) entã:o o te:ma será. por vo:lta a gente vai ficar aqui u:ns <40 minutos calado entã:o a gente começa com ua grande fofoca (.) ((falando rápido, animada))
<b>Danúbia</b>	Nus ((negando com a cabeça))
<b>Alunos</b>	Hhh
<b>Rute</b>	hhh seu ponto fraco, né:, Danúbia?
<b>Danúbia</b>	é ruim
<b>Rute</b>	Ahm, >A gente vai começa com ua grande fofoca, não importa qual seja.< tá?: não impo:rta (.) >num importa.<
<b>Luciene</b>	A gente vai escrevê: <isso só pra ge:nte?, ou vai tê q- passá:.
<b>Rute</b>	Tem q- passá:.. Se fô compartilha:do, cê vai botá assim no ve:rso. <Com-par-ti-lhar>. Então, qua:ndo tiver compartilha:do, a gente a:bre e lê:. (.) e pa:ssa.
<b>Ana</b>	Aí quando tive [( )
<b>Rute</b>	[Quando tivé: é: é: Adria:na, < todo mundo pa:ssa pra ela até chegá nela. [e só e:la vai lê:.

**Fábio** [ ( )  
**Ana** Hhh  
**Rute** [<Se e:la quisé compartilhá::> porque é fofo:ca, (.) >nós vão ficar aqui uns quarenta minutos só: de fofoca. depois a gente faz outro teste.< tá?: Va:mo lá vê:?. Mas ge:nte. Mo:ra:l. <Eu num quero fofquinha assim de paiçada não. Vamo: vamo fundamentá a fofoca. (.) tá bom? (.) Va[mo?

Na primeira metade da aula, a professora mistura-se com os alunos participando juntamente com eles da atividade proposta,

**Rute** ((...)) Va:mos começar?  
**Ana** A:i, meu Deus.  
**Rute** Fo-fo-ca  
**Fábio** Fo-fo-ca  
**Rute** <os pegajosos pó- fofocá com basta:nte (.) interesse . Me empresta a borracha aí. °por favor . Saiu u:m risquinho.°(0.3) Pessoal. que eu vô fazê.

embora, ao mesmo tempo, deixe claras certas regras de conduta durante a interação:

**Rute** se fô compartilhá, compartilha logo. Ta, ô- ô:: (.) gente. (0.11)  
**Danúbia** ((estende um bilhete para Andresa, assobiando))  
**Rute** <tem q- passá de mão em mão.  
**Ana** [Tem que passá de mão em mão.  
**Rute** [é uma re:de.  
**Ana** E eu preciso passá pra lá?  
**Rute** >Ham ham,<  
**Ana** ah, tá.

Quando se dirige a um ou outro, durante a interação, como co-participante da brincadeira 'facebook', o faz de forma mais amistosa, abandonando o ar 'professoral'. No exemplo a seguir, ela passa o bilhete imitando o barulho de um 'bipe' para chamar a atenção do destinatário:

**Rute** Bipe bip- bipe! ((passando)) (0.6)  
**Ana** ((Lê o bilhete e ri alto)) hhh

Quando se dirige aos alunos como professora, ela faz isso de maneira clara e firme, em tom de voz mais elevado, mesmo que, algumas vezes, de maneira jocosa, imitando o rigor esperado de uma professora tradicional. Veja-se no exemplo a seguir que a professora está falando em voz mais baixa com a aluna ao seu lado, comentando um bilhete que recebeu; então, interrompe o fluxo da conversa e se dirige a todos em tom mais elevado, com frases curtas e rápidas, entremeadas por pequenas pausas ou tom descendente:

**Rute** °pra chorá, né?° >Bota kkk:!:<, >tá rino por que. (É) >kkkk:< ou (.) >qué qué qué qué:< ((finge ralar))



Como professora, Rute orienta a organização do tempo/espaço, demarca atitudes corretas no 'frame' aula (**função procedimental**) além de dirigir pedagogicamente a atividade (**função instrucional**). Não é fácil delimitar cada uma dessas atuações no discurso da professora, já que elas se interpõem com muita frequência. Assim, os episódios abaixo analisados, mesmo que sejam representativos de uma dada atuação em particular, mesclam vários aspectos do desempenho da professora.

### 6.1.3.1 Organizadora do tempo/espaço da aula:

**Rute** >Posso começá?<  
**Fábio** Po:[de.  
**Rute** [eles vão chegando e- eles chegam ele:::s vão se ( ) tá?  
 ((Danúbia, Adriana, Telson e Luciene conversam baixinho))  
**Luciene** Po:de? colocá ali també:m?, Danú:bia. (.) Danú:bia.  
**Rute** Vamos? ( .) Vão guardano isso ai? (0.4)Vô dá um punhadinho disso pra cada u:m <e conforme cês forem pricisando cês vão pegano mais. tá?  
**Telson** Tá ok.

**Rute** [Escolhe um lugar ali: senta ali do lado de: Danú:bia ou aqui do lado da: do:: (0.6)  
 Toma. Leva sua página. Ca:da um de nós vai sê a p- vai sê uma página. certo? >Cada um de nós vai sê uma página.< Conforme a gente vai escreve:ndo °Eu quero um lápis. Cê qué um lápis aí?°

No exemplo acima, mais uma vez se observa a mudança marcada de interlocutor(es). Enquanto fala orientando um aluno que chega e dirigindo-se à classe em geral, Rute fala com fluência, em tom de voz mais elevado. Então, se interrompe e dirige-se em tom mais baixo a um aluno em particular, pedindo e oferecendo um lápis (como se fosse uma conversa de bastidores e não da fachada, segundo a análise de Goffman).

**Rute** [<Se e:la quisé compartilhá::> porque é fofo:ca, (.) >nós vão ficar aqui uns quarenta minutos só: de fofoca. depois a gente faz outro teste.< tá?: Va:mo lá vê:?. Mas ge:nte. Mo:ra:l. <Eu num quero fofoquinha assim de paiaçada não. Vamo: vamo fundamentá a fofoca. (.) tá bom? (.) Va[mo?

**Rute** Tá caba:no hem?

**Rute** <tá cabano, >(fofo:ca) no máximo uns cinco<. vamos muda:r de assunto.

**Rute** Fá:bio! (0.3) >tá cabano<. Che:ga.

Observa-se, nos exemplos acima citados, que Rute não somente demarca os tempos da aula, sinalizando com o início e fim da atividade (“>Posso começá?<”; “tá caba:no hem?”), como orienta sobre o procedimento dos alunos durante ela (“Mas gente. Mo:ra:l.”). Ela também demarca o espaço (“Escolhe um lugar ali: senta ali do lado de: Danú:bia”); os limites de tolerância em relação aos alunos retardatários (“[eles vão chegando e- eles chegam ele::s vão se ( ) tá?”) e orienta o desenrolar da atividade (“Vô dá um punhadinho disso pra cada u:m <e conforme cês forem precisando cês vão pegano mais. tá?”; “Ca:da um de nós vai sê a p- vai sê uma página. certo? >Cada um de nós vai sê uma página.”). Dessa forma, mesclam-se atitudes características das duas funções: procedimental e instrucional.

### 6.1.3.2 Demarcadora de atitudes pertinentes ao frame ‘aula’

A professora pede silêncio e ordem na execução da atividade, condizente com o espaço sala de aula e com o estilo da atividade ‘facebook’:

- Rute** Ô:h ô:h ô:h. >um de cada vez que eu num to ouvino.
- Rute** ((pegando um celular)) Isso aqui num vai ligá não. né? [Nunca. né?  
**Ana** [Não. Eu vou  
 desligar [( )  
**Rute** [°Tá.º ( ) O me:u código de que eu estou em atividade, estou- nós tão fazeno  
 uma pro:dução. <Só por isso. É- é uma:: é uma:: é um caso (.) sui gêneris.  
 [Tá?
- Rute** l:h l:h, Ô:h ô:h o:h! >só pode falá aqui no papel<. ((chamando a atenção de  
 Adriana e Luciene))
- Adriana** Olha aqui, ( ) ((para Telsom))  
**Telsom** ((cochicha e ri)) hhh  
**Rute** num vale. cês tão co:m o: MSN ligado aí num pode.
- Rute** >vamo lá.< Vítor, que histó:ria é essa <que cês tão falando.  
**Luciene** Hhh  
**Telsom** >Tem um mo:nte!<  
**Luciene** Tem uma::  
**Rute** >Tô falano com Vítor< (.)  
**Daniela** Sssss Ui!  
**Rute** >Rá:pidol<

Observe-se que, de maneira interessante, a professora consegue demarcar a atitude silenciosa condizente com o espaço sala de aula, incorporando o jargão da

internet e adaptando-o ao ambiente de ensino (“*num vale. cês tão co:m o: MSN ligado aí num pode*”). Ela exige também que se cumpra a regra de conversar apenas por escrito (“*>só pode falá aqui no papel<*”) e, de maneira polida, solicita o desligamento do telefone celular durante a atividade (“*Isso aqui num vai ligá não. né? [Nunca. né?]*”). Já na última ocorrência, a professora exige respeito à seleção que faz do próximo falante (“*>Tô falano com Vítor< (.)*”). Veja-se também o uso das interjeições como marcadores conversacionais para chamar a atenção dos alunos (“*O:h, ô:h, ô:h*” ; “*!:h i:h ô:h ô:h ô:h!*”).

É interessante também que, ao mesmo tempo em que deseja simular o espaço social das redes de relacionamento na internet, a professora tenta evitar os excessos que ali se comete na invasão da privacidade alheia e no uso de linguagem inconveniente. Portanto, esse enquadre ‘facebook’ deve, em certa medida, assemelhar-se ao enquadre ‘sala de aula’, obedecendo aos mesmos critérios de ética e verdade que a professora exige que se mantenha em sua aula. Dessa forma, a professora assume o papel – hoje bastante exigido do professor – de formador de hábitos de cidadania. Observe-se que ela faz isso usando uma linguagem bem informal, dando pistas que os alunos entendam. O uso da palavra ‘paiaçada’, por exemplo, parece ser comum entre os próprios alunos como significando conversa inconveniente ou chula. Já que a professora usou o registro dos alunos, eles entenderam a pista.

**Rute** [*<Se e:la quisé compartilhá::> porque é fofoca, (.) >nós vão ficar aqui uns quarenta minutos só: de fofoca. depois a gente faz outro teste.< tá?: Va:mo lá vê?: Mas ge:nte. Mo:ra:l. <Eu num quero fofquinha assim de paiaçada não. Vamo: vamo fundamentá a fofoca. (.) tá bom? Va[mo?*

### 6.1.3.3 Instrutora

O papel de instrutora é o que Rute assume nas ocorrências abaixo citadas, quando orienta sobre a extensão do texto dos bilhetes, a maneira de compartilhá-los e sobre os elementos necessários a um texto narrativo como personagens (o “*quem*”), enredo (o “*como*”), lugar (o “*onde*”). As orientações são dadas em frases curtas, claras, com características próprias do ‘professorês’ (repetição de ideias, uso de sinônimos para tornar mais clara uma orientação, direcionamento da fala a

um interlocutor específico), mas que guardam também características da dramaturgia (ordens dadas em frases rápidas separadas por entonação descendente e micropausas):

**Rute** Esse é pra cá.<É re:de. <tem que lembrá: di::sso. (.) e i:screvê. produzi. (.) Não testame:nto, Luciene.

**Rute** se fô compartilhá, compartilha logo. Ta, ô- ô:: (.) gente. (0.11)

**Danúbia** ((estende um bilhete para Andresa, que está sentada do outro lado da mesa, assobiando))

**Rute** <tem q- passá de mão em mão.

**Rute** ok, mas aqui tem coisa pra gente fazê ua história mermo? Por exemplo, tem andamento essa história do funk e do rock?

**Fábio** num se:i,(.) eu só escrevi mas nem ( ) escreveu

**Danúbia** nem chego ni mim?,

**Telsom** eu só coloquei rarará. (Aga a, kkk: rarará)

**Ana** ô Fábio, ( )

**Danúbia** Num chego ni mi:m, eu ( )

**Fábio** (Tá chorando) ( )

**Elias** eu acho que num chego ni mim não.

**Fábio** eu acho que foi, ma num ( )

**Rute** cês já sabem no 'quem'e nos 'como', num sabem?

**Dara** ((para o auxiliar de filmagem)) °eu desço pro exame,°

**Fábio** ( )

**Dara** °Você termina de filmá a aula.°

**Rute** e no 'onde'. cês sabem?

**Rute** <aqui tem o o:nde e o como da Maria e do João.>

Observe-se a maneira como Rute exige que os alunos sigam os elementos básicos de uma narração: *'cês já sabem no 'quem'e nos 'como', num sabem?'*. Isso sugere que o conteúdo cobrado já foi ensinado outras vezes e que os alunos estão acostumados a redigir textos com a função social de compor os enredos dos espetáculos. Ela trabalha sobre um contexto já criado, um conhecimento que todos os alunos partilham. Em alguns momentos, a professora 'puxa' a brincadeira, demonstrando, com seu exemplo, como ela deve ser feita. Ela faz isso, expressando o que vai fazer, descrevendo oralmente suas atitudes:

**Rute** <os pegajosos pó- fofocá com basta:nte: (.) interesse . Me empresta a borracha aí. °por favor . Saiu u:m risquinho.°( 0.3) **Pessoal. que eu vô fazê.**

**Rute** Te::m, ué:: (.) **Eu vô dá uma resposta compartilhada.**

**Rute** <kkk:> **este não é compartilhá:**

Ao mesmo tempo em que se mostra flexível quanto ao registro ou variante linguística usada na atividade, acompanhando a liberdade com que normalmente se usa a internet, a professora restringe o uso indiscriminado do pensamento ou imagem alheia, feito sem reflexão. Ela parece desejar, com isso, que a escrita dos alunos, mesmo na brincadeira, seja fruto de pensamento crítico, seja responsável. Assim fazendo, não somente trabalha pelo amadurecimento dos alunos como escritores como também os incentiva a hábitos éticos e salutareos no uso da internet. Momentos assim parecem caracterizar tanto o discurso pedagógico como o procedimental.

**Telson** Aí ti:po. a gente vai escrever també:m. [rublica:do, tipo no: facebook mesmo?  
[((Fábio conversa baixo com Ana))

**Telson** as palavras. ma:is. meno:res, [abreviadas?  
**Danúbia** [você está no facebook

**Rute** É: você está: no facebook. (.) Fique à vontade:de. (.) Mas [eu quero entendê.  
**Fábio** [posso compartilhá uma  
[fo:to? ( )

**Danúbia** [( ) no [MSN  
**Ana** [e se eu compartilhá uma[ Fo:to?  
**Rute** [Agora outra- >outra coisa. Não. Isso que eu ia  
falá.< (.) eu não que- e aliás, >eu nem gosto disso no facebook.< >esse  
negócio de compartilhá a foto.<

**Danúbia** Hum?  
**Rute** essas páginas que só é pra isso . Aí <tira da Ge:nte a nossa criatividade:de <porque aí:  
você vai lá: <num num nu::m upload de:sses, aí tá lá escrito . ((ar filosófico,  
declamando)) <A vida é bo:a porque:- é bo:a.> <Aí você lê: <aí cê põe no seu face,  
>compartilha com os seus amigos como se fosse uma< gra::nde verdade.  
**Telson** (né:?) ((sorri))  
**Rute** quan::do, na verda:de, cada um de nós tem verda:de[zinhas =  
**Telson** [é.  
= tem te:m né? É é é:: coisas que nos to:cam que tocam a todos. Entã:o, (.) se: é  
um fei- se é um lugá que a gente pode colocá ali: as nossos pensamentos  
també:m, a gente num vai fica só confiano no ou- na na na:: excelê:ncia, na  
filosofia do outro então, qualqué u::pload >tem que nascê daqui mesmo<  
entendeu? Fábio. (.) de nós mesmos. ((todo esse discurso em tom mais animado,  
divertido, com gestos, fazendo questão de olhar para todos os alunos))

Ao fazer restrições éticas sobre a maneira como os alunos usam o facebook, a professora se arrisca a perder o interesse deles pela atividade, que ficaria meio 'quadrada' por regras de cidadania. Parece que ela demonstra isso pela hesitação notada nas interrupções do fluxo da fala, na repetições de alguns elementos de ligação, fato comum na conversação cotidiana, no uso dos marcadores conversacionais 'então', 'né' e no ritmo mais lento de algumas frases (momentos de improvisado (<A vida é bo:a porque:- é bo:a.>). Ao final do turno, porém, ela já conseguiu o domínio e sua fala se torna mais fluente e animada.

Outra orientação ética diz respeito à identidade com que seus alunos usam a internet:

**Rute** Wilsom, cê tá atrasa:do com suas vias, (0.12) <falá nisso Wilsom. cê já viu a data de seu nascime:nto no faceboo:k?, É rea:l aquilo?  
**Wilsom** >num foi eu que fiz não,< Foi a irmã de Elias,  
**Elias** >foi minha irmã<  
**Rute** Ge:nte. e- ele nasceu em mil novecentos [ (.) ] e noventa e três. num foi?  
**Wilsom e Ana** [ hhh ]  
**Wilsom** Hum.  
**Danúbia** [ô Fei, >então cê tá mais] velho< que eu.  
**Rute** [ no: ìtem c. ]  
**Fábio** [Co:mé que é:?  
**Wilsom** [Ta Wil- tá Wilsom Silva e nem é Silva! (3s)  
**Rute** cê num é Wilsom Silva não?  
**Wilsom** Batista,  
**Rute** Ua::u! então eu adicionei u-u::ma máscara!

No episódio seguinte, a professora passa do papel de ‘formadora de atitudes de cidadania’ para o papel de conciliadora, mediadora, quando, mesmo argumentando pela lisura de atitudes em quem usa a comunicação on-line, ela defende o aluno acusado de impolidez com a colega na internet, fazendo-a refletir na possibilidade de haver outras razões para isso que não a falta de ética:

**Ana** [ô:,Fe:i, o:nte cê disligô o face na minha ca:ra! (.) cê sai na minha cara (de novo) não duas vezes ((para Wilsom, que nega terminantemente com gestos das mãos))  
**Fábio** Eu também [( ) na cara dele.  
**Ana** [Nunca mais <faç- isso com você  
**Rute** <Aí, então, vô des- <vô desligar ele das minhas amizades. °dêxa comigo°. aceitei ele já vô desaceitá:.  
**Ana** Ele:- >tá conversano com você< e sa:i! sem dá tcha:u nem na:da!  
**Rute** >Vamos considerá a hipótese de que ele tem um pai e uma mãe que desliga?<

Para além dessas transições entre as diferentes subfunções do papel de professora (ou diferentes alinhamentos segundo os diversos enquadres que vão surgindo na interação, conforme sugere Goffman), em alguns momentos específicos, tornou-se bem claro o registro próprio da profissão, o ‘professorês’. Por exemplo, são bem típicas do ‘professorês’ as perguntas em sequência (segundo o padrão IRA) que a professora faz na introdução da atividade ‘facebook’:

**Rute** <Todo mundo as:be qual é a:: a::: o funcioname:nto do facebook. Num sabe?  
**Telson** Hum Hum,  
**Rute** °Qué que guarda? (( pegando folha das mãos de Danúbia))  
 <Todo mundo sabe qual é o funcionamento do facebook. Num sabe?  
**Telson** Hum, Hum.  
**Rute** <Qué que a gente faz quando: quando:: entra no facebook. >e manda uma mensagem por exemplo.  
**Danúbia** ((meneia a cabeça e espalma as mãos como quem pergunta: como assim?))  
**Rute** Ah, >vai te caçá!< (.) <Num te dô café. ((fingindo aborrecimento, divertida))  
**Danúbia** ((sorri))  
**Rute** A gente pode compartilhá uma m- mensagem?  
**Telson** [hum hum,  
**Ana** [Pode.  
**Rute** Mas também a gente pode mandar as a::s

**Ana** as pessoais.  
**Rute** as pessoais?  
**Telson** Pode.  
**Ana** Pode.  
**Rute** E a gente pode também::: tirá cópia de u'a e mandá prum outro qui não recebeu?  
**Ana** Po[de.  
**Rute** [<A gente pode fazê isso?  
**Ana** [Pode  
**Telson** [Pode.  
**Rute** Então, hoje a brincadê: h vai sê essa. Mas tem que sê:, ((sorrindo, para Danúbia)) na uecha.

