

**ALINE PAULINO DA ROSA**

**É O PROFESSOR QUEM DIZ QUANDO SE FALA? A  
TOMADA DE TURNOS DE FALA EM ATIVIDADES  
DIFERENTES EM UMA TURMA DE 1ª SÉRIE EM  
EDUCAÇÃO BILINGÜE**

**PORTO ALEGRE  
2008**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ESPECIALIDADE: LINGÜÍSTICA APLICADA  
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM NO CONTEXTO SOCIAL**

**É O PROFESSOR QUEM DIZ QUANDO SE FALA? A  
TOMADA DE TURNOS DE FALA EM ATIVIDADES  
DIFERENTES EM UMA TURMA DE 1ª SÉRIE EM  
EDUCAÇÃO BILINGÜE**

**ALINE PAULINO DA ROSA**

**ORIENTADOR: PROF. DR. PEDRO DE MORAES GARCEZ**

Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada,  
apresentada como requisito parcial para a obtenção  
do título de Mestre pelo Programa de Pós-  
Graduação em Letras da Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE  
2008**

## AGRADECIMENTOS

À professora “Priscila” que, ao abrir a porta de sua sala de aula para a minha pesquisa, possibilitou não somente o meu enriquecimento acadêmico, mas uma reflexão significativa acerca das minhas práticas educacionais.

Aos meus pequenos alunos que, a cada turno de fala, desconstroem e ajudam a recompor as minhas concepções como educadora.

Ao meu professor e orientador Pedro M. Garcez, pela acolhida e pelos muitos ensinamentos que possibilitaram a elaboração deste trabalho.

Ao grupo de pesquisa Interação Social e Etnografia (ISE) pelas trocas e aprendizagens ali construídas.

Às amigas Lia Schulz, Gabriela Bulla, Letícia Loder e Paola Salimen por todas as discussões, comentários, sugestões e esclarecimentos (face-a-face, telefônicos e cibernéticos) embalados por muitas risadas.

Às minhas queridas amigas “ursas” Caroline Comunello e Daniela Nascimento pela amizade imensurável, pelo companheirismo, pelo carinho e, acima de tudo, pelo caminho percorrido em conjunto.

Às amigas Caroline Santilli e Izabel Marques pela torcida, incentivo e compreensão dos momentos de ausência.

Ao querido colega e amigo Daniel Bitencourt pelos momentos de descontração e carinho a mim dedicados.

Aos meus pais que sempre enfatizaram a importância da educação e que me serviram de modelo de perseverança acadêmica.

Aos meus tão amados irmãos Amábil e Conrado (a equipe amarela) pela cumplicidade, união, amor e amizade sem limites que impulsionam muitos de meus sonhos.

E por fim, ao Leandro pelo amor e apoio incondicional e sem os quais eu não conseguiria concluir este trabalho. O suporte técnico, os agrados culinários, o colo, as palavras de conforto, a calma e a paciência (sobretudo) foram indispensáveis durante o cumprimento desta etapa.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a sistemática de tomada de turnos empregada em duas atividades diferentes, a saber, a hora da rodinha e a contação de histórias, em uma sala de 1ª série de educação bilíngüe. Os conceitos teóricos e a fundamentação metodológica estão embasados na Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) e na Microetnografia Escolar. O corpus da análise se constitui de cerca de 4 horas gravações audiovisuais realizadas em uma escola particular de Porto Alegre que possui um currículo de educação bilíngüe (português – inglês). Após a análise dos dados verificou-se uma diferença significativa quanto à organização da sistemática empregada nas duas atividades. Foi observada a livre tomada dos turnos pelos alunos e o conseqüente direcionamento da atividade durante a contação de histórias resultando em um gerenciamento mais local dos turnos de fala. Por outro lado, em função da natureza organizacional da atividade de hora da rodinha, constatou-se um controle mais rígido das auto-seleções e um acesso mais restrito ao piso conversacional gerenciado pela professora. Além disso, após a análise das interações em cada uma delas, verificou-se também uma maneira diferenciada de participação dos alunos corroborando a asserção de que há um movimento de mudança no padrão interacional esperado para esse cenário. A maneira pela qual os alunos tomam os turnos de fala, o teor de determinadas contribuições e algumas respostas dos professores para essas ações podem remeter a “um aparente caos”. Contudo, uma análise detida das interações revela um alto engajamento dos alunos e uma construção conjunta da participação durante as atividades propostas.