Pode-se aliar a essas, as perguntas no fim do segundo momento da atividade, quando a professora registra as hego surgidas durante a brincadeira a fim de escrever um romance. Chamando os alunos um a um, ela os questiona sobre os temas que surgiram na atividade.

**Rute** Vamo lá. Vítor, me diz que história é essa. °>me dá, dá.< Dá.° Me dá:! ((entre dentes, ralhando de brincadeira))  
**Ana** >daqui tá amassado< Ru:te. <É pape::l >daqui ó.<  
**Fábio** Ta! Num heg não. Tá?  
**Todos** Hhh  
**Ana** °Ana° ((lendo remetente de bilhete))  
**Rute** >vamo lá.< Vítor, que história é essa <que cês tão falando.  
**Luciene** Hhh  
**Telsom** >Tem um mo:nte!<  
**Luciene** Tem uma:::  
**Rute** >Tô falano com Vítor< (.)

**Rute** Lucie: h. Que história era essa.  
**Luciene** Au:m >num chego isso ni mim não?, ué.< >Isso que'stãofalano num chego ni mim não.<  
**Rute** <qual que hego em você? Isso que eu quero [sabê!  
**Luciene** [>Ah, tá.< Chegô uma que:  
 Maria e João, que um era roquêro  
**Rute** Nossa! Cês fi[caram com Maria e João mesmo]

**Rute** Ô: ô- Telsom. <essa história pra você qual é.  
**Telsom** A::h. hego numa que: tava- >tinha gente< >apaixonado< pelo ET::  
 (As citações desta seção são da aula gravada em 16/05/2012)

Só que desta vez, as respostas não são automáticas, mas dão maior liberdade aos alunos de expor os temas de sua produção textual. É interessante notar que alguns alunos fazem uma 'triagem' dos assuntos que devem ser relatados diante da professora, o que demonstra o respeito pelo papel que ela desempenha. Eles fazem, então, distinção entre o que deve ser tornado público e o que deve continuar como conversa privada entre eles.

### 6.1.4. O enquadre aula: Relações sociais e o jogo do poder

No relacionamento com os alunos, ainda que pareça ter mais afinidade com alguns deles, a professora tenta mobilizar a todos e envolvê-los na atividade. Observe-se isso no momento em que estimula a tímida Adriana que quase não falou até então, elogiando suas qualidades:

**Rute** Pra você: Adriana, <qual é a:- qual ?foi a história que chegô aí:.  
**Adriana** Chegô:: <também do marimbo:ndo, da sere:ia, do João e Maria, e do negócio  
 ( )  
**Rute** a do [João e Maria vo:lta.] vo:lta=  
**Telsom** [a do chapeuzinho ]  
**Adriana** [É o amor  
**Rute** =[Tem du:as do João e Maria  
**Adriana** Chegô du:::m (.) que eles teve dois filhos  
**'Rute** Tá.  
**Telsom** Já foi  
**Rute** João e Mari:a, ham.  
**Adriana** Que teve que dá pros avós dele pra cuidá:  
**Rute** O:lha!  
**Adriane** Só:!(.)  
**Rute** ((sorrindo para Adriana)) >Isso é tudo firme. né? Adriana.  
**Telsom** Hhh  
**Rute** <Ela parece essas meninas li:nda assim de 'só.'  
**Telsom** ( )  
**Rute** só dela falá ta:nta coisa, né? (.) <Cê sa:be- <cê sa:be >que cê é bunita  
 assi:m?<  
 >sabe né?<  
**Rute** Não?!  
**Danúbia** É, só::!! ((arremeda Adriana))  
**Todos** Hhh  
**Rute** ((sorrindo)) é: agora que esse discurso dela vai sê 'só!'. ((arremedando a  
 última fala de Adriana)) Danúbia!

A mesma atitude de incentivo a professora tem com o monitor Fábio, que se mostra relativamente tímido em suas participações, mantendo, discretamente, várias vezes, comunicação em paralelo com a colega Ana, sua grande amiga, como se vê nos exemplos abaixo:

**Rute** = como é João:o, <como eles vi:vem, <onde eles vi:vem, (.) ((para Fábio)) >que que cê  
 acha?<  
**Fábio** Hum, hum  
**Rute** Tá?  
  
**Rute** = tem te:m né? É é é:: coisas que nos to:cam que tocam a todos. Entã:o, (.) se: é um fei-  
 se é um lugá que a gente pode colocá ali: as nossos pensamentos també:m, a gente num  
 vai fica só confiano no ou- na na:: excelê:ncia, na filosofia do outro então, qualqué  
u::pload >tem que nascê daqui mesmo< **entendeu? Fábio.** (.) de nós mesmos. ((todo  
 esse discurso em tom mais animado, divertido, com gestos, fazendo questão de olhar  
 para todos os alunos))  
 ( ) eu?  
**Fábio**  
**Todos** Hhh



Rute <porque você é chegado a uma fotinha.  
 Fábio Eu não, [( )  
 Ana [( ) isso ( )  
 Rute **((pega no braço de Fábio, sorrindo, demonstrando que é brincadeira))** Você quase num tem. Aliás você, você é superfilosófico,  
 Fábio ô, gente.  
 Rute você sempre coloca umas coisas (assim)  
 Fábio que foi eu que criei  
 Rute eu estou assi:m, porque num sei o que:, e num sei >( eu) go:sto muito. falá: a verdade. você não tem upload.< ( .) Va:mos começar?  
 (As citações desta seção são da aula gravada em 16/05/2012)

Em verdade, Fábio, como monitor, e Ana, sua amiga inseparável, parecem ser alunos que têm maior proximidade com a professora do que os demais. A própria organização do espaço na sala revela isso, já que, no início da aula, a professora havia pedido que os dois se mudassem do lugar onde estavam para sentar-se perto dela:

Rute Qué sentá qui não?  
 Ana O que::.  
 Rute >Senta aqui.< ((dirigindo-se a Fábio e Ana que acabaram de sentar-se do outro lado da mesa))  
 Ana Se::nto ua:i. Vai pra lá:,: Fábio. vai pra lá:,:? Fábio.  
 Rute Hum hum  
 Fábio ( Vão lá. )  
 Ana ( )  
 Fábio ( )  
 Ana A:onde? ((já de pé))  
 Fábio Ai! ((aponta com o rosto, pegando a mochila e levantando))  
 Ana ( )  
 Fábio Também acho. ((murmúrios)) ( )  
 Fábio Isso, aqui. ((aponta novamente. Dão a volta à mesa pelo caminho mais longo))  
 Ana ham ham ( )  
 Ana hhh >cê fez eu da u'a volta à to::a!<  
 ((várias conversas paralelas enquanto obedecem à professora))

#### 6.1.4.1 Estratégias de demarcação de autoridade e de proteção de face

A autoridade do papel de professora é demarcada em estratégias de confronto explícitas, disfarçadas em brincadeira ou em atitudes de polidez, protetoras da sua face.

Através de pronunciamentos fortes, confrontadores, explícitos na interação, a professora coloca limites aos alunos ou exige mais deles. Além de uma demonstração evidente da sua autoridade, parecem ser também uma forma de estimular o amadurecimento dos alunos:

Rute =a gente foi chutano. primo preferi::do, então, alguns temas eles são recorrentes, (.) <é o Fábio! >((respondendo a um resmungo de Rômulo))



mensagem por exemplo.  
**Danúbia** ((meneia a cabeça e espalma as mãos como quem pergunta: como assim?))  
**Rute** Ah, >vai te caçá!< (.) <Num te dô café. ((fingindo aborrecimento, divertida))  
**Danúbia** ((sorri))  
**Rute** A gente pode compartilhá uma m- mensagem?  
**Telson** [hum hum,  
**Ana** [Pode.  
**Rute** Mas também a gente pode mandar as a::s  
**Ana** as pessoais.  
**Rute** as pessoais?  
**Telson** Pode.  
**Ana** Pode.  
**Rute** E a gente pode também::: tirá cópia de u'a e mandá prum outro qui não recebeu?  
**Ana** Po[de.  
**Rute** [ <A gente pode fazê isso?  
**Ana** [Pode  
**Telson** [Pode.  
**Rute** Então, hoje a brincadê:ra vai sê essa. Mas tem que sê:, ((sorrindo, para Danúbia)) na uecha.  
**Ana** ((aponta Danúbia e ri dela)) hhh  
**Danúbia** Ô:, coisinha. isso aí eu se:i ué:.  
**Ana** ((divertida)) hhh  
**Rute** Mas você não te:m facebook!  
**Danúbia** Ah, mas eu ( vô ) sabê também. ((resmungando))  
**Rute** Vai chorá:?  
**Ana** ((continua rindo muito)) hhh hhh  
**Rute** Vai chorá:? Não. >Aí eu quero-< aí eu queria experimentá se a gente fazia i:sso (.) não so- ((olha para a porta, algum aluno chegando)) Corre! > Corre que a gente tá no facebook.<  
**Alunos** Hhh

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

No episódio acima citado, a professora faz alguns pronunciamentos de confronto com a aluna que se recusa a participar, usando de ironia ( “*Danúbia, você é insuportável. (0.4) Seu nome é insuportável*”), de autoridade disfarçada em polidez ( “ °*Qué que guarda?*”), de brincadeira ( “*Ah, >vai te caçá!< (.) <Num te dô café. ((fingindo aborrecimento, divertida))* ”) e de desafio ( “*Vai chorá?*”) como quem recrimina a reação infantil de Danúbia. A aluna reage usando de altivez ( “*Cla:ro. ((meneia a cabeça))*”), sorrindo, defendendo-se e resmungando ( “*Ô coisinha, isso aí eu sei, ué.*” ; “*Ah, mas eu (vô) sabê também. ((resmungando))*”).

É interessante que, ao obedecer à professora e realizar a atividade, Danúbia demonstra gostar disso a ponto de precisar ser advertida quando é hora de mudar o tema:

**Danúbia** Aí: gente. tá tudo parado aí: pelo amor [de Deus!  
**Rute** [mas é pra para:r, pra gente mudar de assunto!  
**Luciene** [( ) pra gente pará:  
**Danúbia** ah, mas num gosto de [mudá de assunto!]  
**Rute** [É:ta, ] =  
**Fábio** [Agora ( ) pouco, ne  
**Rute** =[ pra quem num tem facebook viciou rá:vido. hem?

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

No entanto, apesar de a aluna se submeter e até gostar de realizar a atividade proposta, a partir do primeiro confronto, ela parece reagir sempre chamando a atenção através de pequenas interrupções da aula com gritos e exclamações sussurradas com força. Um exemplo dessa atitude desafiadora é o fato de Danúbia não ter desligado o celular, mesmo após o pedido de Rute para que todos o fizessem:

**Rute** ?Que i:isso gente. >cês tão no facebook ué.< se vi:ra, >comé que fa:z?,< (0.3)  
**Danúbia** ((para Elias, sussurrado)) °tá tocano.° ((sobre um celular que toca suave, mas insistentemente))  
**Rute** >Heim Elias.< >e aí?,<  
**Elias** É: uai.  
**Rute** >comé que soluciona?,<  
**Elias** né? (0.3)  
**Danúbia** ((para Elias, mais alto)) tá tocano.  
**Elias** (0.10) ((se inclina, talvez para mexer no celular e acha um perfume no chão))  
 ô: rapidim. tem um vidro de perfume jogado no chão aqui.  
**Danúbia** <é do Fá:bio ge:nte:!  
**Fábio** No::ssa!  
**Danúbia** >'sa mochila aqui é su:a< Fá:bio?  
**Elias** ( ) >essa mochila aqui é minha<

**Fábio** que que é isso? ((o celular continua tocando))  
**Danúbia** [é o meu celular (.)  
**Telsom** Hhh  
**Luciene** ((sorrindo)) <num sei quem mando não, tá? (. ) <Ô gente. eu num sei quem mandô não. Ta? eu escrevi aqui ó  
**Adriana** ((cochicha para Telsom, que continua rindo))  
**Elias** ((passando bilhete)) hhh  
**Danúbia** Ô:: ( ) sô:!! ((passando bilhete para Elias)) (0.10)  
**Fábio** esse negocio (apitano) ali num tá bom. ((tosse)) tá bom não. (0.11)  
**Rute** °é seu, Dan?° ((a respeito do celular))  
**Danúbia** é ((desliga o celular))

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

A professora se porta diante dessas provocações de duas maneiras específicas: primeiramente, através de confronto claro, como já visto (“*Vai chorá?*”). Ela própria se refere a isso, metaforicamente, como uma intencional ‘batida na bigorna’ para chamar o aluno à realidade. Enunciações confrontadoras parecem ser uma influência prosódica da enérgica orientadora de dramaturgia sobre a professora no manejo com os alunos. Dessa forma, Rute mescla atitudes próprias de cada um desses papéis na composição do papel de professora, assim equilibrando autoridade com liberdade e amizade.

Em segundo lugar, às vezes a professora age não privilegiando sua atenção sobre a aluna, como se não percebesse os claros sinais de querer chamar a atenção de todos. Vê-se isso no exemplo do celular, citado anteriormente, quando Rute, sem alarde, faz Danúbia perceber que deve desligar o celular. Ela não pede isso

formalmente, mas usando de polidez, apenas pergunta: “*é seu, Dan?*” ((*a respeito do celular*))), ao que a aluna responde afirmativamente, deligando o celular.

Rute age da mesma forma no episódio seguinte quando Danúbia faz seu relato dos temas surgidos na atividade ‘facebook’, chamando a atenção dos colegas e ‘roubando’ a cena. Durante seu ‘show’, Danúbia conta tudo que leu, sem censura alguma e provoca uma revolução de risadas na sala. Nesse momento, o aluno Fábio (que é monitor) torna-se, pela primeira vez, altissonante, rindo, divertido, do jeito da colega se expressar e age como quem dá dicas de que ela deve conter-se, como os colegas o fizeram, em respeito à professora. No entanto, consciente do seu poder comunicativo, ela prossegue, visivelmente satisfeita. A professora mostra certo espanto, mas não dá maior atenção a ela do que aos outros, passando a palavra logo em seguida para Elias.

**Rute** ((...)) Danúbia!  
**Danúbia** Ó:: <O que chegô aqui ni mim é o s- é o sigui:nte.  
**Todos** Hhh  
**Danúbia** Ó:: chego do- que o casamento num é bão, que: o fato verdadeiro que:: Deus num caso e o diabo morreu solteiro, sei lá  
**Elias** [Foi o contra:rio!]  
**Rute** [que isso, gente!]  
**Ana** [Foi o contrário!]  
**Danúbia** [Foi o contrário,] foi o contrário. o diabo num casô: e Deus morreu solte:iro, aí fala:ro <que num tinha gra:ça, que num teve nada a vê:r, É, [é.]  
**Ana** É, [é.]  
**Danúbia** [é:,] chego do:  
**Ana** Que (vê o que ela vai falá aí )  
**Fábio** É::  
**Danúbia** da Apunze:l,  
**Rute** Rapunzel.  
**Danúbia** da Rapunze:l, que a Rapunze::l >cabo que a tava fazeno alqua coisa lá<  
**Ana** ( )  
**Fábio** [Eu que ( )]  
**Danúbia** [Num lembro, não, num sei não.]  
**Fábio** Cortô o cabelo?  
**Danúbia** É:: chego:, chego dos mininim que tava no b- no elevado::r, aí, aí: ela::  
**Todos** Hhh  
**Danúbia** aí pergunto: o que que ela fez ela foi pro segundo anda:r, aí perguntaro se o segundo andar era motel, aí falô que era ((continuam as risadas)) hhh  
**Todos** ((continuam as risadas)) hhh  
**Danúbia** falô que era pizzari:a, (.) é:: aí <depois da pizzari:a até <ela teve congesta:o  
**Fábio** ((rindo)) <congestão? [Indigestão?> ]  
**Telsom** [ô gente, ô Jesus]  
**Todos** Hhh  
**Danúbia** chego aqui também da:- [Elias apaixonado pelo Wils:i:m]  
**Fábio** [ah vai conta todas não.]  
**Elias** ((rindo)) que ti:[po? Quem escreveu? ]  
**Fábio** [>Deixa uma pros outro contar ai, Dan<]  
**Ana** ( )  
**Elias** quem escreveu?  
**Wilsom** ((rindo)) chegô aqui [tamém!]  
**Danúbia** [chegô ]aquela do Daniel  
**Fábio** >cê vai contá tudo. é isso mesmo?<  
**Ana** Hhh  
**Rute** Elias!

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

Outra estratégia de demarcar autoridade seria em atitudes disfarçadas de polidez. Observe-se, por exemplo, que as expressões “por favor” e “obrigado” podem ser usadas na função de comando. Esse uso certamente vem atenuar o aspecto de imposição criado pela repetição da palavra de ordem “Vai!” na orientação da sequência de leitura e performance exigida dos alunos, disfarçando o caráter de autoridade que poderia ser indelicado se muito explícito:

**Rute** ((...)) Vai falando os números. tá? (.) E não mistura nunca a história. Vai! Por favor. obrigado. [(Vai.)

(trecho de aula gravado em 22/09/2011)

Em algumas ocasiões, a professora usou de autocorreção (reparo) trocando da primeira pessoa do singular para a primeira do plural, inserindo assim os alunos na organização da atividade, evitando ficar em evidência ou usar da autoridade legítima do papel de professor na gestão da atividade proposta:

**Rute** Entã:o, eu vô estip- a gente vai estipulá te:mas.(.) entã:o o te:ma será. por vo:lta a gente vai ficar aqui u:ns <40 minutos calado entã:o a gente começa com ua grande fofoca (.) ((falando rápido, animada))

(trecho de aula gravado em 16/05/2012)

Apesar de usar ‘a gente’, nas primeira ocorrência aqui citada, quem realmente estipulou o tema e a duração da atividade foi a professora. Na segunda ocorrência, já se pode inferir o uso adequado do termo, já que a professora realmente participou com os alunos nos primeiros 40 minutos de atividade. Veja-se outro uso do termo:

**Rute** Eu vô vê se eu consigo um. eu to veno isso daqui insuportável!(.) <Vamo acabá logo, gente. pra eu- <pra gente fazê o outro já com algumas definições.

(trecho de aula gravado em 16/05/2012)

Aqui, o uso de ‘a gente’ ocorre num momento de indecisão, quando a professora se corrige duas vezes, hesitando entre ‘a gente’ e ‘eu’. Levando em consideração que quem realmente realizou a atividade no segundo momento foram os alunos e que foram eles que sugeriram as definições para essa parte da atividade, a professora usa o termo inserindo-se no grupo representado por ele, ainda que ela não tenha participado diretamente desse momento, o que indica uma demarcação delicada de sua autoridade como gerente da atividade em execução.

No episódio seguinte, vemos o uso da polidez na ordem indiretamente dada para que se desligue o celular. A pergunta feita pela professora não tem a intenção de pedir informação simplesmente, mas a de sugerir que o aparelho deve ser desligado. Logo que a aluna entende a ordem, a professora parece querer atenuar sua atitude, explicando que essa é uma exceção (o que sugere que o uso do celular normalmente é livre para os alunos, mais uma prova da singularidade desse espaço).

**Rute** ((pegando um celular)) Isso aqui num vai ligá não. né? [Nunca. né?  
**Ana** [Não. Eu vou desligar  
 [( )  
**Rute** [°Tá.° ( ) O me:u código de que eu estou em atividade, estou- nós tão fazeno  
 uma pro:dução. <Só por isso. É- é uma:: é uma:: é um caso (.) sui gêneris.  
 [Tá?  
 (Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

Esse jogo parece necessário a fim de salvaguardar a face da professora. Atitudes de autoritarismo poderiam identificá-la com um modelo tradicional de mestra em permanente atitude de afastamento dos alunos. Portanto, a orientadora de dramaturgia assume a autoridade (como nos ensaios), sempre que é preciso; a face da professora é protegida e ela mantém seu status de companheira, sem perder o controle da disciplina.

#### 6.1.4.2 Estratégias de aproximação e identificação

A professora parece usar as brincadeiras para estabelecer com os alunos um clima de descontração e incentivo, como quando caricaturiza traços da personalidade de cada um. Ex:

**Rute** Cê num leu inda não?  
**Rômulo** Não.  
**Rute** Tem certeza?  
**Rômulo** Te:m!  
**Rute** Cê é tão mitido que ( ), quase que ( )  
**Rômulo** ((sorri como recebendo um elogio))  
 (trecho de aula gravado em 22/09/2011)

Ou tratando com naturalidade e divertidamente assuntos delicados:

**William** forcei o olhar e vi- vi meu irmão cagando. ((sorri, sem graça e outros alunos também))  
**Dara** ((ri))  
**Rute** Ah, desculpa, ele escreveu assim.

**Fábio** ( )  
**Rute** Ué, filho, ué. Existe, ué.  
**William** É, existe ué.  
**Rute** Ele escreveu desse jeito.  
**William** ( )  
**Rute** Quem qué censurá?

(trecho de aula gravado em 22/09/2011)

A professora propõe uma atividade pedagógica em formato que agrada aos alunos, pois faz parte do dia a dia deles. E não somente isso, mas se coloca como igual a eles, como outra ‘internauta’ qualquer na brincadeira ‘facebook’:

**Rute** ?Corre >?Corre que a gente tá no facebook.<  
**Todos** Hhh  
**Rute** Tamos on line

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

**Rute** Legal! (.) Na, na, na ê! ((cantarola como se estivesse chamando alguém))

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

**Rute** (Esse é pra mim?) Ai, meu primeiro face! Ah!

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

**Rute** Bipe bip- bipe! ((passando)) (0.6)

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

**Rute** <Aí, então, vô des- <vô desligar ele das minhas amizades. °dêxa comigo°. aceitei ele já vô desaceitá:.

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

**Rute** [no:ssa! isso foi mesmo.  
**Wilsom** ( )  
**Rute** °>botá aqui<°. ((soletrado)) E:u (.) vi.

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

**Rute** [Vô compartilhá heim moçada.  
**Wilsom** [Tem um apontadô aí, heim, ( )  
**Rute** As fofoca pesada eu vô compartilhá. eu num quero nem sabe.

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

**Rute** ((ri)) Vocês hem, são cretinos. <Eu sube que foi ó:timo o:ntem!

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

É bom observar que Rute usa, quase todo o tempo, a linguagem informal que os alunos usam em seu contexto familiar (Ex: “*desaceitá*”, “*Eu sube*”). Esse fato é mais uma prova do nível de entrosamento da professora com os alunos. Observe-se também em todos os exemplos citados, a incorporação do jargão usado na internet, e a maneira como ela se diverte, entrando no clima da ‘fofoca’, o que fica evidente pela entonação de alegria e surpresa quando ela recebe seu primeiro bilhete: “(Esse é pra mim?) Ai, meu primeiro face! Ah! ”. Esse clima de brincadeira ela manifesta



várias vezes, tratando os alunos em pé de igualdade, ressaltando seus defeitos ou qualidades, ‘mexendo’ com eles:

**Rute** Entã:o, eu vô estip- a gente vai estipulá te:mas.(.) entã:o o te:ma será. por vo:lta a gente vai ficar aqui u:ns <40 minutos calado entã:o a gente começa com ua grande fofoca (.) ((falando rápido, animada))  
**Danúbia** Nus ((negando com a cabeça))  
**Todos** Hhh  
**Rute** hhh seu ponto fraco, né:, Danúbia?  
**Danúbia** é ruim

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

**Rute** ((sorrindo para Adriana)) >Isso é tudo firme. né? Adriana.  
**Telsom** ((ri))  
**Rute** <Ela parece essas meninas li:nda assim de ‘só.’  
**Telsom** ( )  
**Rute** só dela falá ta:nta coisa, né? (.) <Cê sa:be- <cê sa:be >que cê é bunita assi:m?<  
 >sabe né?<  
**Rute** Não?!  
**Danúbia** É, só:::! ((arremeda Adriana))  
**Todos** Hhh  
**Rute** ((rindo)) é: agora que esse discurso dela vai sê ‘só!’. ((arremedando a última fala de Adriana)) Danúbia!

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

Entretanto, Ana, em vários momentos da aula, procura advogar maior proximidade com a professora como se fosse ela a monitora da turma e não o Fábio:

**Rute** Ninguém tem acesso ao pro:vedor.  
**Ana** Ah::::! eu tenho.  
**Telsom** Eu também.  
**Ana** Eu tenho a senha, né, Bi ((apelido carinhosamente dirigido a Fábio)).

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

As atitudes de aproximação são geralmente bem aceitas (talvez, com exceção do caso Danúbia) e a estratégia da professora parece funcionar bem, com os alunos aceitando suas intervenções como se viessem de uma co-igual. O significado, então, é coletivamente construído na interação. Isso é demonstrado por rirem junto com ela e compartilharem das mesmas fofocas. Um exemplo é quando, nos bilhetes, se faz alusão à amizade entre Fábio e Ana como um prenúncio de amor e a professora não só adere ao assunto, como apresenta uma ‘fofoca’ a respeito do namoro de outro casal no PINA:

**Rute** hhh essas coisas são ó:timas! °Wilsom está off line°. (.) ((lendo, pausadamente)) “Ele nu:nca conseguiu ficá com e:la, isso é verda:de. Mas ele um di:a mudou de ideia. Amo:r. ama:r. ama:r.’  
**Fábio** [Profu:ndo, heim?] ((risadas de todos))  
**Rute** [‘amar, ama:r.] a maioria dos romances começa através de uma amizade e uma simples’  
**Ana** O:u ((acompanhando e corrigindo a leitura da professora))

**Rute** 'ou uma simples troca de olhar.' então, (.) [você e o Fábio].  
**Ana** [você e o Fábio]. a Dan que escreveu.  
**Fábio** ( ) Ham  
**Danúbia** ((hhh))  
**Ana** ((zuando)) Lúcio. Então, a Dan e o Lúcio. Ai, ( ).  
**Danúbia** [Que Lúcio? ]  
**Rute** [o Lúcio? ]  
**Danúbia** [Que Lúcio?]  
**Ana** [Num sei, ]o Fábio que escreveu, fui eu não.  
**Fábio** ( )  
**Rute** <cê sabia que Adriane tá namorando o:- o:- o Paulo? O João Paulo?  
**Ana** Tá:?  
**Fábio** [Tá:? Num a:cho não! num acho não!]  
**Ana** [Tá? Tá? Tá? haham?]  
**Danúbia** [ele corta que- espada de dois gumes ]  
corta pra- daí corta pra caram- ((meio que cantando ritmado))  
**Wilsom** ( )  
**Danúbia** <ãh? ãh? Será:::??>  
**Fábio** eu num acho não. Ma::s,

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

Observe-se que os alunos, que em outros momentos demonstraram certa restrição professora, neste episódio brincam sem restrições insinuando alguma coisa a respeito da definição sexual da pessoa mencionada. Essa mudança de atitude, especialmente partindo do monitor Fábio até então respeitosamente contido, talvez tenha sido estimulada pela iniciativa da professora em mencionar uma 'fofoca'. A pista inferida pelos alunos, portanto, foi de que, naquele momento, a interação podia extrapolar às regras tacitamente obedecidas até então na sala de aula e podia se enquadrar como uma conversa entre amigos. quanto ao tipo de brincadeiras e assuntos que expunham diante da

### 6.1.4.3 Estratégias de gerenciamento da atenção dos alunos

A professora tem bom controle da conversação e usa de alguns artifícios para manter a ordem e obter a atenção dos alunos sobre si: toma o turno, interrompendo a conversa generalizada, sobrepondo sua fala à deles, com voz forte, firme. Geralmente, quando ela assim toma a palavra, os alunos interrompem os turnos paralelos e fazem silêncio para ouvi-la. Após a entrada em tom elevado, ela abaixa ligeiramente o tom, mas continua impondo sua fala em tom mais alto que o comumente usado pelos outros protagonistas da interação. Outra forma de dar destaque ao que fala é marcando fortemente a tonicidade de algumas palavras nas frases por meio de alongamento das vogais e de elevação do diapasão, combinando esse artifício com a fala rápida em blocos separados por micropausas e/ou tom

descendente entre eles. O efeito é de um ritmo marcado que obriga os alunos a ouvirem com atenção para entender. Dessa forma, ela continua controlando o turno por mais tempo e ‘advertindo’ os alunos de que devem ouvir em silêncio:

**Rute** ((sobrepõe-se aos alunos em voz mais alta)) De:ssa vê:z, >isso tudo aqui, tudo aqui ó::<.(as conversas paralelas cessam)) é mais uma brincade:ira, um jo:go, num pó- eu não vô: usá:.. Ta:? Vô:: vô: >jogá fora< porque: >é o que cêsfaloro.< >tem coisas que cês num querem que veja.< entã:o, >isso num vai fazê pa:рте.< Mais e:sse >que a gente vai fazê ago:ra é o segui:nte.< já que a gente ensaiô bastante na: >na fofoca< esse segundo >gente tem quarenta minutos< (.) ah não. <Alguém tem mais alguma ôtra opinião, algu'a:: sugestão, pra gente: defini coisas aqui?

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

O motivo pelo qual essa maneira característica de falar obtém o efeito desejado de atrair a atenção dos alunos tão eficientemente talvez seja a expectativa já criada nos alunos dentro do contexto dos ensaios de teatro. Sempre que a dramaturga fala, ela dá orientações precisas de como eles devem atuar para ‘brilhar’ no palco. Por isso, tudo o que ela diz é importante. Dessa forma, não somente o papel de dramaturga influencia o da professora na sala de aula, mas também influencia os alunos a se alinharem como aprendizes de palco. Percebe-se claramente a importância que exerce o contexto dramático da escola de arte no qual está inserido o evento interacional em foco.

Dessa forma, é interessante observar como a prosódia da aluna Ana se assemelha a essa característica de fala rápida, em blocos, da professora Rute, talvez em imitação, quer intencional ou inconsciente:

**Ana** [então. >Tem defini um luga pra co:-< >pra qual vai começá a rodá.< > porque tem gente que começa a rodá prá lá e tem gente que começa a rodá pra cá.<  
**Telsom** É:: colocá uma se[tinha  
**Ana** [é:: aí vem pra c- nã:o >vão supô.< d- <vai rodá tudo pra cá.  
 > aí [eu mando um pro Fábio.< =  
**Fábio** [ sentido horário  
**Ana** =>só que mesmo com o Fábio tando< do- do meu lado >eu vô passá [pra lá.<  
**Telsom** Entendi.  
**Ana** Porque >Tem gente que tá mandando pra cá, tem gente que tá mandando pra lá,< >tá dando meio confusão.<

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

A fala em blocos rápidos é também um sinal de que a professora está segura do que diz. A fala mais lenta pode significar hesitação. Isso foi demonstrado na brincadeira ‘facebook’ quando a professora tentava transpor o modelo criado na atividade para adaptá-lo a uma produção de texto ‘útil’- a escrita coletiva de uma

história romântica. Com certeza, a hesitação se deve aqui ao novo da experiência. Ela marca momentos em que a professora está improvisando, criando um exemplo para os alunos. É revelador notar que estes, calando-se, com olhar parado, meio entediado, demonstram não ter entendido direito como realizar o que a professora pede. Isso se passa no maior turno de fala que a professora teve em toda a aula. A mudez dos alunos, até então muito falantes, demonstra a dificuldade do que se lhes propõe:

**Rute** [= >Mas assim.< não- não excluindo, >por exemplo.< <Passô por mim um compartilhamento >que diz assim.< Então neste momento, é:: João e Maria decidiram (.) entrar na casa da bruxa.< >Vamos supor.< >tô dano um exemplo bem rasim.< >vamo lá.< >entrô na casa da bruxa.< >aí passô pra você< >aí você fala assim.< Nã:o. <prefiro que saiam da floresta>. Aí outro vai, prefiro que >num sei o que.< >O que é que vai ficar valendo.< <durante e: do do da: >das preferências.< (.) Tá? Então. <quem preferir>, >por exemplo.< eu prefiro que eles saiam da floresta. >mas pra eu dizer.< prefiro que eles saiam da floresta, >tem que dizer pra onde eles vão.< (.) Entendeu? Num pode só >da um pitaco e falá.< >prefiro que eles saiam da floresta e largá. Não.< <prefiro que eles saiam da f- da flo- da flore:sta, é: pois creio, que pelo andame:nto, já tá no momento, dos dois irem pra cidade grande >e arrumá um apartamento.< Sei lá. Dá uma definição. (Eu) quero, (eu) quero palpites. Tá bom? Sempre com definição. Ok? <Isso na:o, num vai tirá também, tem o- esses compartilhado. Os segmenta:dos, >os que estão divididos que vão ser enviados pro pessoal<, (.) >acho que pode tá cuida:ndo< de: coisas assim. de como é Mari:a, =

**Telsom** ((boceja))

**Rute** = como é Joã:o, <como eles vi:vem, <onde eles vi:vem, (.) ((para Fábio)) >que que cê acha?<

**Fábio** Hum, hum

**Rute** Tá?

**Rute** E no gera:l serem compartilhado. Vamo tentá? (.) Foi! ((cara de tédio em todos)) (0.6) <É um romance. <Sei que cês tem milhares de ideias sobre isso.

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

A reação dos alunos nesse momento é de visível queda do interesse que perdurou na primeira parte da atividade. Uma demonstração disso é o bocejo de Telsom e o silêncio de todos, com exceção do monitor Fábio, que se acha na obrigação de responder à pergunta da professora. Esse cansaço pode ter sido motivado pela proposta de mudança do gênero textual, ou talvez por seu tempo de duração. Parece ser esse o momento em que a aula mais se parece com o enquadre tradicional de uma aula de produção de texto, onde o professor delimita temas, tipo, gênero e ordena que se escreva. Não é uma atividade exatamente 'interessante' para os alunos como foi a escrita de bilhetinhos de fofoca, imitando a interação via internet. Apesar do veículo textual não ter mudado (continua a ser a produção de pequenos bilhetes que devem ser compartilhados, imitando a página de relacionamentos na internet), o tema e a obrigatoriedade de manter uma linha definida de enredo já não são mais tão interessantes aos alunos.

### 6.1.5 O enquadre “conversa entre colegas de profissão”

Marcando a mudança para o novo enquadre, quando a professora se retira da atividade ‘facebook’ e passa a manter conversação com a colega pesquisadora, Rute não somente muda sua localização na sala de aula e posição em relação aos alunos, saindo do seu lugar à mesa e sentando-se num banco ao lado, com a pesquisadora, mas também muda o volume da voz. Ela passa a entabular uma conversa sussurrada, para não atrapalhar a atividade que os alunos desenvolvem nem a filmagem da aula, no que é imitada pela pesquisadora e, às vezes, também pelos alunos, embora haja momentos de maior descontração e risadas quando, tanto alunos quanto pesquisadora e professora, elevam a voz tentando fazer-se ouvir. E, de maneira óbvia, é mudado também o tópico discursivo, passando a uma troca de experiências e reflexões pedagógicas.

Nesse momento, ela se alinha como colega de profissão da pesquisadora, estando ambas em um mesmo nível de gerenciamento da interação. Observe-se, nos próximos exemplos, como Rute dirige perguntas à pesquisadora, submetendo-se ao seu julgamento a respeito da atividade que ela estava desenvolvendo na aula. Os marcadores conversacionais ‘tá’ e ‘né’ são usados para colocar-se em pé de igualdade com a colega. Rute explica o critério que usou na escolha da atividade:

<b>Rute</b>	°Você queria que eles escrevessem mais alguma coisa?°
<b>Dara</b>	°não, tá bom, tá ótimo.°
<b>Rute</b>	°tá? Eu achei que eles pudessem fazer uma coisa mais, mais do nível deles.°
<b>Dara</b>	°hum hum°
<b>Rute</b>	°(incomp)°
<b>Dara</b>	°com certeza eles vão se empolgar mais.°
<b>Rute</b>	°em benefício dos conhecimentos (incomp)°

Percebe-se, no exemplo acima, através da primeira pergunta de Rute, que a aula foi preparada para ser alvo da pesquisa (a pesquisadora, conhecendo os microcontos na primeira aula filmada, perguntou se poderia filmar uma aula de produção de texto). Apesar disso, Rute procurou guardar na aula filmada as mesmas características comuns a todas as aulas de produção de texto no projeto. Ela

comenta que escolheu, a propósito, uma atividade ao nível dos alunos; contextualizou, portanto, sua produção de texto ao mundo virtual que os alunos dominam tão bem.

A seguir, elas conversam sobre o mito de que esta geração de alunos não lê nem escreve bem. O ponto de vista de ambas, professora e pesquisadora, é de que o fenômeno da internet possibilita aos alunos ler e produzir muitos textos e que isso deve ser considerado pela escola como aprendizado válido no âmbito da comunicação e do uso da língua. Seria a valorização do contexto cultural de origem dos alunos.

- Rute** Kkk ((Rute continua a conversar com Dara, em tom bem mais baixo agora, para não atrapalhar a atividade dos alunos. Fala a respeito da ideia errada que se tem de que o adolescente não escreve e nem lê nada, quando, se eles usam tanto as páginas sociais na internet, eles produzem, na verdade, muitos textos)) °e também para desmistificá, tá, porque as pessoa te::m (.) usado um discurso que já passô um pouco da coisa, dizem que eles num leem, que num esc, eu acho bastante enrolado, sabe? ( ) essa história de:: [pela internet° ( )
- Elias** [Wellington. to te mandando ( )
- Dara** °Sim.°
- Rute** °[né?°
- Dara** °[sim. Ontem mesmo nós estávamo falando sobre isso.°
- Rute** °Né?°
- Dara** °Eles escrevem bastante.°
- Adriana e Luciene** ((cochicham passando bilhetes))
- Rute** °>querendo ou não, é umá é umá é uma: revelação.< >foram pegos pelo pé, né?<°
- Dara** °Ha:m°
- Rute** °[mas eles tem todos escrito né?, pra poderem =
- Luciene** °[Adriana, foi você que me mando esse aqui?°
- Rute** =se [comunicá entre eles, né?°
- Dara** °[Sim.°
- Ana** [O que, eu mandei um só que ( num foi esse daí ) ]
- Dara** [Inclusive eu escrevi u- >uma crônica uma vez sobre isso.<]
- Ana** [nã:o. mentira. foi, é um desses aí ]
- Dara** [porque essa era uma é:: (um conceito meu).] Depois que eu trabalhei na biblioteca eu mudei de idéia. Hhh
- Rute** [A:h, si:m, é:, aqui també:m ( )

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

A professora também comenta o desenrolar da atividade pelos alunos, como uma praxe já conhecida: no começo, uma característica lentidão em começar a colocar as ideias no papel: “°cê num sabe que no início eles ficam tudo paralípidos°”. E sempre que quer se voltar para o enquadre sala de aula e para o alinhamento professora, Rute se dirige aos alunos em voz mais alta e enérgica, como se vê nos exemplos abaixo (trechos sublinhados):

- Rute** °cê num sabe que no início eles ficam tudo paralípidos°
- Dara** °é, as ideias vão fluindo né ( 3' )°

**Rute** tinha que ser mais rápido, ali um tá ali, quantos tem ali parado, esperando. A história vai tomá outro rumo por sua causa ((falando com um aluno))  
(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

**Dara** porque essa era uma é:: (um conceito meu.)] Depois que eu trabalhei na biblioteca eu mudei de idéia. Hhh  
**Rute** [A:h, si:m, é:, aqui també:m ( )  
**Danúbia** [eu pus errado, me dá aqui!  
**Luciene** [eu respondi, tá?  
**Dara** [eles lêem. leem u: aquela coisa que interessa o- [a- a faixa de idade deles. né?]  
**Danúbia** [ tá errado! foi pra ela! ]  
**Rute** hum hum?, sim. aqui eles levam pra casa também.  
**Daniela** ((ri alto da confusão de destinatário do bilhete)) hhh  
**Luciene e Adriana** Hhh  
**Rute** olha o kkk, heim? É no papel.