## **ABSTRACT**

This research aims at investigating the turn taking system of two different activities: circle time and storytelling, in a 1<sup>st</sup>. grade bilingual classroom. The theoretical and methodological concepts underlying the research are the Conversation Analysis (CA) and Microethnography. The research corpus is comprised of a four-hour video recording of interactions carried out in a private bilingual school of Porto Alegre, which has a bilingual curriculum (Portuguese – English). The generated data provide evidence that there is a significant difference in relation to the turn taking organization of the two activities. It was observed that the students self-select more freely during the storytelling activity, which resulted in a more local management of turns. On the other hand, due to the core organization of Circle time, it was observed a more strict management of the self-selections and a more restrict access to the conversational floor managed by the teacher. Furthermore, after the deep analysis of each one of the activities, it was verified a different way to engage in the activities corroborating the argument that there is a significant change in the interaction pattern expected for this setting. The way the students take turns, the content of some of their contributions and the way teachers respond to these actions may suggest a chaotic classroom structure. However, a detailed analysis of the interactions reveals a serious engagement by the students and the joint construction of participation during the activities.

## SUMÁRIO

<b>ÍNDICE DE QUADROS, FIGURAS e SEGMENTOS .....</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUÇÃO: A MINHA PARTICIPAÇÃO x A PARTICIPAÇÃO “DELES” .....</b>	<b>9</b>
<b>1. APRENDENDO A MANEIRA “CORRETA” DE PARTICIPAR.....</b>	<b>12</b>
1.1 A sistemática de tomada de turnos .....	12
1.2 Fala-em-interação de sala de aula.....	16
1.3 Estruturas de participação e piso conversacional .....	23
1.4 O início da escolarização: aprendendo a participar .....	26
1.5 Atividades x tarefas: a nomenclatura utilizada.....	31
1.5.1 A hora da rodinha .....	32
1.5.2 As aulas de contação de histórias .....	35
<b>2. DUAS ATIVIDADES, DIFERENTES POSSIBILIDADES: O ENFOQUE TEÓRICO- METODOLÓGICO E O UNIVERSO DA PESQUISA.....</b>	<b>39</b>
2.1 A metodologia adotada.....	39
2.2 Objetivos da pesquisa .....	40
2.3 A escola e a autorização para a pesquisa.....	41
2.4 A geração dos dados .....	43
2.5 O programa de educação bilíngüe da escola Boaventura .....	46
2.6 A turma C .....	48
2.7 Seleção, segmentação e transcrição dos dados .....	48
<b>3. A HORA DE FALAR, A HORA DE ESCUTAR: A PARTICIPAÇÃO NA RODINHA E NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>52</b>
3.1 A auto-seleção na hora da rodinha e na contação de história.....	53
3.1.1 Quantas Marinhas eu tenho aqui? A auto-seleção nem sempre é bem-vinda .....	53
3.1.2 “A família monkeys”: participamos a todo momento .....	59
3.1.3 Oi menina! Aprendemos rapidamente.....	69

3.1.4 Relaxamento da regra de alocação de turnos na rodinha.....	72
3.2 “Fishi! Fishi!” Auto-seleção como engajamento ou perturbação da atividade? .....	75
3.3 A importância da escuta para a realização conjunta da atividade .....	90
3.3.1 Quando um burro fala o outro abaixa as orelhas: a importante tarefa de escutar....	90
3.3.2 Cada um vai falar, mas e quanto a escutar?.....	97
3.4 A organização das atividades .....	108
<b>4. O GRANDE DESAFIO DE SER ALUNO E PROFESSOR DE UMA 1ª SÉRIE DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE: <i>SO WHAT COMES NEXT?</i> .....</b>	<b>112</b>
4.1 Respondendo as perguntas de pesquisa .....	112
4.2 Mil coisas acontecendo ao mesmo tempo: múltiplas participações, jovens aprendizes, escolarização bilíngüe.....	116
4.3 Contribuições pedagógicas para o ensino de LE para crianças .....	118
4.4 Contribuições para outros estudos .....	120
4.5 Então, é o professor quem realmente diz quando se fala?.....	121
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO I .....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO II.....</b>	<b>131</b>
<b>ANEXO III .....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXO IV .....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXO V .....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXO VI .....</b>	<b>135</b>