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

Percebe-se claramente aqui neste enquadre o que Goffman chamou de palco e bastidores do evento interacional. A conversa entre pesquisadora e professora transcorre nos 'bastidores' e os alunos devem cooperar com essa definição da situação fingindo que não estão ouvindo e concentrando-se em seu próprio papel, desenrolado no palco da interação. Assim, a professora entra e sai do palco da interação com os alunos, demarcando essa intervenção através de uma prosódia específica.

## **6.2. O uso dos marcadores conversacionais**

A professora usa, em sua fala, vários marcadores conversacionais, que pontuam tanto mudanças de enquadre quanto atitudes específicas da função que desempenha e do alinhamento assumido:

a) Alguns marcadores são usados para demarcar os tempos escolares e indicar o início e término da aula;

- Para indicar o início, depois que todos já se posicionaram sentando em roda, no chão,

**Rute** Atenção. Va:mos a- a principio va:mos nos apresentar pra Dara. tá?

(Trecho de aula gravado em 22/09/2011)

- Para indicar que finalizou a aula e que os alunos devem sair e se ocupar da próxima atividade.

((Lúcio recolhe os papéis, enquanto há conversa generalizada, em tom baixo, significando que terminou a aula))  
**Rute** ((para Ana)) ( ) ta bom? ((para todos)) ok, ok. (Trecho de aula gravado em 22/09/2011)

Deve-se lembrar que esse não é um espaço escolar formal, portanto, não há sirenes tocando; os tempos de aula, embora marcados, são relativizados às circunstâncias e necessidades e a relação professor/aluno é mais informal do que numa escola regular. Na verdade, a aula não termina abruptamente, mas há uma transição gradativa entre aula e intervalo, onde as marcas delimitadoras são a finalização do tópico tratado, a mudança de posição dos interlocutores (que se levantam e preparam-se para sair) e, no caso da aula acima citada, a mudança de foco de atenção da professora, que passa a guiar a pesquisadora para outros ambientes e pessoas.

b) Marcadores usados para evidenciar mudança de enquadre .

Para chamar a atenção, e interromper a sequência de leitura dos alunos, tomando o turno, ela usa marcadores claros: ah, sim; então; enfim; tá; olha só. Geralmente, esses marcadores indicaram uma mudança de enquadre: de professora a dramaturga, de professora a assistente de coordenação e informante, mas também podem significar hesitação, quando repetidos e encaixados em fala entrecortada.

- De professora a informante,

**Rute** Ah, sim. Nós temos os- as monitorias. então, por exemplo. aqui tem monitor de- o Lúcio, a Tânia, a Edna, e a- e o Fábio, que é monitor de teatro. Os monitores, eles tem uma::: uma::: (Trecho de aula gravado em 22/09/2011)

- Hesitação.

**Rute** [= >Mas assim.< não- não excluindo, >por exemplo.< <Passô por mim um compartilhamento >que diz assim.< Então neste momento, é:: João e Maria decidiram (.) entrar na casa da bruxa. >Vamos supor.< >tô dano um exemplo bem rasim<. >vamo lá.< >entrô na casa da bruxa.< >aí passô pra você< >aí você fala assim.< Nã:o. <prefiro que saiam da floresta>. Aí outro vai, prefiro que >num sei o que<. >O que é que vai ficar valendo.< <durante e: do do da: >das preferências.< (.) Tá? Então. <quem preferir>, >por exemplo.< eu prefiro que eles saiam da floresta. >mas pra eu dizer.< prefiro que eles saiam da floresta, >tem que dizer pra onde eles vão.< (.) Entendeu? (Trecho de aula gravado em 22/09/2011)



Em algumas ocorrências, os marcadores assemelham-se à sinalização usada quando a dramaturga interrompe o ensaio de um ato ou uma parte do espetáculo para fazer observações à atuação dos alunos-atores, antes de recomeçar o ensaio:

**Rute** Ta. >Olha só.< Eles estão Le:ndo, Dara. U::m- cada folha de:ssa pertence a um deles. E eles esco- esq- eles escreveram vá:rios microcontos.=

(Trecho de aula gravado em 22/09/2011)

E conforme já dito na seção anterior, o uso recorrente do marcador conversacional 'né' no enquadre 'conversa entre colegas de profissão' pode sugerir que a professora se alinha em pé de igualdade com a pesquisadora, já que ambas são professoras. Esse marcador conversacional sugere um pedido de confirmação do que foi falado ou um pedido de que o ouvinte sinalize se está acompanhando a conversa com atenção:

**Rute** ((...)) °<e também para desmistificá, tá, porque as pessoa te::m (.) usado um discurso que já passô um pouco da coisa, dizem que eles num leem, que num esc, eu acho bastante enrolado, sabe? ( ) essa história de:: [pela internet° ( )  
**Elias** [Wellington. to te mandando ( )  
**Dara** °Sim.°  
**Rute** °[né?°  
**Dara** °[sim. Ontem mesmo nós estávamos falando sobre isso.°  
**Rute** °Né?°  
**Dara** °Eles escrevem bastante.°  
**Adriana e Luciene** ((cochicham passando bilhetes))  
**Rute** °>querendo ou não, é umá é umá é uma: revelação.< >foram pegos pelo pé, né?<°  
**Dara** °Ha:m°  
**Rute** °[mas eles tem todos escrito né?, pra poderem =  
**Luciene** °[Adriana, foi você que me mando esse aqui?°  
**Rute** =se [comunicá entre eles, né?°  
**Dara** °[Sim.°

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

### 6.2.1 Reações positivas e negativas dos alunos a estratégias interacionais da professora

Além das reações já abordadas nesta análise, no contexto das estratégias de aproximação e afastamento da professora no desempenho de suas várias funções, ressaltaremos aqui demonstrações de interesse e desinteresse dos alunos e de

defesa da própria face em resposta a estratégias enunciativas específicas da professora.

Alguns alunos como Telson, Ana e Fábio demonstram, durante a aula, respostas automáticas de submissão à autoridade da professora, o que não deve significar que eles estejam exatamente atentos e engajados na atividade, no nível desejado por Rute. Já Danúbia adota atitude não conformista e exatamente por isso, demonstra estar mais interessada do que seus colegas, ainda que seja para contestar o protagonismo tradicional da professora no enquadre aula. Vejam-se os exemplos abaixo:

**Rute** >Posso começá?<  
**Fábio** Po:[de.  
**Rute** [eles vão chegando e- eles chegam ele:::s vão se ( ) tá?  
 ((Danúbia, Adriana, Telson e Luciene conversam baixinho))  
**Luciene** Po:de? colocá ali també:m?, Danú:bia. (.)Danú:bia.  
**Rute** Vamos? ( .) Vão guardano isso ai? (0.4) Vô dá um punhadinho disso pra cada u:m <e conforme cês forem pricisando cês vão pegano mais. tá?  
**Telson** Tá ok.

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

**Rute** Olha. Vamo tentá.  
**Ana** [Vamo.  
**Telson** [Vamo.  
**Rute** <Todo mundo sa:be qual é a:: a::: o funcioname:nto do facebook. num sabe?  
**Telson** Hum Hum,  
**Rute** °Qué que guarda? (( pegando folha das mãos de Danúbia))  
 <Todo mundo sabe qual é o funcionamento do facebook. num sabe?  
**Telson** Hum, Hum.  
**Rute** <Quê que a gente faz quando: quando:: entra no facebook. >e manda uma mensagem por exemplo.  
**Danúbia** ((meneia a cabeça e espalma as mãos como quem pergunta: como assim?))  
**Rute** Ah, >vai te caçá!< (.) <Num te dô café. ((fingindo aborrecimento, divertida))  
**Danúbia** ((sorri))  
**Rute** A gente pode compartilhá uma m- mensagem?  
**Telson** [hum hum,  
**Ana** [Pode.

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

Observe-se as ‘respostas automáticas’ de Telson, Ana e Fábio, ao contrário da inesperada reação de desentendida de Danúbia. Essas respostas automáticas acontecem dentro do padrão IRA usado pela professora, o que reforça a necessidade de que o professor procure quebrar o estilo padronizado da linguagem, buscando de seus alunos participações conscientemente pensadas, que expressem o processo da construção de seu conhecimento. Como no episódio abaixo, quando o lançamento do tema da atividade provoca a participação mais ativa dos alunos:

- Rute** Ahm, >A gente vai começa com ua grande fofoca, não importa qual seja.< tá? (.) não importa (.) >num importa.<
- Luciene** A gente vai escrevê: <isso só pra gente?, ou vai tê q- passá:.
- Rute** Tem q- passá:.. Se fô compartilha:do, cê vai botá assim no ve:roso. Com-par-ti-lhar. Então, quando tiver compartilha:do, a gente a:bre e lê: (.) e pa:ssa.
- Ana** Aí quando tive [( )
- Rute** [Quando tivé: é: é: Adria:na, < todo mundo pa:ssa pra ela até chegá nela. [e só e:la vai lê:.
- Fábio** [( )
- Ana** [((hhh))
- Rute** [<Se e:la quisé compartilhá:> porque é fofo:ca, (.) >nós vão ficar aqui uns quarenta minutos só: de fofoca. depois a gente faz outro teste.< tá?: Va:mo lá vê?: Mas ge:nte. Mo:ra:l. <Eu num quero fofoquinha assim de paiaçada não. Vamo: vamo fundamentá a fofoca. (.) tá bom? Va[mo?
- Fábio** [fundamentá?: o:.
- Ana** ((hhh))
- Rute** Va:mo. (.) vamo sim. É porque eu estou as[si:m =
- Luciene** [°que que eu vou escrever?° ((para Telsom))
- Rute** = eu acho i::[sso, =
- (Fábio)** [(Uai)
- Rute** = eu vi fulano fa[zê i:: sso, aqui:lo,
- (Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

Quando Rute apresenta o tema ‘fofoca’, isso suscita questionamentos. Os alunos, então, passam a comparar o sistema de relacionamentos na internet com a proposta da professora. Fábio parece compreender o contraditório da instrução de Rute a respeito de ‘fundamentar’ uma ‘fofoca’ e a questiona, como se perguntasse: ‘como assim fundamentar?’ Rute responde em termos de assumir a responsabilidade pelo que se diz: “*Eu acho isso*”, “*Eu estou assim*”. “*Eu vi fulano fazê isso, aquilo*”, praticamente desconstruindo o sentido corrente de fofoca, que se caracteriza por anonimato na autoria de um comentário.

Outra prova do engajamento de Danúbia na atividade ocorre no fim da aula em questão, quando a professora determina o fim da atividade. Danúbia é a aluna escolhida para ‘arquivar’ os bilhetes no ‘chat’. Ela se envolve com satisfação nesse papel, que lhe dá oportunidade de protagonismo:

- Rute** Che::ga,? todos satische::itos,?  
((...))
- Rute** Bo:ra, > cabô. [cabô.< =
- Telsom** [°cabô.°
- Rute** =>ago:ra é só pra gente montá.< <quero um lápis bom.
- Danúbia** ((entrega um lápis))
- Rute** °esse tá bom?°
- Danúbia** ((acena levemente com a cabeça que sim))
- Ana** Tipo. Toma. esses aqui tá salvo já.
- Rute** [esses aqui estão salvos?
- Danúbia** [salvo no chat. no chat. ((sorri, recebendo bilhetes de Rute))
- Ana** ham, ham
- Telsom** ( )
- Danúbia** Ih! ((sorri, divertida, por custar a acessar a mão da Rute do outro lado da mesa))
- (Trechos de aula gravada em 16/05/2012)

Percebe-se, portanto, que reações positivas de atenção ou interesse são mais complexas de se detectar do que parecem, já que subjazem à superfície das reações externas mais evidentes, mas podem ser percebidas numa microanálise, através de pequenos sinais, tanto verbais quanto não verbais, que se tornam visíveis na interação através da análise detalhada dos dados.

### 6.2.2 Reações dos alunos a estratégias de demarcação de autoridade (afastamento)

Em geral, os alunos se submetem à autoridade da professora, alinhando-se no papel de subordinados. Isso é demonstrado, por exemplo, no episódio em que a professora, polidamente, solicita de Ana que desligue o celular. Ela, prontamente, atende à solicitação:

**Rute** ((pegando um celular)) Isso aqui num vai ligá não. né? [Nunca. né?  
**Ana** [Não. Eu vou desligar  
 (( ))  
 (Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

Outro momento é quando a professora solicita que os alunos guardem o material (algumas folhas nas quais estavam escrevendo). Todos obedecem, exceto Danúbia, que ignora a ordem até que as próprias colegas lhe chamem a atenção e a professora tome a folha de suas mãos, de forma delicada.

**Rute** Vamos? ( . ) Vão guardano isso ai? (0.4) Vô dá um punhadinho disso pra cada u:m <e conforme cês forem precisando cês vão pegano mais. tá?  
 ((...))  
**Luciene** [Danúbia. num pó:de escrevê.  
 ((entregando uma folha para Danúbia que ela não pega)) Ela revoltô.  
**Ana** A Danúbia revolta.  
 ((...))  
**Rute** °Qué que guarda? (( pegando folha das mãos de Danúbia))  
 <Todo mundo sabe qual é o funcionamento do facebook. num sabe?  
 (Trechos de aula gravada em 16/05/2012)

Observe-se que Danúbia tem dificuldade de se comportar no papel de subordinação requerido do aluno em relação ao professor. Por isso, talvez ela se faça de desentendida quando a professora lhe dá uma ordem, como a de guardar o material ou o telefone celular. Sua postura é de desafio, como se quisesse medir poderes, num confronto de faces.

Danúbia tem outras reações que podem significar rejeição ao papel de autoridade da professora e ao padrão de comportamento exigido dos alunos no decorrer da atividade. Alguns exemplos são dados abaixo: gestos de impaciência ao lidar com os colegas, desafio à ordem através de manifestações como gritinhos, sussurros, resmungos.

**Danúbia** ((bate na mesa duas vezes com impaciência, entregando bilhete a Lorena))  
Psiu! ((acena indicando a direção onde ele deve seguir)) (.)

**Danúbia** Elias, cê tá muito deva:gá, ( ) l::h meu Deus!

(Trechos de aula gravada em 16/05/2012)

Observe-se que essas manifestações estão ligadas aos bilhetes, dos quais apenas ela e os seus destinatários sabem o conteúdo, o que pode fazer com que pareçam inadequadas. No entanto, podem ser apenas uma expressão da personalidade de uma aluna que é muito espontânea e ‘pensa alto’, ainda que em momentos inesperados, o que se enquadra perfeitamente dentro da flexibilidade desse espaço e dessa aula num projeto de arte.

**Ana** É a Ru:te. Rute, <cê também não tá botano o nome.  
**Luciene** °Toma.° ((para Telsom))  
**Rute** <eu tô. (.)  
**Danúbia** Meu Deus!!=  
**Fábio** ( ) [ <rá, rá, rá, rá.>  
**Danúbia** =[U: u: u:h.

**Rute** Ana?  
**Telsom** °Esses dois é junto, tá? Esses dois é junto.°  
(0.9)  
**Danúbia** ((sussurrando alto)) Alguém me responde!  
(0.12)  
**Luciene** Passa aí.  
**Vítor** Ana.

(Trechos de aula gravada em 16/05/2012)

É o que ocorre nas duas citações dadas aqui. Na primeira, a exclamação de Danúbia não parece ter conexão com as trocas em curso. Observa-se, na gravação, que sua atenção está concentrada no bilhete que tem em mãos e não na conversa entre a professora e as alunas Ana e Luciene a respeito do bilhete sem assinatura. Na segunda citação, o pedido de resposta ocorre entre momentos de pausa, quando cada participante está absorto em sua própria ação na atividade.

### 6.2.3 Reações dos alunos a estratégias de aproximação e identificação

Sempre que a professora usa de estratégia de aproximação, através de brincadeiras ou alinhando-se como co-igual dos alunos nas atividades de aula, eles reagem de maneira positiva. Um exemplo já visto é quando a professora exagera traços da personalidade dos alunos e os satiriza. Em geral, essa brincadeira é bem aceita, como acontece com Rômulo, no episódio abaixo:

**Rute** Cê num leu inda não?  
**Rômulo** Não.  
**Rute** Tem certeza?  
**Rômulo** Te:m!  
**Rute** Cê é tão mitido que ( ), quase que ( )  
**Rômulo** ((sorri como recebendo um elogio))

(Trecho de aula gravada em 22/09/2011)

Com Danúbia, porém, esse tipo de brincadeira provoca uma imediata reação de defesa de face, talvez por conta do gênio beligerante da aluna em questão:

**Rute** Entã:o, eu vô estip- a gente vai estipulá te:mas.(.) entã:o o te:ma será. por vo:lta a gente vai ficar aqui u:ns <40 minutos calado entã:o a gente começa com ua grande fofoca (.)(falandó rápido, animada))  
**Danúbia** Nus ((negando com a cabeça))  
**Todos** Hhh  
**Rute** hhh seu ponto fraco, né:, Danúbia?  
**Danúbia** é ruim

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

Outro exemplo é o entusiasmo de todos quando a professora propõe a atividade 'facebook'. Ao utilizar na aula de produção de texto uma atividade com o formato de uma interação tão característica do dia a dia dos alunos como o relacionamento 'online', a professora conseguiu o interesse e a atenção deles. E quando ela não somente orienta a atividade mas se alinha com eles, como uma 'internauta', o efeito motivador é maior. Percebe-se isso na forma como os alunos participam da interação, muito à vontade para brincar junto com a professora:

**Rute** Vamos estipular te:mas. (.) por exemplo. Nós vão- vão ficá aqui perto de:: quarenta minutos só: escrevendo.  
**Ana** N:ó:  
**Rute** a gente não vai falá. (.) Até pra ri: a gente vai fazê: kAkAkAka:  
**Todos** [hhh hhh hhh ]  
**Ana** [hhh Não consigo!] ((acenando negativamente com a cabeça))  
**Telsom** [(Eu também num consigo.) ]  
**Danúbia** [<aga a:, aga a:, aga a:. > ] <Rá, rá, rá.>  
**Rute** [É. tem uns que fazem >ra ra Ra< tem uns que fazem >kA kA kA kA kA<]  
**Telsom** [ ( ) ]

((conversa generalizada, ao mesmo tempo))

**Rute** sei lá

**Danúbia** eks, eks, eks, eks

**Fábio** skis, skis, skis, skis

**Adriana** [rau,rau,rau

**Luciene** [rau, rau

**Telsom** [ -êlêô, -êlêô

**Fábio** [Shua, shua, [shua, shua

**Ana** [shua, shua

**Telsom** [ap- ap- ap-

**Rute** [É.: é.: É.: isso.

**Telsom** [qualquer troço

**Rute** Isso!

**Ana** Menos, Fábio.

**Rute** Entã:o, eu vô estip- a gente vai estipulá te:mas.(.) entã:o o te:ma será. por vo:ita a gente vai ficar aqui u:ns <40 minutos calado entã:o a gente começa com ua grande fofoca (.) ((falando rápido, animada))

**Danúbia** Nus ((negando com a cabeça))

**Todos** Hhh

**Rute** hhh seu ponto fraco, né:, Danúbia?

**Danúbia** é ruim

**Rute** Ahm, >A gente vai começa com ua grande fofoca, não importa qual seja.< tá?  
(.) não impo:rita (.) >num importa.<

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

A professora não somente usou um modelo de atividade agradável aos alunos, como também escolheu bem o tema, deixando de lado, momentaneamente, seu papel de professora e alinhando-se como uma ‘parceira de fofocas’, exatamente como os jovens fazem na internet. Por isso, a reação deles é de imediato interesse, o que se comprova pelas perguntas que se seguiram:

**Luciene** A gente vai escrevê: <isso só pra ge:nte?, ou vai tê q- passá:.

**Rute** Tem q- passá:: Se fô compartilha:do, cê vai botá assim no ve:rso. Com-par-ti-lhar. Então, qua:ndo tiver compartilha:do, a gente a:bre e lê:. (.) e pa:ssa.

**Ana** Aí quando tive [( )

**Rute** [Quando tivé: é: é: Adria:na, < todo mundo pa:ssa pra ela até chegá nela. [e só e:la vai lê:.

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

**Telson** Aí ti:po. a gente vai escrever també::m. [rublica:do, tipo no: facebook mesmo?  
[((Fábio conversa baixo com Ana))

**Telsom** as palavras. ma::is. meno:res, [abreviadas?

**Danúbia** [você está no facebook

**Rute** É: você está: no facebook. (.) Fique a vont:de. (.)Mas [eu quero entendê.  
(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

O grande número de falas sobrepostas durante a atividade pode demonstrar o clima de alegre participação de todos e de interesse pela aula. Esse clima de descontração é incentivado pela professora, que não se alinha como a única falante autorizada no evento em questão, mesmo que tenha manifestado o desejo de que os alunos só se falassem através dos bilhetes. Exatamente por causa do grande número de sobreposições, alguns trechos como esses foram muito complexos de transcrever.

Outra prova de reação positiva dos alunos é o fato de eles aceitarem a professora como co-igual na brincadeira até ao ponto de se inverterm os papeis, em determinados momentos, quando os alunos chamam sua atenção por algum erro cometido.

**Fábio** á num tem nome não  
**Ana** É a Ru:te. Rute, <cê também não tá botano o nome.  
**Luciene** °Toma.° ((para Telsom))  
**Rute** <eu tô. (.)  
**Danúbia** Meu Deus!!=  
**Fábio** ( ) [há, há, há, há.  
**Danúbia** =[U: u: u:h.  
**Rute** Que i:sso >e se não for meu<  
**Fábio** [É.  
**Ana** [Mas é sua letra.

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

Vale lembrar que, em termos de uso dos recursos da internet, os alunos se mostram bem mais experientes que a professora. Isso se torna claro quando um aluno explica um dos recursos do facebook, o comentário compartilhado, com marcação de destaque de uma pessoa. Então, aceitá-la como uma parceira na atividade é um sinal de reação positiva.

**Telsom** Se quisé- <se quisé postá uma coisa >aí tipo assim.< °igual tem >no facebook°<, po:sta a fra:se, >mas com marcação do nome da pessoa. >aí coloca o que: aqui.<  
**Rute** <o nome da pessoa!  
**Telsom** <Mas eu colocó aí: compartilhá:? como público?  
**Rute** Nã:o!, >vai colocá o nome da pessoa pra ir direto na pessoa.< >ou num foi isso que você perguntou.<  
**Telsom** tipo assi:m. igua:l. <no facebook, a gente posta [as frases,  
**Ana** [( )  
**Telsom** mas tem como colocá:, <marcá a pessoa, colocá a pessoa, (. ) <como destaque. (. ) na frase.(0.2) Aí:, <mas aí, é publico! (0.3)  
**Rute** <E ao mesmo tempo é público.  
**Telsom** ((passando bilhete para Luciene)) °Compartilhá, de quem que é?°  
**Luciene** ((devolvendo)) é pu: pra todo mundo. (0.3)  
**Rute** Eu acho que pode, cê bota o compartilhá:: e: lá no: na: na message você põe o nome da pes[soa

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

Ainda outra demonstração da boa aceitação dos alunos a respeito da atividade de interação proposta é a dificuldade que eles tiveram para interromper a brincadeira e o tema em discussão. A professora precisou adverti-los diversas vezes de que o tempo acabara, até, literalmente, tomar os bilhetes das mãos deles a fim de passar para outra etapa da atividade.

**Rute** Fá:biol (0.3) >tá cabano.<. Che:ga.  
**Adriana** ( )



**Telsom** °Calma aí, tá pra lá, ele tem que chegá nele aí.°  
**Elias** Wilsom, cabeí de passa pra você aí, cara.  
**Fábio** [Quem mando esse? Eu num sei quem passo esse pra Andresa  
**Elias** [Cabeí de passa pra você também  
**Fábio** >Quem mandô esse.< >Foi você? <  
 ((Danúbia acena que sim))  
**Elias** [ e cabeí de passa pra você também ]  
**Danúbia** [Mandaram pra mim, entendeu?] ( ) ô Fábio, é do outro lado]  
**Rute** [<Mandô pra quem, Adriana,?]  
**Luciene** >pra mim.<  
**Rute** Ué:: <falta botá no::me, ué::!  
**Adriana** [bota aí, coloca aí.  
**Fábio** [[[ cantarola)]]  
**Rute** aí, es- daí é pro coisa aqui, né? Eu achei  
**Fábio** gente, isso aqui num para de voltar  
**Rute** ( ) hhh (0.3)  
**Telsom** ( ) (.)  
**Rute** Hhh > toma esse.< >pra compartilhá.<  
**Telsom** vô compartilhá  
**Rute** >manda aí.< > compartilhá.<  
**Telsom** ( ) (0.4)  
**Rute** bora, chega, tá cabano. (.) [Eu vô prendê tudo aqui agora

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

**Rute** Me dá: os papeizinhos todos. Cabô.[ to confiscando. =  
**Luciene** [Eu nem respondi!  
**Rute** = to fechano a página.  
**Ana** tá fecha[no a página.  
**Luciene** ((bate palma)) [ Já era, Elias.  
**Fábio** ((todos falando ao mesmo tempo)) [não, responde a parada aí ( )  
**Telsom** [tem um que[caiu ((entregando bilhetes  
 para Rute))  
**Rute** [( ) tá a:busando, pronto!  
**Telsom** [ Ca:íu!  
**Ana** [( ) O Fábio entendeu- a:rquivô a página dele.(.)  
**Telsom** >é pra arquivar:<  
**Rute** então. [o que for “ocultati:vo”, tira! ( )  
**Fábio** [<tá arquivar:do>  
**Adriana** Eu, eu, ( ) Tirei!  
**Telsom** Do::ido!  
**Fábio** tem coisas muito pessoais. Né?,  
**Ana** Am, ha:m ((outras conversas paralelas))  
**Telsom** >é por isso que eu dei uma “Bíblia” aqui [agora<.  
**Adriana** [é esse aqui, num é?  
**Ana** vai lê ( )  
**Rute** Gente, que isso, anda rápido, anda rápido ((para Luciene, que tenta ler um  
 monte de bilhetes antes de entregar para Rute))  
**Luciene** Tava Le::ndo! Hhh

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

No entanto, apesar de demonstrarem aprovação pela forma da atividade, os alunos não conseguiram corresponder às expectativas da professora. Começa-se a perceber isso quando a professora demonstra curiosidade por ler o produto dos bilhetes no segundo momento, já que ela não estava participando dessa parte da atividade, mas apenas supervisionando o trabalho dos alunos, enquanto conversava com a pesquisadora:

**Rute** Ai, to loca pra ler essa história gente. na boa. (.) [se é: u'a história, né?  
**Danúbia** [é legal! ((sorrindo))  
**Luciene** História?  
**Rute** ( ) né? são vários romances juntos.  
**Ana** História?  
**Rute** núcleos, né?  
**Ana** Ô:, isso tá me:i:- lesado.  
**Telsom** tá demais.  
**Ana** É porque:, sé::rio, num tá teno muita histó:ria nisso não!  
**Rute** escuta, >a gente vai tê 15 minutos pra n- colocá essa história< n-na vida. (.)  
na [literatura, gente.]=  
**Ana** [( ) ]  
**Telsom** [( ) uma história]  
**Rute** =>a gente vai pegá esses picadinho to:do< (.) >e gente vai tê que criá:<.  
>Vamo lá:< >dois minutos. heim,?<  
**Telsom** °aí, gente, cês termina aí que eu to cansado °

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

Os alunos demonstram cansaço, talvez pelo grande período destinado a aula de produção de texto, talvez pelo novo gênero inserido na atividade, tornando a aula mais parecida com a de uma escola tradicional:

**Luciene** olha aqui o monte de compartilhá, gen-, calma aí, (.)  
**Telsom** °não,. eu to cansado. >vai indo vai indo, pega ae< ( ) to ( ) °((passando os bilhetes pra frente, sem ler)) (0.4)  
**Wilsom** °o Telsom tá tendo um ataque, aí° (0.4)  
**Ana** Dan, posso respondê?  
**Danúbia** ( )  
**Ana** ( )  
((Danúbia acena que sim)) (0.13)  
**Telsom** aí, cansei de escrevê  
**Rute** ((pega algo no armário)) eu sabia que tinha visto aqui.  
**Telsom** passá pra mim agora eu to off line, tá?  
off line. (.) o que vier aqui vai passá direto.

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

O 'cansaço' de Telsom pode ser um sintoma da impossibilidade de corresponder aos padrões da professora na atividade, ou um sintoma de desestímulo pela obrigatoriedade de produzir uma história de romance fictício. Esse sinal deve ser significativo em termos de função social da escrita. Enquanto havia uma 'função social' bem aceita pelos alunos – o relacionamento entre eles através de bilhetes de fofoca – houve interesse. E agora, quando o 'prazer' do facebook torna-se uma 'obrigação', e a função social que se dá para a escrita é tão distante do mundo deles, perde-se a motivação, mesmo que a professora tenha tentado estimulá-los:

**Rute** ((avisa alto)) e::sse vai co'a Dara, tá? >Mesmo que a gente termin:-, mesmo que a Dara tenha que sai mais ce:do<  
**Dara** °Hum, hum°  
**Rute** e a gente termine o romance, é- esse ela leva. (.) tá?  
**Ana** °Ah, tá. Obrigado por avisar!°

((Telson ri))  
**Rute** Assim como os microcosmos, <que a gente já disponibilizô pra ela  
**Ana** É: ? >Tudo que eu escrevi até hoje tá com ela?<  
**Rute** É::!  
**Ana** No:ssa!

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

Ao fim do primeiro momento da atividade, o aluno Telson se havia manifestado sem muito entusiasmo pela tarefa proposta, já que, segundo ele, na primeira parte, eles já haviam produzido muito 'romance'.

**Rute** >tá ok.< O:tra sugestão. Ninguém mais? (.) Alguma o:tra sugestão? Não? >Luciene, Vítor.  
 (.) Adriana. Danúbia, °além do seu apontadô (incomp)° Elias. É:: >então vamo lá<. Eu  
acho que a gente podia defini algumas coisas assim. É:: (0.5) >que o tema q- que eu  
 queria colocá agora seria assim é<: >um romance.< criá um- >um romance<, em é é:: >in  
 rodízio. Assim.<  
**Telson** tem tanta coisa de romance no meio daquilo ali! ((rindo))  
**Rute** °Oi?°  
**Telson** eu falei >tanta coisa de roma:nce no meio desses aí!< ((rindo))  
**Rute** >Não, daqui são coisas pessoais.< né? >Eu queria que a gente criasse-< >que fosse  
 criado um-< >um romance fictício< >um romance imaginário.< (.) [ta? =

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

Para eles, focar sobre relacionamentos verdadeiros devia ser bem mais interessante do que criar uma história sobre relacionamentos fictícios, ainda que fosse para figurar em uma dissertação de mestrado da pesquisadora. Daí o cansaço e o tédio de Telson, além do desinteresse demonstrado nas fisionomias dos alunos na introdução do novo tema:

**Rute** [= >Mas assim.< não- não excluindo, >por exemplo.< <Passô por mim um  
 compartilhamento >que diz assim.< Então neste momento, é:: João e Maria decidiram (.)  
 entrar na casa da bruxa. >Vamos supor.< >tô dano um exemplo bem rasim.< >vamo lá.<  
 >entrô na casa da bruxa.< >aí passô pra você< >aí você fala assim.< Nã:o. <prefiro que  
 saiam da floresta>. Aí outro vai, prefiro que >num sei o que.< >O que é que vai ficar  
 valendo.< <durante e: do do da: >das preferências.< (.) Tá? Então. <quem preferir>, >por  
 exemplo.< eu prefiro que eles saiam da floresta. >mas pra eu dizer.< prefiro que eles  
 saiam da floresta, >tem que dizer pra onde eles vão.< (.) Entendeu? Num pode só >da um  
 pitaco e falá.< >prefiro que eles saiam da floresta e largá. Não.< <prefiro que eles  
 saiam da f- da flo- da flore:sta, é: pois creio, que pelo andame:nto, já tá no momento, dos  
 dois irem pra cidade grande >e arrumá um apartamento.< Sei lá. Dá uma definição. (Eu)  
 quero, (eu) quero palpites. Tá bom? Sempre com definição. Ok? <Isso na:o, num vai tirá  
 também, tem o- esses compartilhado. Os segmenta:dos, >os que estão divididos que vão  
 ser enviados pro pessoal<, (.) >acho que pode tá cuida:ndo< de: coisas assim. de como é  
 Mari:a, =  
**Telson** ((boceja)) .hhh  
**Rute** = como é João, <como eles vi:vem, <onde eles vi:vem, (.) ((para Fábio)) >que que cê  
 acha?<  
**Fábio** Hum, hum  
**Rute** Tá?  
**Rute** E no gera:l serem compartilhado. Vamo tentá? (.) Foi! ((cara de tédio em todos)) (0.6) <É  
 um romance. <Sei que cês tem milhares de ideias sobre isso.

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

Talvez por isso também os alunos tenham tentado desenvolver esse segundo tema, adaptando-o ao primeiro (fofoca), o que se observa através das insinuações feitas por Danúbia quando apresentou seu relato da atividade.

**Danúbia** É.: chego:, chego dos mininim que tava no b- no elevado::r, aí, aí: ela::  
**Todos** Hhh  
**Danúbia** aí pergunto: o que que ela fez ela foi pro segundo anda:r, aí perguntaro se o segundo andar era motel, aí falô que era ((continuam as risadas))  
**Danúbia** falô que era pizzari:a, (.) é.: aí <depois da pizzari:a até <ela teve congesta:o  
**Fábio** ((rindo)) <congestão? [Indigestão?> ]  
**Telsom** [ô gente, ô Jesus]  
**Todos** Hhh  
**Danúbia** chego aqui também da:- [Elias apaixonado pelo Wils:i:m]  
**Fábio** [ah vai conta todas não.]

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

Outra atitude de Danúbia que pode mostrar desinteresse pela atividade proposta ou então desafio aberto à autoridade da professora é quando ela começa a cantarolar o tema que está sendo cantado na aula de capoeira, desenvolvida em outro pavilhão, no mesmo horário e da qual se escuta o som, ao longe:

**Rute** °Ago:ra. <também tá rolando aula lá de fla::uta (.) <e de percussão també:m. se cê quisé:: (.)  
**Dara** °Esperá terminar a atividade aqui,  
**Rute** °tá.°  
**Dara** aí vô vê que que eu faço tá?° (0.3)  
**Dara** °eu acho que o ensaio é mais interessante.°  
**Rute** °Eu também°. (0.16) ((ao fundo, ouve-se o som da cantoria da capoeira: ô lelê))  
**Danúbia** ((cantando)) ô lê lê (0.12)  
**Rute** e aí, Telsom. cansô?

(Trecho de aula gravada em 16/05/2012)

Observe-se que a professora toca no assunto da aula de percussão e de flauta que estão sendo dadas, em conversa exclusiva com a pesquisadora, concomitante com a segunda parte da atividade desenvolvida pelos alunos. A atitude de Danúbia, então, pode significar que ela, propositalmente, deixa de prestar atenção ao que está fazendo para atentar a outros sons e conversas do ambiente, demonstrando desinteresse pela atividade ou dificuldade de concentração devido aos fatores de dispersão. Esse fato pode demonstrar que a conversa que se passa entre pesquisadora e professora ocorre em momento impróprio e tem o potencial de atrapalhar a concentração dos alunos na atividade proposta, servindo de escape para os que não estão muito engajados no projeto da aula.

A resposta da professora é ignorar a intervenção de Danúbia, observando a apatia de Telsom. Esse jogo se repete algumas vezes na aula, com a aluna

querendo chamar a atenção e a professora ignorando seus artifícios. Dessa forma, Rute consegue levar adiante a atividade sem atritos com Danúbia.

De todas as reações aqui analisadas, observou-se que a professora teve êxito em sua aula: conseguiu prender a atenção dos alunos para desenvolver a atividade proposta e, embora não tenha conseguido atingir plenamente seu objetivo de uma produção de texto coletivo, conseguiu que os alunos se divertissem, produzindo textos. Isso pode significar que, para alcançar o objetivo proposto – a escrita de um texto coletivo através da atividade ‘facebook’, a estratégia usada deva ser melhor planejada e estruturada; ou que o trabalho de uma aula apenas seja insuficiente, devendo a atividade se desenrolar em outras etapas tais como a leitura coletiva do que foi produzido na primeira aula, a combinação dos diversos núcleos narrativos em uma só história, de forma coerente, a revisão do texto produzido feita pelos próprios alunos, entre outras.

Apesar de alguns poucos desencontros, parece haver boa sincronia entre a professora e seus alunos, que respondem bem aos estímulos criados pela professora, prevalecendo um clima de liberdade equilibrada com respeito. A vivência que os alunos têm com ela no ambiente artístico (conforme se verifica nos ensaios dos espetáculos) pode contribuir para a boa interação em sala de aula. Seus movimentos de aproximação e afastamento dos alunos, acima analisados, determinam, em sua maioria, o nível de entendimento entre eles e o tipo de reação adequada dentro do enquadre aula. Os resultados conseguidos, ainda que não correspondam exatamente aos objetivos pré-fixados, serão sempre úteis para o amadurecimento artístico dos alunos, assim como nos ensaios de um espetáculo, em que os erros ajudam a corrigir o desempenho dos artistas. Vale reforçar que, apesar de não escreverem um texto coletivo, eles escreveram muitos pequenos textos, **exatamente como advoga a professora na conversa sussurrada com a pesquisadora, no exemplo já citado e aqui repetido:**

- Rute** Kkk ((Rute continua a conversar com Dara, em tom bem mais baixo agora, para não atrapalhar a atividade dos alunos. Fala a respeito da ideia errada que se tem de que o adolescente não escreve e nem lê nada, quando, se eles usam tanto as páginas sociais na internet, eles produzem, na verdade, muitos textos)) °e também para desmistificá, tá, porque as pessoa te:m (.) usado um discurso que já passô um pouco da coisa, dizem que eles num leem, que num esc, eu acho bastante enrolado, sabe? ( ) essa história de: [pela internet° ( )
- Elias** [Wellington. to te mandando ( )
- Dara** °Sim.°
- Rute** °[né?°
- Dara** °[sim. Ontem mesmo nós estávamos falando sobre isso.°

**Rute** °Né?°  
**Dara** °Eles escrevem bastante.°  
**Adriana e Luciene** ((cochicham passando bilhetes))  
**Rute** °>querendo ou não, é umá é umá é uma: revelação.< >foram pegos pelo pé, né?<°  
**Dara** °Ha:m°  
**Rute** °[mas eles tem todos escrito né?, pra poderem =  
**Luciene** °[Adriana, foi você que me mando esse aqui?°  
**Rute** =se [comunicá entre eles, né?°  
**Dara** °[Sim.°  
**Ana** [O que, eu mandei um só que ( num foi esse daí ) ]  
**Dara** [Inclusive eu escrevi u- >uma crônica uma vez sobre isso.<]  
**Ana** [nã.o. mentira. foi, é um desses aí ]  
**Dara** [porque essa era uma é:: (um conceito meu).] Depois que eu trabalhei na biblioteca eu mudei de idéia. Hhh  
**Rute** [A:h, si:m, é:, aqui també:m ( )

Além disso, percebe-se também que uma interação harmoniosa entre professor-aluno na sala de aula nem sempre significa sucesso imediato na aprendizagem. Isso pode ser atestado pela dificuldade que os alunos tiveram de produzir o novo gênero textual proposto. Os resultados da aprendizagem, então, vão ser verificados lentamente, ao longo de um trabalho árduo de produção e criação. O auge desse processo é, certamente, a utilização dos textos nos espetáculos apresentados. A avaliação desse trabalho, portanto, só se concretiza no palco do teatro, onde os alunos atuam diante do público. Assim, pode-se dizer que o sucesso da aprendizagem neste contexto específico deve-se a vários outros fatores, dentre os quais a interação professor-aluno em sala de aula é apenas um.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da interação face a face no contexto de uma sala de aula de arte mostrou-se bastante rico, embora a expectativa inicial de encontrar uma relação direta entre a interação professor-aluno e o sucesso da aprendizagem dentro do contexto específico das aulas no projeto de arte tenha sido ligeiramente modificada. Na análise das aulas gravadas, as estratégias enunciativas da professora e as reações dos alunos a essas estratégias revelaram indícios de que a relação entre interação professor-aluno e resultados da aprendizagem realmente existe, mas não é a razão exclusiva do sucesso alcançado pelo projeto. Outros fatores são relevantes como o potencial de estímulo existente em todo o ambiente permeado pelo fazer artístico e a expectativa constante de protagonismo e visibilidade por parte de alunos e instrutores.