## ÍNDICE DE QUADROS, FIGURAS e SEGMENTOS

Figura 1- Atividades x tarefas: a nomenclatura utilizada.....	32
Quadro 1: Dados gerados .....	44
Quadro 2: Progressão das turmas do programa bilíngüe para os anos iniciais do ensino fundamental .....	47
Segmento I: “Por quê?” .....	18
Segmento II: “Ele nem falou” .....	20
Segmento III: "Bathroom, please?" .....	28
Segmento IV: "Quantas Marinas eu tenho aqui?" .....	54
Segmento V: "A família monkeys" .....	60
Segmento VI: "Oi menina!" .....	69
Segmento VII: "Fishi! Fishi!" .....	76
Segmento VIII: “Quando um burro fala o outro abaixa as orelhas” .....	91
Segmento IX: “Cada um vai falar” .....	98

## **INTRODUÇÃO: A MINHA PARTICIPAÇÃO x A PARTICIPAÇÃO “DELES”**

Durante muitas de minhas aulas com crianças de 1ª série, ao me deparar com a dificuldade de ensinar uma língua estrangeira a alunos que não possuíam muita experiência no cenário institucional ao qual estavam sendo inseridos, me questionei a respeito da melhor maneira de conduzir o trabalho. Como familiarizá-los com o novo ambiente, orquestrando ao mesmo tempo um aprendizado significativo da língua? Quem trabalha com crianças nessa faixa etária sabe a complexidade dos elementos que tornam esse processo bastante trabalhoso. Alunos que não sabem esperar a sua vez para falar, aqueles que sempre têm algo mais para acrescentar, crianças que têm dificuldade para ouvir a contribuição do colega e ainda alunos que não querem participar são somente alguns dos elementos a serem administrados.

Todas essas questões me fizeram refletir sobre a minha participação nesse processo. Em que medida eu conseguia democratizar a participação de todos, levando em conta os objetivos a serem atingidos? Como era realmente a resposta e envolvimento dos alunos com aquilo que estava sendo proposto e que eu, em função do envolvimento com a atividade e com o grande número de coisas acontecendo ao mesmo tempo, não percebia? Além disso, em que medida eu, na ânsia de atingir os objetivos, cumprindo o planejamento, tomava conta da interação, restringindo a participação dos alunos? O tipo de atividade desenvolvida seria relevante para uma alteração em termos de participação (minha e deles)? Que tipo de “escuta” eu realizava daquilo que estavam dizendo? E os alunos, eles prestam atenção ao que o colega fala? E ainda, quais seriam os sinais de aprendizagem das novas dinâmicas que lhes eram apresentadas? A vivência tão intensa dos momentos de participação conjunta com alunos nesse nível de ensino não possibilita uma reflexão detida do que realmente se passa na sala de aula. Essas foram as motivações pessoais e profissionais para essa pesquisa.

Após entrar em contato com pesquisas em Análise da Conversa Etnometodológica e Microetnografia Escolar constatei que é possível obter as respostas para muitas de minhas inquietações por meio da análise minuciosa da maneira pela qual os participantes constroem juntos as ações na fala-em-interação. Assim, pensei que, ao realizar tal análise em uma sala de aula de primeira série, seria possível ter a visão detalhada “do outro lado”, não como participante diretamente envolvida na intensidade das ações durante as atividades, mas como analista que conhece bem as dificuldades do “fazer ser professor” nesse cenário.