Ainda assim, as estratégias da professora na interação específica da sala de aula, ou seja, o modelo interacional criado por ela no contexto da escola de arte, pode ser imitado em outros contextos escolares mais tradicionais. A expressão artística, a flexibilidade, o bom equilíbrio entre táticas prosódicas diversas, guardadas as devidas proporções, podem ser incorporados em projetos desenvolvidos em nossas aulas na escola regular, especialmente, as aulas de língua portuguesa.

Portanto, reformulando a proposta dos pesquisadores na área da interação professor-aluno no contexto institucionalizado da escola, nós diríamos que, diferentemente, do que parecem sugerir as pesquisas já feitas, a relação entre uma boa interação professor-aluno e o sucesso da aprendizagem, ainda que relevante, não é a razão exclusiva e talvez nem majoritária para o sucesso da educação **em qualquer contexto**, existindo outras que devam ser devidamente consideradas.

Mais uma vez, percebe-se, portanto, a importância de se estudar o fenômeno da **interação em contexto** educacional focalizando-se o evento interacional dentro do contexto que o circunda, tanto amplo quanto restrito, a fim de que se possa melhor compreender seus resultados e influências.

Olhando, pois, para o contexto específico da escola de arte, a própria discussão sobre como medir o resultado da aprendizagem dos alunos em um projeto da natureza do que aqui foi analisado dificulta a identificação dos fatores a ela relacionados. Tendo em vista que a opinião geral dos instrutores do projeto Café com Pão Arte ConFusão é de que a visibilidade e o sucesso alcançado no palco é o que mensura o sucesso do seu trabalho, nós diríamos então que, sim: no contexto específico analisado, a interação professor-aluno nas salas de aula do projeto tem muita relevância para o seu sucesso, entre os outros fatores já mencionados.

Também a atuação da professora, exercendo as funções específicas desse papel, não se revelou tão diferente dos padrões típicos como se esperava. No entanto, em sua interação com os alunos, ainda que não fuja completamente ao discurso típico de sala de aula (o professorês), ela adota estratégias discursivas mais próximas de sua função de dramaturga, o que é próprio do ambiente de uma escola de arte e certamente influencia nos bons resultados da interação.

Apesar de alguns poucos desencontros, há boa sincronia entre a professora e seus alunos, que respondem bem aos estímulos criados por ela, prevalecendo um clima de liberdade equilibrada com respeito. A vivência que os alunos têm com a professora no ambiente artístico (conforme se verifica nos ensaios dos espetáculos) pode contribuir para a boa interação em sala de aula. Seus movimentos de aproximação e afastamento dos alunos, acima analisados, determinam, em sua maioria, o nível de entendimento entre eles e o tipo de reação adequada dentro do enquadre aula. Os resultados conseguidos, ainda que não correspondam exatamente aos objetivos pré-fixados, serão sempre úteis para o amadurecimento da expressão artística dos alunos, assim como nos ensaios de um espetáculo, em que os erros ajudam a corrigir o desempenho dos artistas

Dessa forma, a professora consegue equilibrar autoridade e companheirismo, características essenciais à harmonia de relações entre professor e alunos, tanto nesta sala de aula específica quanto em qualquer outra escola. Esse equilíbrio entre as práticas de dramaturgia e do magistério são o verdadeiro segredo de sua boa interação com os alunos e do sucesso sempre alcançado em seus espetáculos. Além disso, ela mantém certo nível de exigência a respeito do desempenho dos alunos, buscando desenvolver neles responsabilidade e confiança na própria capacidade, o que acrescenta credibilidade ao seu trabalho junto aos próprios alunos, a suas famílias e à sociedade em geral.



A influência de sua atuação como dramaturga no ambiente específico da sala de aula torna, assim, bastante sugestiva a conjugação entre as práticas de ensino e a arte. Este é um caminho que deveria ser considerado tanto na formação de professores como nos cursos posteriores de capacitação de docentes. O trabalho pedagógico em forma de projetos que contenham forte apelo ao mundo vivenciado pelo aluno e verdadeira função social tende a estimular o desenvolvimento do processo educacional com resultados mais positivos, tornando menos árdua a tarefa do professor. Rute tem muito a nos ensinar. Sua arte não se revela apenas no palco, mas, de forma geral, em qualquer lugar onde se exija seu comprometimento com o ensino.

Entretanto, demonstrando que as conclusões aqui delineadas são fruto de um momento específico e regidas por circunstâncias únicas, e que a medida de sucesso de projetos artístico-culturais dessa natureza encontra divergências segundo os objetivos de quem as mensura, no momento em que termino essa dissertação, registro também o encerramento das atividades do projeto Café com Pão Arte conFusão. Os rumores são de que os órgãos mantenedores planejam sediar no PINA outro projeto, voltado para o cinema: a Fábrica do Futuro. Interessante observar que a Cia. Ormeo, de teatro e dança, com maior visibilidade no cenário artístico nacional e internacional, continuará, independente. Talvez seus resultados tenham sido considerados mais ‘palpáveis’, na opinião dos mantenedores. O que não desmerece o trabalho realizado pelos instrutores e alunos do projeto Café com Pão Arte conFusão e a presente pesquisa, que teve o privilégio de retratar um momento único dessa história.

O presente estudo da interação face a face, ambientado num projeto de arte, abre caminhos para pesquisas a respeito da relação professor-aluno em outros contextos que não sejam o da escola regular. É escusável dizer que as conclusões da análise aqui realizada estão circunscritas a um viés linguístico interacional e de maneira alguma devem ser consideradas como finais. Cabe, portanto, a contraposição desses resultados com pesquisas de outras ênfases – por exemplo, da área pedagógica – direcionadas para o mesmo contexto escolar da prática em sala de aula, e também com outras pesquisas linguístico-interacionais, a fim de ampliar e validar os resultados apurados e incentivar a sistematização de conceitos e teorias sobre a interação face a face em contexto escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística: Introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

AGUIAR, André Effgen de. A interação face a face: a preservação e ameaça às faces e a estratégias de polidez em entrevistas da Revista Playboy. UFES. Disponível em < [http://www.filologia.org.br/xicnlf/9/a\\_interacao\\_face\\_a%20\\_face.pdf](http://www.filologia.org.br/xicnlf/9/a_interacao_face_a%20_face.pdf) > Acesso em mai/2012.

AZEVEDO, C.B. e TARDELLI, M. C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: CHIAPPINI, Ligia (coord). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

BARRETO, Krícia Helena. Negociação de enquadres de humor em um *talk show*. In: **Revista Gatilho**. Juiz de Fora, PPG UFJF, 2011. Disponível em < <http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2011/11/barreto.pdf> > Acesso em mai/2012.

BARROS, Genize Molina Zilio. Polidez como forma de negociação na interação professor/aluno. In **Academos Revista Eletrônica da FIA**. V.III, n.5, jul-dez/2007. Disponível em: < [http://intranet.fainam.edu.br/aceso\\_site/fia/academos/revista/3/10.pdf](http://intranet.fainam.edu.br/aceso_site/fia/academos/revista/3/10.pdf) > Acesso em dez/2011.

BATESON, Gregory. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. [1972] In RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M. (org). **Sociolinguística interacional**. 2 ed. Edições Loyola, São Paulo: 2002.

BRANTS, Giovanna Wrubel. Estudo da relação poder/submissão em sala de aula a partir da análise da interação conversacional entre professor e alunos. In: **Revista Letra Magna: Revista Eletrônica de divulgação científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Ano 1. N.1. 2º sem/2004. Disponível em < [http://www.letramagna.com/giovanna\\_wrubelbrants.pdf](http://www.letramagna.com/giovanna_wrubelbrants.pdf) > acesso em jun/2012.

BRITO, Ivani Schwambach e BERTOSO, Eunice Barros Ferreira. **Interação professor aluno no processo ensino-aprendizagem**. Psicopedagogia on line: 27/05/2009. Disponível em < <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1142>> Acesso em ago/2011.

CABRAL, Erivaldo da Costa. **A influência da interação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem**. Universidade Estadual de Campinas, 1987. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000017841> > Acesso em ago/2011.

CARVALHO. A educação infantil descobrindo a língua inglesa: interação professor/aluno. In: **Trab. Lingu. Aplic.** Campinas, 48(2): 317-332, Jul/Dez.2009. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132009000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132009000200009&script=sci_arttext)> Acesso em jul/2012.

CATAGUASES VIVA. **História**. Disponível em < <http://www.cataguasesviva.com/historia.html>> Acesso em jul/2012.

\_\_\_\_\_. **O cinema de Humberto Mauro.** Disponível em: < [http://www.cataguasesviva.com/humberto\\_mauro.html](http://www.cataguasesviva.com/humberto_mauro.html)> Acesso em jul/2012.

CAZDEN, Courtney B. Variations in Lessons Structure. In: \_\_\_\_\_. **Classroom discourse: The language of teaching and learning.** Harvard Graduate School of Education: Heinemann, Portsmouth, NH. [s/d], P.53-79. Disponível em: < <http://www.wou.edu/~girodm/library/cazden.pdf>> Acesso em Set/2012.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Manual do Professor. In: **Português: Linguagens.** 5 ed. São Paulo: Atual, 2005. V.1.

CHIAPINNI, Lígia. **Aprender e ensinar com textos de alunos.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CIA ORMEO, Documentário. Energisa. Fundação Cultural Ormeo Junqueira Botelho. PINA Ponto de Interação nas Artes: Dança, Teatro, Música e Audiovisual. Café com Pão Arte ConFusão. Cataguases, MG, 2012. 1 DVD. Produzido por Studio Arbex, Juiz de Fora, MG.

COLLELO, Sílvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CONTACT in Rio 2011. **Afinal de contas: O que é contato/improvisação? After all: What contact improvisation is?** Site oficial da Equipe CinRio. Disponível em: < <http://contactinrio.jimdo.com/homepage/afinal-de-contas-o-que-%C3%A9-contato-improvisa%C3%A7%C3%A3o-after-all-what-contact-improvisation-is/>> Acesso em: out. 2012.

COX, Maria Inês Pagliarini. **Cenas da sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2001

DABENE, Louise. **Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives em classe de langue étrangère.** Etudes de Linguistique appliquee, Iv. 1984, p.39-47. Disponível em < <http://www.hispanistes.org/recherche/1080.html> > Acesso em set/2012.

DIAS, Fernanda Henriques; MILLER, Inês Kayon de. Mudanças de footing e projeções do 'eu' de uma professora de língua inglesa: "aí dá pra entender como a gente não consegue trabalhar". In: PEREIRA, Maria das Graças Dias; BASTOS, Clarissa Rollim Pinheiro e PEREIRA, Tânia Conceição (org). **Discursos Socioculturais em Interação: interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração.** Rio de Janeiro: Garamond, 2009. Disponível em: < <http://www.garamond.com.br/arquivo/373.pdf> > Acesso em set/2012.

DURANTI, Alessandro, e GOODWIN, Charles. Rethinking context: an introduction . In **Rethinking context – Language as an interactive phenomenon.** Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ENERGISA, luz, imaginação, realização. **Mais de um século de história.** Disponível em <<http://www.energisa.com.br/MinasGerais/Energisa%20Minas%20Gerais/Historia/MaisdeUmSeculodeHistoria.aspx>> Acesso em jul/2012.

ERICKSON, Frederick e SHULTZ, Jeffrey. "O quando" de um context: Questões e métodos na análise da competência social. [1981] *In* RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M. (org). **Sociolinguística interacional**. 2 ed. Edições Loyola, São Paulo: 2002.

FREITAS, Ana Luíza Pires de. **With a little help from my friend: um estudo sobre o reparo levado a cabo pelo terceiro na sala de aula de língua**. Porto Alegre: março, de 2006. Disponível em < <http://www.ufrgs.br/ppgletras/defesas/2006/AnaFreitas.pdf>> Acesso em jun/2012.

FUNDAÇÃO MEMORIAL. **Painel Tiradentes, de Portinari, foi restaurado e já pode ser visitado**. Governo de São Paulo. Disponível em: <<http://www.memorial.sp.gov.br/memorial/RssNoticiaDetalhe.do?noticiald=1870>> Acesso em jul/2012.

GARCEZ, Pedro M. e OSTERMANN, Ana Cristina. Glossário conciso de Sociolinguística Interacional. *In* RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M. (org). **Sociolinguística interacional**. 2 ed. Edições Loyola, São Paulo: 2002.

GERALDI, J. W. e CITELLI, B. A circulação dos textos na escola: um projeto de formação-pesquisa. *In* **Aprender e Ensinar com textos de alunos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GONÇALVES, Edite; SÁ, Lurdes; CALDEIRA, Maria. **Estudo de caso**. DEFCUL, Metodologia da Investigação, 2004/2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e BATISTA, Antônio Augusto Gomes Batista. Oralidade e escrita: uma revisão. *In*: **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n.128. p. 403-32, mai/ago/2006.

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. [1964] *In* RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M. (org). **Sociolinguística interacional**. 2 ed. Edições Loyola, São Paulo: 2002.

\_\_\_\_\_ **A representação do eu na vida cotidiana**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_ Footing. [1979] *In* RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M. (org). **Sociolinguística interacional**. 2 ed. Edições Loyola, São Paulo: 2002.

GRICE, H.P. **Lógica e conversação**. Disponível em: < [http://www.4shared.com/office/jFd-8wBR/H\\_P\\_Grice\\_-\\_Lgica\\_e\\_Conversao.html](http://www.4shared.com/office/jFd-8wBR/H_P_Grice_-_Lgica_e_Conversao.html)>. Acesso em fev/2012.

GUION, Lisa A. **Triangulation: Establishing the validity of qualitative studies**. University of Flórida, Extension, Institute of Food and Agricultural Sciences. September/2002.

GUMPERZ, J. J. **Discourse strategies**. New York: Cambridge University Press, 1982a.

\_\_\_\_\_  
**Language and social identity.** New York: Cambridge University Press, 1982b.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Alfabetismo Funcional. Boas notícias e um forte alerta são as principais revelações de Inaf 2009.** 03/12/2009. Disponível em <[http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.02.04.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.04.00.00&ver=por)> Acesso em set./2011.

JACOBS, G. M. e WARD, C. **Analysing student-student interaction from Cooperative Learning and Systemic Functional Perspectives.** 2000. Disponível em: <<http://unr.edu/homepage/crowther/ejse/jacobsetal.html>> Acesso em set/2012.

KLEIMAN, Angela B. Diálogos truncados e papéis trocados: o estudo da interação no ensino de língua materna. In: **Alfa.** São Paulo, 1993, n.37.p.59-74.

KUPFERBERG, Irit; SHIMONI, Sara e VARDI-RATH, Esther. Making sense of classroom interaction via a multiple-method design: social, experiential and epistemological dimensions. In: **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, v.9, n.1, p.81-106, jan-abr/2009. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322009000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322009000100005&script=sci_arttext)> .Acesso em jun/2012.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Interação e silêncio na sala de aula.** Cadernos Cedes, ano XX, n.50, abril/00. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a05v2050.pdf>> Acesso em out/2011.

**Língua Portuguesa:** gramática, etimologia, redação, narrativa. Segmento, Ano 7, n.72, out/2011.

LEÃO, André Luiz Maranhão de Souza; MELLO, Sérgio Carvalho Benício de; FREITAS, Grayci Kelli Alexandre de. Uso das marcas para o alinhamento do “Eu” (*footing*). In: **RBGN Revista Brasileira de Gestão em Negócios.** FECAP: São Paulo, v.13, n.38, p.61-79, jan-mar/2011. Disponível em: < <http://200.169.97.104/seer/index.php/RBGN/article/viewFile/642/708> > Acesso em jan/2012.

LEVINSON, S.C. Contextualizing “contextualization cues”. In EERDMANS. S.L. et al (Ed) **Language and interaction. Discussions with J.J. Gumperz.**

LIMA, Anselmo Pereira de. Educação profissional e interação verbal: a função do verbo modal “poder” no diálogo professor-aluno. In **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, v.9, n.1, p.35-60, jan-abr/2009. Disponível em < <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0901/090102.pdf>>. Acesso em ago/2012.

LOPES, Rita de Cássia Soares. **A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem.** Disponível em < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>>. Acesso em ago/2011.

MAREGA, Larissa Minuesa Pontes e JUNG, Neiva Maria. A sobreposição de falas na conversa cotidiana: disputa pela palavra? In **Revista Veredas:** Atemática. 1/2011. P.321-37. Juiz de Fora: PPG Linguística UFJF. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-231.pdf>> Acesso em mai/2012.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, Brasil. **PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>> Acesso em dez/2011

MENDES, Jackeline Rodrigues. Descompassos na interação professor-aluno na aula de matemática em contexto indígena. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. UNICAMP, 1995. IN: **SBU Biblioteca Digital da Unicamp**. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000089991&opt=1>> Acesso em: maio 2012.

MORATO, Edwiges Maria. Interação e silêncio na sala de aula: o silêncio como veiculador de sentido e interação. ScieloBrasil. **Educ.Soc.**vol.22 n.77: Campinas, 2001. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000400016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000400016)> Acesso em set/2011.

MORAN, Patrícia. **Cataguases, um olhar sobre a modernidade**. Adap. In.: CATAGUASES VIVA. **Revista Verde**. Disponível em: < [http://www.cataguasesviva.com/revista\\_verde.html](http://www.cataguasesviva.com/revista_verde.html)> Acesso em jul/2012.

NEVES, Ricardo. **Respirando o contato improvisação**. São Paulo: Miolo das artes, 2012. Disponível em: < <http://miolodasartes.com.br/cursos/respirando-o-contato-improvisacao/>> Acesso em: out. 2012.

OCHS, E.; SCHEGLOFF, E.A. e THOMPSON, S.A. **Interaction and Grammar**. New York: Cambridge University Press, 1996.

OLSON, David R. A escrita sem mitos. In: **O mundo no papel**. Rio de Janeiro: Ática, 1997. P.16-36.

ONG, Walter J. La oralidad del lenguaje. In: **Oralidad y escritura, tecnologias de La palabra**. Fondo de Cultura Econômica, 1993.

PACHECO, Roberta Fernandes. A reivindicação de *faces* no filme *Questão de Honra*. In: **Revista Gatilho**. Juiz de Fora: PPG UFJF, 2011. Disponível em < <http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2011/11/pacheco.pdf>> Acesso em jul/2012.

PLANEJAMENTO, Ministério do Planejamento, orçamento e gestão. IBGE. **Sinopse do censo demográfico 2010**. Disponível em <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=P6&uf=00>> Acesso em set/2011.

PSATHAS, George. *Conversation analysis, The study of talk-in-interaction*. London: Sage Publications, 1995.

RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M. (org). **Sociolinguística interacional**. 2 ed. Edições Loyola, São Paulo: 2002.

RIBEIRO FILHO, Joaquim Branco. **Passagem para a modernidade: transgressões e experimentos na poesia de Cataguases – Década de 1920**. Cataguases: Instituto Francisca de Souza Peixoto, 2002.

RICHA, Ana Lúcia Guimarães. **Uma vanguarda à moda de Cataguases**. Cataguases: Francisca de Souza Peixoto, 2008. 280 p.

RODRIGO, Jonas. **Estudo de caso, fundamentação teórica**. TRT 18ª Região, Analista Judiciário. Brasília: Vestcon, 2008. Disponível em < <http://www.vestcon.com.br/ft/3116.pdf> > Acesso em ago/2011.

RODRIGUES JÚNIOR, Adail Sebastião. Metodologia sócio-interacionista em pesquisa com professores de línguas: revisitando Goffman. In *Linguagem e Ensino*. V. 8, n.1, 2005, p.123-8. Disponível em <[www.tadei.eco.ufrj.br/AntCom/Rodrigues Jr.pdf](http://www.tadei.eco.ufrj.br/AntCom/Rodrigues Jr.pdf)>. Acesso em ago/2011.

RUFFATO, Luiz. **Os ases de Cataguases: uma história dos primórdios do modernismo**. Cataguases: Instituto Francisca de Souza Peixoto, 2009. 128 p.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. Gramática e Interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem. In: **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**. EDUFJF, v.1, n.1, 2º sem.1997. Juiz de Fora: UFJF, 1997

SANTOS, Maria Francisca de Oliveira. As relações de poder na interação professor-alunos em contexto universitário – uma amostragem. In: **Revista do GELNE**. Ano 1. Nº 1. 1999. P.117-24. Universidade Federal do Alagoas. Disponível em < [http://www.gelne.ufc.br/revista\\_ano1\\_no1\\_22.pdf](http://www.gelne.ufc.br/revista_ano1_no1_22.pdf) > Acesso em ago/2012.

SANT'ANA, Rivânia Maria Trotta. **O Movimento Modernista Verde, de Cataguases – MG: 1927-1929**. Cataguases: Empresa Instituto Francisca de Souza Peixoto, 2008. 376 p.

SCALDAFERRI, Elizabeth Cruzeiro. **Aval – i – ação: Reflexões sobre o processo avaliativo do Projeto Café com Pão Arte conFusão – Cataguases – MG**. TCC Pós-graduação Lato-Sensu em Teatro e Dança na Educação. Faculdades Angel Viana: Juiz de Fora, 2011.

SELTING, Margret e COUPER-KUHLEN, Elizabeth. **Studies in Interactional Linguistics**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001.

STREET, Brian. What's "new" in New literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: **Current issues in comparative education**. London: Teachers college, Columbia University, 2003. Vol.5.

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. In **Perspectiva**. Florianópolis, UFSC, v.16, n.1, 342-77, jan/jun. 2008.

TANNEM, Deborah e WALLAT, Cynthia. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: Exemplos de um exame/consulta médica. [1987] In RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M. (org). **Sociolinguística interacional**. 2 ed. Edições Loyola, São Paulo: 2002.

TARGINO, Rafael. IBGE - Censo 2010 - Brasileiro ficou mais velho e menos branco; população teve menor crescimento da série histórica. 29 de abril de 2011. In: Blog do Altamiro Souza. Disponível em : < <http://blogdoaltamiro.blogspot.com.br/2011>

/04/ibge-censo-2010-brasileiro-ficou-mais.html>. Acesso em: jan. 2012.

TOMAZ, Ana Paula de Oliveira. **Interpretações para o silêncio: por uma abordagem pragmática dos sinais não-verbais**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras: Niterói, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.uff.br/jspui/handle/1/378?mode=full> > Acesso em: ago. 2012.

VENTURA, Magda Maria. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa**. Rev.Socerj.2007. 20 (5): 383-86, setembro/outubro.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISS, Denise Barros. Conversa institucional na aula de língua estrangeira: o papel do professor. In: **Veredas On-line**, Atemática. 2/09, p72-89, PPG Linguística/ UFJF, Juiz de Fora, ISSN 1982-2243. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas>

/files/2009/12/artigo052.pdf> Acesso em maio 2012.

\_\_\_\_\_. **Conversação em aula de português para estrangeiros**. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras: Niterói, 2007. Disponível em: < <http://repositorio.uff.br/jspui/bitstream/1/499/1/Denise%20Weiss-tese.pdf> > Acesso em ago. 2012.

WIKIPEDIA, a enciclopédia livre. **Lei de incentivo à cultura**. Disponível em <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei\\_Rouanet](http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_Rouanet)> Acesso em set. 2011.a.

\_\_\_\_\_. **Cataguases**. Disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Cataguases>>. Acesso em jul. 2012.b.

\_\_\_\_\_. **Cinema**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Cinema>> Acesso em jul. 2012.c.



## ANEXOS

## ANEXO I

## Convenções de transcrição:

<b>[colchetes]</b>	fala sobreposta
<b>(0.5)</b>	pausa medida em segundos
<b>(.)</b>	pausa menor que três segundos
<b>=</b>	contigüidade entre a fala de um mesmo falante ou de dois falantes.
<b>.</b>	descida de entonação
<b>?</b>	subida de entonação
<b>?,</b>	subida de entonação mais forte que a vírgula e menos forte que o ponto de interrogação
<b>:</b>	alongamento de som
<b>-</b>	auto-interrupção
<b>sublinhado</b>	acento ou ênfase de volume
<b>MAIÚSCULA</b>	ênfase acentuada
<b>°</b>	fala mais baixa imediatamente após o sinal
<b>°palavras</b>	trecho falado mais baixo
<b>&gt;palavras&lt;</b>	fala comprimida ou acelerada
<b>&lt;palavras&gt;</b>	fala desacelerada
<b>&lt;palavras</b>	início acelerado
<b>Hhh</b>	aspirações audíveis (riso)
<b>(h)</b>	aspirações audíveis durante a fala
<b>.hhh</b>	inspiração audível (suspiro)
<b>(( ))</b>	comentário do analista
<b>(palavras)</b>	transcrição duvidosa
<b>( )</b>	transcrição impossível
<b>Th</b>	estalar de língua
<b>...</b>	frase inconclusa, com entonação característica
<b>“ “</b>	palavra em emprego metalingüístico ou em citação

Adaptação das convenções de transcrição em Ochs, Schegloff e Thompson (1996:461-5).

## ANEXO II

### Relatórios de visita

#### Relatório 1

Dia 22 de setembro de 2011 – 1ª visita no CTM (Centro das Tradições Mineiras) – agora PINA (Projeto de Interação N Artística) – Projeto Café com Pão Arte conFusão.

Cheguei por volta de 15:00. O lugar é lindo, colorido, sugestivo. Fica no alto do bairro Guanabara, bem no cimo do morro num terreno doado pela Prefeitura, onde era a antiga Caixa d'água da cidade (ainda estão por lá as grandes caixas antigas). Uma grande e frondosa árvore no meio da alameda que leva à oficina de música e arte, painéis com fotos das apresentações dos alunos por toda a parte, peças de trabalho artesanal (fruto de antigas oficinas de artesanato com as mãos dos alunos), uma sala multimídia, com um esqueleto onde os alunos aprendem a conhecer o próprio corpo para poder usá-lo bem nas apresentações de arte, uma secretaria e uma sala de administração, além de uma cozinha pequena. Três outros pavilhões, um para aulas de teatro, outro para música e outro para arte. Muitas cores alegres nos painéis, cadeiras, caixas, quadrinhos, etc, que decoram o ambiente.

Incrível, o espaço é aberto e a população local pode usar as alamedas do PINA como rua, atravessando entre os dois bairros, Guanabara e Leonardo.

Visitei as dependências do projeto, conheci os professores Marcio ('Tumati') - de música, e Kakau ( de artes plásticas), além de dois funcionários: a secretária Arlete (Leo) e um vigia (?). A professora Rute (arte dramática) foi minha cicerone. Conheci as oficinas de teatro, de música e de arte. Conversei muito com a Rute sobre o trabalho do PINA. Conheci dois grupos de alunos: o de crianças e o de adolescentes (todas maquiadas: sabiam que seriam filmadas).

Filmei algumas tomadas nas aulas de teatro, música e arte. O grupo de adolescentes estava ensaiando uma apresentação de dança, com roteiro do professor Davi, que estava ausente (uma grande equipe do PINA estava viajando para o 5º CINEPORT na Paraíba). A professora Rute me disse que o Davi havia deixado orientação para que eles ensaiassem a apresentação. A princípio, segundo ela, eles ensaiavam em três núcleos de ritmo distintos. Hoje a Rute resolveu mesclar os três, apresentando-se simultaneamente, no palco, para ver em que dava a mistura. Ficou excelente a idéia, diferente, um espetáculo original. É claro que os alunos não estão prontos ainda, mas já vemos seu esforço valer a pena.

Depois disso, Rute pediu que ficassem em roda (assentados no chão) e ouvi os alunos lendo mini-contos (Temas propostos: abacaxi fresco, tênis rosa, primo amigo, etc) e pequenos textos

criados por eles sobre CIRCO, tema do próximo grande espetáculo que eles apresentarão. Eles são muito criativos. Os textos foram distribuídos para serem lidos aleatoriamente. Sentiram-se meio travados a princípio. Apenas Fábio (um aluno monitor) se soltou e modulou a voz como se estivesse no palco. Os minicontos foram um trabalho inspirado num concurso de minicontos que a professora viu pela Internet, onde cada um participava criando um pequeno conto com no máximo 140 caracteres. Os outros textos são descrições de personagens de circo (tema do próximo espetáculo).

Rute fala que alguns alunos – três estão presentes – tornam-se monitores recebendo uma pequena renda mensal (R\$30,00) para ajudar com pequenas coisas como guardar e organizar o material das aulas.

Observo como a professora se porta com os alunos: parece enérgica, muito firme quando há necessidade. Mas ao mesmo tempo, vira uma criança no meio deles: senta-se no chão, brinca, pula, conta casos e usa o palavreado deles. Em um dos minicontos, o aluno falou em ‘pum’. Quem lia, tímido, se espantou quando encontrou a palavra e estacou. Rute, numa boa, sem titubear: ‘sinto muito, ele escreveu assim, o conto é assim mesmo. Pode ler, olha gente, é coisa natural, ué. O menino escreveu assim, eu não posso mudar, foi ele que escreveu.’ (Se fosse na minha escola... se fosse comigo na sala de aula, ai ai ai).

Na oficina de música, o professor está trabalhando com a criação de novas canções para as apresentações. Os alunos levam letra criada por eles, e eles colocam música na hora, criando junto com o professor. Para não perder as canções, eles gravam tudo (há mesa de som, aparelho de gravação) e depois ensaiam com uma banda de instrumentos diversos. Ouvi umas três músicas prontas: uma sobre amizade, a outra sobre loucura, e outra que o professor está fazendo em parceria com os alunos, uma música de ‘zuação’ com um amigo que resolveu tocar um instrumento. Assim, a cada estrofe eles apresentam um instrumento: violão, contrabaixo, zabumba, bateria, etc. Todas muito criativas. Fiquei encantada com o clima de criação. E comparei com algumas experiências em minha escola quando os professores tentavam motivar, sem muito sucesso, os alunos a criarem letras de canções. Aqui, tudo parece conspirar para a criação artística: até o ar fresco que sopra aqui no alto, enquanto lá embaixo se curte um calorão de um dia tão quente de verão.

Na oficina de arte, os alunos estavam reproduzindo desenhos a partir de um modelo de palhaço. Eles apresentaram uma música em língua indígena que vão cantar amanhã num encontro que terão com um índio brasileiro, formado em Filosofia e Pedagogia, no Teatro Humberto Mauro. Inclusive convidaram-me para ir lá.

Tive uma conversa interessante com Rute. Falei um pouco das minhas primeiras impressões do ambiente aqui, contrapus o ambiente rígido e pouco inspirador de uma sala de aula tradicional. A Rute falou de maneira geral sobre como é o projeto, que comemorou 10 anos de existência no ano passado. Está agora mudando de nome: de CTM para PINA. Tem agregada a Cia. Ormeo de Teatro e Dança, que funciona com o grupo profissional de teatro, cujos integrantes saíram do projeto.

A matrícula é aberta a quem deseja participar, tendo aulas durante 3 tardes por semana, de 1:30 a 5:00 da tarde. Os alunos não vêm apenas do bairro contíguo, nem o projeto prioriza alunos egressos de regiões de risco social elevado, mas atende a todos os interessados, de todos os bairros e distritos do nosso município. O projeto sobrevive com verbas da Lei de Incentivo à Cultura (Lei Rouanet) e um grande investidor da região é a empresa de energia elétrica, ENERGISA.

Perguntei sobre como eles avaliam o próprio trabalho: Rute nos disse que anualmente a ENERGISA exige uma avaliação geral do projeto, que é feita em forma de preenchimento de formulários: professores, alunos, coordenadores e pais. Há também fichas para serem preenchidas pelos professores desses alunos na escola regular (de ensino fundamental). No entanto, Rute me confidenciou que, geralmente, os professores de fora do projeto não gostam de cooperar com esse tipo de avaliação. E quanto o fazem, não ajudam muito, pois não têm uma boa percepção do progresso do aluno. Depois é feito um relatório geral para ser entregue à empresa. No entanto, Rute criticou bastante esses relatórios que, segundo a política dos investidores precisam ter o progresso dos alunos quantificados em números. Ela disse ser difícil praticar uma avaliação desse tipo quando se trata de arte: a avaliação extremamente objetiva, quantitativa, é falseadora do verdadeiro progresso do aluno, que muitas vezes se vê mais sutilmente. No entanto, uma avaliação por demais subjetiva também não seria adequada, mesmo porque não seria valorizada pelos investidores, que não têm tempo para ler grandes e minuciosos relatórios. Em arte, o progresso real se vê na reação do público, ao serem apresentados os espetáculos. Aí se pode avaliar se realmente o trabalho artístico tem qualidade ou não. Portanto, a avaliação deveria ser um tanto mais flexível.

Quanto à metodologia do projeto, antes de se iniciarem as atividades do ano, os professores e coordenadores do projeto passam duas semanas fazendo oficinas de planejamento do trabalho, vivenciando, experimentando os mesmos jogos que eles irão mais tarde aplicar com os alunos. Para este ano, o viés do trabalho é o JOGO, o lúdico. Portanto, todo o trabalho de socialização, desenvolvimento corporal e artístico é conduzido nesta vertente. Também impera uma estratégia de IMPROVISACÃO. Não há currículos e planejamentos de aula

fixos, há certa flexibilidade de horários e atividades, adaptações, etc. Rute frisou várias vezes que para trabalhar com a improvisação é necessário estar muito bem preparado, ao contrário do que se pensa, para não se perder o foco, o objetivo. O importante é manter o tempo todo uma atitude flexível, porém voltada para o ideal de trabalhar a arte com os alunos. E ela deu exemplo: mostrou-me um planejamento de atividade que estava sobre a mesa, para ser usado, caso eu não viesse. Assim, tendo dois ou três planos traçados dentro das diretrizes e objetivos atuais do projeto, os professores podem estar sensíveis às oportunidades.

Rute falou de algumas experiências com alunos que necessitaram de alguma atenção especial e da transformação que tiveram quando se começou a trabalhar com eles, crendo em seu potencial. Muito interessante.

Ela me contou de um dia em que por um motivo do qual não se lembra, foi necessário juntar os alunos das oficinas em um só trabalho. Então, ela teve a idéia de pegar uma corda e começou, ela mesma a pular; daí a pouco juntaram-se todos os alunos ao seu redor, começaram a bater e recitar: “Qual-éo-nome-doseu-namora-do...”, segundo a tradicional brincadeira. Então outro professor, um preparador físico, pegou um grupo e começou um trabalho bem solto de expressão corporal. Dessa forma, com atividades mistas, lúdicas, mas bem sintonizadas com o objetivo do Projeto, eles trabalham. Um tipo de trabalho formador de cidadania, consciência de si mesmo e do próprio viver no mundo (corpo, personalidade em formação, etc.). Os instrutores estão sempre muito unidos no mesmo propósito, sem tantas cobranças e rigidez de ação. O trabalho deve ser feito, mas precisa ser divertido para todos, inclusive para eles mesmos, segundo Rute. Na verdade, eu enxerguei isso nesse primeiro dia de visita. Pude ver que os alunos têm aqui um pequeno ‘paraíso’ onde gostam de estar.

Tive excelente impressão do projeto como um todo neste início de interação; minhas impressões prévias a respeito do sucesso que eles têm em estimular os alunos a serem criativos no uso da língua ficou mais forte. Espero que o trabalho seja cada vez mais revelador daqui por diante.

## Relatório 2

Dia 30-11-2011 – Ensaio do espetáculo de final de ano do Projeto Café com Pão Arte conFusão – Local: Teatro Humberto Mauro.

Hoje foi a minha segunda visita ao Projeto Café com Pão. Fui assistir ao ensaio do espetáculo final deste ano, no teatro Humberto Mauro.

Quando cheguei, as crianças estavam todas já em atividade, algumas vestidas com seu figurino, sendo ensaiadas por grupos. Os professores presentes estavam agitados, resolvendo e orientando mil e uma coisas ao mesmo tempo: cenário, iluminação, projeção de imagens, som, texto, posição dos atores e a performance de cada grupo, em cada cena.

Pude conhecer a coordenadora do Projeto, Débora. Embora não pudesse me dar muita atenção, entreguei a ela uma cópia do meu projeto de pesquisa (em fase de elaboração), tendo em vista que não pudemos ainda conversar sobre o trabalho que espero desenvolver ali. Talvez eu consiga uma entrevista com ela na próxima semana.

Rute ficou sentada bem perto do palco, durante o ensaio, coordenando-o mais de perto. Débora postou-se no meio da platéia com um microfone em mãos, de onde geria o espetáculo e gritava ordens. Atrás, cuidando do som estavam os bailarinos e professores Joás, Davi e Márcio, além de Diane.

Em todo o tempo, observei a atuação dos alunos e fiquei encantada com o trabalho deles. Pude perceber aqueles que têm mais desenvoltura e potencial para estarem, daqui a alguns anos, integrando o grupo profissional. Mas vi que, de forma geral, todos se divertem muito e trabalham duro. É um maravilhoso trabalho em equipe, uns ajudando os outros. Percebi que todo o tempo e esforço despendido durante o ano nas oficinas se concretiza aqui: no palco. No palco está concentrado tudo o que aprenderam, todo o trabalho de desenvolvimento corporal, musical, artístico. Aqui, como fundo, estão as músicas que eles mesmos criaram nas oficinas de música e gravaram cantando com seus instrumentos no estúdio do projeto, junto ao seu professor. Reconheci suas vozes, cantando os lindos textos que eles criaram nas oficinas de arte dramática, onde se trabalhou a linguagem, especialmente sob a supervisão de Rute. São textos que falam de alegria, brincadeira, circo (o tema do espetáculo é o circo).

Posso destacar algumas idéias que me vão surgindo, após o que presenciei hoje:

- É natural que os alunos tenham entusiasmo com o trabalho que desempenham durante o ano, já que eles veem sentido, **função social** em tudo o que constroem: textos, músicas, preparo físico para domínio do corpo, conhecimentos. Nada do que é produzido se perde, ou é feito

simplesmente para ser avaliado pelo professor. Tudo o que eles fazem é para ser visto pelo público, apresentado ao público.

- O trabalho do projeto dá às crianças aquilo que elas hoje mais buscam: protagonismo. Nesse palco, cada uma delas – não importando a raça, origem, lugar social e até as notas na escola regular – é uma estrela.

- As ordens e direção são dadas a elas com muita firmeza, exigindo sempre o máximo que elas podem dar, dentro do que lhes foi ensinado. Não há espaço para preguiça ou desatenção.

- Todas as crianças estão completamente envolvidas com o espetáculo. Estão plenamente motivadas e querem fazer sempre melhor.

- Parece haver também um envolvimento muito bom de toda a equipe de professores, preocupados com a imagem desse trabalho diante do público. (O espetáculo será, inclusive, noticiado pela TV).

Saí após o primeiro ensaio geral. Os alunos estavam lanchando e dando uma trégua para começarem tudo de novo, sob a supervisão atenta de Rute e Débora. “Vão ensaiar até que aprendam. Não aprenderam ainda...” (Rute afirma para mim).

No entanto, apesar das pequenas falhas e inúmeras paradas para fiscalizarem detalhes, tudo me pareceu ótimo. Tenho certeza de que a apresentação será um sucesso.

O espetáculo será exibido durante três dias: 01, 02 e 03 de dezembro. 01 e 02, para alunos das escolas de Cataguases. Dia 03, o espetáculo é aberto ao público.

## ANEXO III

### PINA: PROJETO PEDAGÓGICO

#### **Projeto pedagógico 2010**

Em concomitância com um número sempre crescente de instituições de segmento cultural, empresários e organizações do terceiro setor investem nas práticas educativas, culturais e artísticas fortalecendo as relações humanas em suas localidades, enfatizando a construção de valores renovados com a inserção sociocultural dos mais diversos públicos incluindo crianças, jovens, adultos, idosos, portadores, ou não, de necessidades especiais, entre outros.

O Projeto Café com Pão Arte conFusão, em atividade no Centro das Tradições Mineiras (CTM) ) em Cataguases - MG, vem contribuindo, assim, para a continuidade e o aperfeiçoamento das ações já existentes e a criação de novas experiências de educação formal e não-formal ao motivar novas idéias, a elaboração de teorias e a exploração de desejos que possibilitam a identificação de todos os participantes como cidadãos e membros da comunidade mundo e tempo contemporâneos. Com forte característica em estimular o desenvolvimento de projetos de caráter artístico-cultural (artes cênicas, visuais e plásticas, música, audiovisuais e produções similares); incentivar a iniciação de estudantes de graduação ou os que não possuam curso superior, em atividades artístico-culturais, visando à familiarização com o processo de produção e disseminação do conhecimento e do fazer artístico; contribuir para o desenvolvimento da criatividade na busca da socialização de saberes; incorporar referências simbólicas e linguagens artísticas no processo de construção da cidadania, ampliando a capacidade de apropriação criativa do patrimônio cultural pelas comunidades beneficiadas e aprimorando o processo formativo de profissionais enquanto cidadãos; implantar e consolidar uma política cultural inclusiva, de interação entre o Projeto Café com Pão Arte conFusão e a sociedade e; potencializar esforços sociais e culturais, dando vazão à dinâmica própria das comunidades e entrelaçando ações e suportes dirigidos ao desenvolvimento.

Através de linguagens constitutivas das práticas artísticas e suas inter-relações – artes plásticas, artesanato, capoeira, dança contemporânea, dança folclórica, dança de rua, percussão, canto coral e teatro em suas formas e expressões orientadas didaticamente para o domínio espacial e temporal das diversas linguagens oferecidas; jogos dramáticos, improvisação, leitura, literatura e encenação, história da arte – singularidades expressivo-



corporais da nossa e de outras culturas, trabalhando aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais. Interdisciplinar, o Projeto Café com Pão Arte conFusão integra os conteúdos considerando o processo de construção do conhecimento, enfatizando, também, a construção de valores como o respeito à pluralidade, à diversidade étnica, de gênero, social e cultural.

Através de atividades lúdicas, reconhece a importância do jogo e da brincadeira como meio de aprendizagem e estímulo à criatividade. Além de proporcionar uma formação abrangente, cuidadosamente adequada à faixa etária, planejada para possibilitar descobertas importantes envolvendo as áreas sociais e ambientais.

O desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão e do senso estético da criança, por meio do fazer, do refletir e da apreciação de produções artísticas.

## **OBJETIVO GERAL**

Envolver os participantes, alunos, professores e funcionários do Projeto Café com Pão Arte conFusão em ações e reflexões estéticas através do exercício sistemático da auto-percepção e da criatividade, reafirmando, assim, os valores humanistas de respeito a si mesmo, ao outro e ao meio ambiente. Encorajando-os sempre, através da cultura e suas múltiplas manifestações em uma atitude política e ética.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Exercitar a expressão corporal/ gráfica/ musical/ sonora/ verbal/ visual de maneira articulada garantindo eficiência na comunicação expressivo-estética, aprimorando critérios de clareza, precisão, sensibilidade, criatividade, organização, elaboração, cooperação;

Vivenciar a linguagem cênica, musical e plástica em uma proposta de pesquisa além dos limites cotidianos e imposições advindas da mídia, dos modismos, das tradições;

Ampliar repertório expressivo através da observação e da pesquisa sistematizadas de forma discursiva e técnica;

Experimentar as linguagens artísticas em seus elementos fundamentais partindo de livros e textos clássicos da literatura assim como os de autoria coletiva e inéditos, interesses sejam globais ou locais;

Refletir ativamente e criativamente sobre questões pertinentes ao seu cotidiano numa perspectiva ampla, valendo-se dos temas transversais – preconceitos, violência, questões de gênero, meio-ambiente, reconhecendo-se, então, politicamente como um agente transformador e multiplicador de bens imateriais;

Participar de projetos interdisciplinares continuados envolvendo as linguagens artísticas num processo de montagens esteticamente orientado;

Identificar os elementos essenciais para a construção de uma cena teatral e/ou de espetáculo;

E, finalmente, conhecer e apreciar as diversas manifestações artísticas, adotando atitudes de respeito ao seu próprio processo de trabalho criativo, dos companheiros e de qualquer outro que venha a se tornar espectador.

## **CONTEÚDOS**

Elementos constitutivos das linguagens artísticas e suas inter conexões; desenho de formas, espacialidade, simetria / assimetria, equilíbrio / desequilíbrio, planos, níveis, direções, dinâmicas e intenções do movimento; manifestações da dança cênica em diferentes contextos culturais e similaridades estéticas, a expressão vocal e seus recursos sonoros;

Dimensões histórico-sociais e culturais das artes e seus aspectos estéticos;

Elementos constitutivos da arte cênica, jogos dramáticos, improvisação, construção de roteiros/cenas;

Montagem cênica e terminologia prática: roteiro de ações físicas cotidianas e extra-cotidianas, personagem, roteiro cênico-coreográfico, objetos de cena, presença cênica;

Elementos de História e Filosofia da Arte em uma perspectiva da construção da identidade: singularidades culturais na expressão corporal, manifestações dançantes em diversos contextos culturais e similaridades técnicas/estéticas.

## **ESTRATÉGIA / METODOLOGIA**

Exercícios e atividades, individual ou de grupos, dirigidas por profissionais formais e não formais da arte-educação, desenvolvidos, adaptados ou transformados pelos estudantes focalizando expressão gráfica / verbal / corporal/ musical;

Registro dos conteúdos sob forma de relatórios, fotografias, filmagens, murais artísticos, mostras semestrais, saraus trimestrais, encontros mensais com funcionários da Empresa Energiza, entre outros, do processo criativo desenvolvido por cada oficina;

Treino sistemático de técnicas corporais expressivas; de desenho e pintura; de percussão; e de canto, dentro da perspectiva cênica, extra-cotidiana fortalecendo o foco individual de cada oficina;

Pesquisa em aula utilizando material humano, música e instrumentos musicais, textos jornalísticos, literários, poéticos, ilustrações, fotos, gravuras, filmes, documentários, sites na internet, etc.

## **AVALIAÇÃO**

Durante o processo de trabalho os professores/orientadores, assim como seus monitores, constroem um registro sistemático semanal do andamento das aulas identificando características pessoais ou coletivas marcantes dos estudantes, mudanças de atitudes, eventuais ocorrências e encaminhamentos, verificando:

Estímulo continuado, através de treino, ensaios, encontros e viagens;

Registro de todas as atividades realizadas ao longo do ano letivo dividido em relatórios, fotografias, filmagens, murais artísticos, mostras semestrais, encontros mensais com funcionários da Empresa Energisa, viagens, entre outros;

Capacidade de expressar-se verbalmente de maneira clara, audível, articulada e expressiva, procurando fazer críticas fundamentadas e construtivas em relação ao seu próprio processo de trabalho, dos seus colegas, bem como do professor, relacionando os conteúdos da disciplina ao seu cotidiano e às demais disciplinas, contribuindo significativamente nos debates e processos criativos em aula;

Responsabilidade / organização com relação aos materiais didáticos, sua conservação, utilização adequada em aula evitando desperdícios, extravios ou danos; execução / apresentação de atividades e pesquisas no prazo estipulado, dentro dos critérios estabelecidos;

Envolvimento efetivo nas propostas e exercícios propostos durante as aulas; empenho em superar-se, perseverando na repetição e treino de técnicas e habilidades expressivas, co-produzindo, assim os espetáculos, tanto de fim de ano como os realizados para mostras e encontros;

Estabelecer relações de respeito em relação ao trabalho dos educadores; empenho em ouvir / compreender / executar as propostas e explicações técnicas e contextualizações teóricas das disciplinas, isto é, o aluno deve permitir, que o professor transmita o que deve ser feito (proposta), de que maneira pode ser feito (técnicas) e por que deve ser feito (conteúdo teórico), relações das artes e outras áreas do conhecimento ao cotidiano do aluno e da comunidade;

Empenho na pesquisa criativa em artes valendo-se dos referenciais técnicos, compreensão e cumprimento das regras estabelecidas em cada jogo cênico, sonoro, plástico, favorecendo as qualidades de observação, concentração, persistência que resultarão em um trabalho criativo consistente. Respeitando o espaço do outro, contribuindo, então, para um ambiente de trabalho sempre estimulante.

ANEXO IV

PINA: RELATÓRIO PARA A EMPRESA MANTENEDORA, ANO 2010<sup>27</sup>

**Relatório 2010**

**Café  
com Pão**



**Arte  
conFusão**

**RESULTADOS 2010**

<sup>27</sup> Foi anexada apenas a introdução do relatório, parte relevante citada neste trabalho. Veja-se o relatório completo no CD em anexo.

Esta avaliação corresponde a um meio de verificação das atividades desenvolvidas nas Oficinas de artes organizadas e realizadas no Centro das Tradições Mineiras.

Um instrumento composto de questões objetivas visando maior compreensão de aspectos qualitativos. A análise dos resultados, portanto, caracteriza-se pelo cruzamento de dados com o intuito de se chegar a uma compreensão mais abrangente das opiniões da equipe de trabalho.

Cada oficina deve ser analisada separadamente para que se identifiquem aspectos específicos das temáticas desenvolvidas. Há, também, a preocupação em se deixar um espaço para que as pessoas manifestassem livremente suas opiniões.

Sugere-se que os resultados dessa avaliação sejam lidos e discutidos por todos os membros da equipe, a fim de buscar um maior aprimoramento das oficinas e ações futuras.

Considerando inclusas todas as atividades extra classes como: Sarau, Cineconfusão, Café com Transfusão, Mostra de Arte CTM.

Neste encontro estão previstos a avaliação das turmas; quantidade dos alunos que começaram e chegaram até o fim do ano; desempenho pessoal com relação ao currículo proposto; compromisso com horário e com a presença; compromisso com as atividades propostas; relação com os professores; e relação com os colegas.

Deste modo nas avaliações de desempenho foram propostas algumas reflexões para que os instrutores respondessem junto à equipe, de modo a contribuir, motivar e edificar parâmetros equilibrados, no total ou em parte, das oficinas, é que são apresentadas algumas reflexões sobre o andamento do trabalho e suas propostas ao longo do ano de 2010. Em especial e mais atentamente para os Cursos de Formação Ampliada em seus quatro (4) módulos e respectivas aulas divididas em três dias na semana: dança contemporânea, teatro, dança de rua, corpo, história da arte, danças populares, canto, capoeira, percussão, flauta, banda, artes plásticas, contato e cultura popular.

**AVALIAÇÃO DE DESMPENHO PROPOSTA A CADA INSTRUTOR  
COORDENADAS COM RELAÇÃO A SUA OFICINA.**

Meu entendimento, anterior, sobre o que seria proposto nas aulas.

Meu entendimento, posterior, ao que foi proposto nas aulas.

Discussão sobre as atividades extra classes (espetáculo, ensaio, passeio, excursão).

Minha motivação (disposição) durante a oficina ao longo do ano.

A motivação do grupo de trabalho em classe.

Novas diretrizes (houve manobras ou perspectivas futuras?)

Do que você mais gostou na sua oficina?

O que poderia ter sido melhor?

Qual a sua receptividade em realizar modificações nas abordagens?

Verificou-se que os instrutores no primeiro ano de Formação Ampliada viveram, com menos ou mais intensidade, algumas manobras no cumprimento de suas ementas, pois, de modo positivo e surpreendente houve, por parte dos alunos, interesse em aprofundar conhecimento nos conteúdos aplicados, troca de saberes e incentivo no fazer e no aprimorar.

Em função deste resultado será mantida a metodologia através de jogos de grupo. Pois se apresenta como aquilo que acolhe, comporta ou traduz o que se vê, o que se sente, o que se espera, o que se obtém de muitos em um mesmo momento. Espalhando a fala do grupo por caminhos invisíveis, porém presentes (contemporâneos) seja na geografia do tempo seja na velocidade do espaço, que podem ou não resultar em apreensão de saberes, no entanto, certamente se conclui em experiência pessoal e/ou coletiva, assim como auto investigativa.

## ANEXO V

MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO ASSINADO POR ALUNOS, PAIS, PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DO PROJETO CAFÉ COM PÃO ARTE CONFUSÃO.

**TERMO DE ASSENTIMENTO (no caso do menor)**

*Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **Características da interação professor-aluno em aulas de arte dramática no Projeto Café com Pão Arte confusão, de Cataguases***. Neste estudo pretendemos pesquisar a relação entre o professor e o aluno na escola, procurando analisar os papéis sociais e as relações de autoridade entre os participantes dessa cena de comunicação, além de identificar que ações do professor encontram resposta favorável no aluno, despertando seu interesse para o sucesso da aprendizagem.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto são as dificuldades vividas pelos educadores na interação com os alunos em sala de aula, além das deficiências da educação brasileira, especialmente no ensino de língua portuguesa na escola pública. Os educadores lamentam o baixo desempenho de nossos alunos e muitos pesquisadores concordam em que uma das razões pode estar na interação professor-aluno. Desejando contribuir com essas pesquisas, procuramos estudar o Projeto Café com Pão Arte confusão desejando descobrir a razão do seu sucesso, já que o Projeto tem alcançado boa apresentação e divulgação social, não somente na região da zona da mata mineira, mas também em todo o Brasil e em âmbito internacional.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Visitar o Projeto Café com Pão Arte e Confusão, conhecendo suas dependências, seus funcionários e alunos, os professores e oficinas; assistir a aulas de diversas oficinas e especificamente de arte dramática a fim de ter uma visão geral do trabalho registrando as observações em relatórios; filmar aulas de arte dramática para análise dos dados linguísticos; fazer pesquisa documental; entrevistar a coordenadora do projeto, a professora de arte dramática, outros professores e funcionários, alunos e, se possível, pais de alunos; analisar os dados colhidos e compará-los procurando respostas para as questões propostas na pesquisa.

*Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.*

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Cataguases \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_ .

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFJF

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA / CAMPUS UNIVERSITÁRIO DA UFJF

JUIZ DE FORA (MG) - CEP: 36036-900

FONE: (32) 2102-3788 / E-MAIL: [cep.propesq@ufjf.edu.br](mailto:cep.propesq@ufjf.edu.br)

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: DENISE BARROS WEISS

ENDEREÇO: R. FRANCISCO BAPTISTA DE OLIVEIRA, 312 – AEROPORTO

JUIZ DE FORA (MG) - CEP: 36038-380

FONE: (32) 88219970 / E-MAIL: [DBWEISS@UOL.COM.BR](mailto:DBWEISS@UOL.COM.BR)



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (no caso do responsável)**

O menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **Características da interação professor-aluno em aulas de arte dramática no Projeto Café com Pão Arte conFusão, de Cataguases**". Neste estudo pretendemos pesquisar a relação entre o professor e o aluno na escola, procurando analisar os papéis sociais e as relações de autoridade entre os participantes dessa cena de comunicação, além de identificar que ações do professor encontram resposta favorável no aluno, despertando seu interesse para o sucesso da aprendizagem.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto são as dificuldades vividas pelos educadores na interação com os alunos em sala de aula, além das deficiências da educação brasileira, especialmente no ensino de língua portuguesa na escola pública. Os educadores lamentam o baixo desempenho de nossos alunos e muitos pesquisadores concordam em que uma das razões pode estar na interação professor-aluno. Desejando contribuir com essas pesquisas, procuramos estudar o Projeto Café com Pão Arte conFusão desejando descobrir a razão do seu sucesso, já que o Projeto tem alcançado boa apresentação e divulgação social, não somente na região da zona da mata mineira, mas também em todo o Brasil e em âmbito internacional.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Visitar o Projeto Café com Pão Arte e Confusão, conhecendo suas dependências, seus funcionários e alunos, os professores e oficinas; assistir a aulas de diversas oficinas e especificamente de arte dramática a fim de ter uma visão geral do trabalho registrando as observações em relatórios; filmar aulas de arte dramática para análise dos dados linguísticos; fazer pesquisa documental; entrevistar a coordenadora do projeto, a professora de arte dramática, outros professores e funcionários, alunos e, se possível, pais de alunos; analisar os dados colhidos e compará-los procurando respostas para as questões propostas na pesquisa.

*Para participar deste estudo, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação.* Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc. Apesar disso, o menor tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, responsável pelo menor \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Cataguases, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_ .

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFJF

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA / CAMPUS UNIVERSITÁRIO DA UFJF

JUIZ DE FORA (MG) - CEP: 36036-900

FONE: (32) 2102-3788 / E-MAIL: [cep.propesq@ufjf.edu.br](mailto:cep.propesq@ufjf.edu.br)

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: DENISE BARROS WEISS  
ENDEREÇO: R. FRANCISCO BAPTISTA DE OLIVEIRA, 312 – AEROPORTO  
JUIZ DE FORA (MG) - CEP: 36038-380  
FONE: (32) 88219970 / E-MAIL: DBWEISS@UOL.COM.BR

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

*Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **Características da interação professor-aluno em aulas de arte dramática no Projeto Café com Pão Arte conFusão, de Cataguases***. Neste estudo pretendemos pesquisar a relação entre o professor e o aluno na escola, procurando analisar os papéis sociais e as relações de autoridade entre os participantes dessa cena de comunicação, além de identificar que ações do professor encontram resposta favorável no aluno, despertando seu interesse para o sucesso da aprendizagem.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto são as dificuldades vividas pelos educadores na interação com os alunos em sala de aula, além das deficiências da educação brasileira, especialmente no ensino de língua portuguesa na escola pública. Os educadores lamentam o baixo desempenho de nossos alunos e muitos pesquisadores concordam em que uma das razões pode estar na interação professor-aluno. Desejando contribuir com essas pesquisas, procuramos estudar o Projeto Café com Pão Arte conFusão desejando descobrir a razão do seu sucesso, já que o Projeto tem alcançado boa apresentação e divulgação social, não somente na região da zona da mata mineira, mas também em todo o Brasil e em âmbito internacional.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Visitar o Projeto Café com Pão Arte e Confusão, conhecendo suas dependências, seus funcionários e alunos, os professores e oficinas; assistir a aulas de diversas oficinas e especificamente de arte dramática a fim de ter uma visão geral do trabalho registrando as observações em relatórios; filmar aulas de arte dramática para análise dos dados linguísticos; fazer pesquisa documental; entrevistar a coordenadora do projeto, a professora de arte dramática, outros professores e funcionários, alunos e, se possível, pais de alunos; analisar os dados colhidos e compará-los procurando respostas para as questões propostas na pesquisa.

*Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.*

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Cataguases, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_ .

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFJF

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA / CAMPUS UNIVERSITÁRIO DA UFJF

JUIZ DE FORA (MG) - CEP: 36036-900

FONE: (32) 2102-3788 / E-MAIL: [cep.propesq@ufjf.edu.br](mailto:cep.propesq@ufjf.edu.br)

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: DENISE BARROS WEISS  
ENDEREÇO: R. FRANCISCO BAPTISTA DE OLIVEIRA, 312 – AEROPORTO  
JUIZ DE FORA (MG) - CEP: 36038-380  
FONE: (32) 88219970 / E-MAIL: DBWEISS@UOL.COM.BR