O objetivo desta pesquisa é então investigar a sistemática de tomada de turnos empregada em duas atividades diferentes, a saber, a hora da rodinha e a contação de histórias, em uma sala de 1ª série de educação bilíngüe. Por meio da análise dos dados, espera-se compreender as condutas mútuas de alunos e professora na construção da participação em cada uma das atividades. A análise dos dados busca ainda esclarecer em que medida a sistemática em vigor na sala de aula pesquisada pode ser comparada àquela descrita como tradicional, em que o professor é participante regulador das interações, cabendo a ele administrar e avaliar a participação dos alunos. Além disso, o exame das interações abarca também a observação da coordenação do comportamento da escuta em relação à fala, atentando-se assim para um conseqüente acesso (ou não) ao piso conversacional, uma vez que é construído por meio da ação conjunta de fala-escuta entre os interagentes. Em síntese, a investigação busca mais especificamente analisar como as ações dos interagentes possibilitam, limitam ou expandem a sua participação na realização das duas atividades.

O trabalho é dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresento uma revisão de literatura sobre a sistemática de tomada de turnos em conversa cotidiana, a fala-em-interação de sala de aula e as mudanças na tomada de turnos nesse cenário institucional observadas por alguns autores. Nesse capítulo, discuto ainda as noções de estruturas de participação e piso conversacional, buscando refletir sobre todas essas noções no início do processo de escolarização. Na última seção, apresento as atividades pedagógicas escolhidas para a geração dos dados de fala-em-interação de sala de aula.

No segundo capítulo, discuto aspectos de metodologia, apresentando a maneira pela qual a Análise da Conversa Etnometodológica e a Microetnografia Escolar fornecem a fundamentação teórico-analítica que possibilita a análise dos dados. Esse capítulo abarca ainda as perguntas de pesquisa, bem como informações importantes sobre a escola pesquisada e o programa de educação bilíngüe no qual a turma em que os dados foram gerados está inserida. Além disso, no final do capítulo, apresento as subseções referentes ao tratamento dos dados em si: geração, seleção, segmentação e transcrição dos dados.

No terceiro capítulo, realizo as análises dos segmentos de fala-em-interação, procurando assim estabelecer relações com as perguntas que motivaram a execução deste trabalho. Ao fim desse capítulo, apresento uma síntese das principais conclusões acerca da sistemática de turnos empregada nas duas atividades.

No quarto capítulo, *o grande desafio de ser aluno e professor de uma 1ª série de educação bilíngüe: so what comes next?*, apresento as respostas para as perguntas de

pesquisa, levando em consideração o embasamento teórico apresentado no primeiro capítulo e a análise dos dados. Além disso, problematizo alguns dos pontos abordados ao longo do trabalho e que motivaram a realização da pesquisa, ressaltando alguns dos desafios que permeiam a construção de um currículo bilíngüe, tanto no que diz respeito aos educadores quanto aos alunos. Em seguida, exploro algumas das contribuições pedagógicas para o ensino de língua estrangeira para crianças, tendo por base o que foi discutido nos dados. Além disso, estabeleço algumas relações entre os dados do presente trabalho e pesquisas futuras que abrangem outros fenômenos e que, devido à riqueza dos dados, poderiam ser explorados. Por fim, aponto as principais contribuições do trabalho e uma síntese das minhas reflexões como educadora nesse cenário.

Este trabalho é uma tentativa de responder às minhas inquietações em relação à minha prática e à participação dos alunos durante a realização de atividades diferentes. Com a investigação da organização da fala-em-interação nessa sala de aula, espero poder contribuir com um melhor entendimento de como alunos e professores trabalham conjuntamente na construção do acesso à participação nesse cenário, colaborando também com encaminhamentos sobre o trabalho educacional com crianças nessa faixa etária.

## 1. APRENDENDO A MANEIRA “CORRETA” DE PARTICIPAR

*“A 1ª série é muito complicada mesmo.”*

Frase dita por uma aluna no primeiro dia de aula, após as explicações sobre a rotina da turma.

Este capítulo tem como finalidade apresentar os conceitos e temas relevantes que irão operar na análise dos dados. Primeiramente, descrevo as características da sistemática de tomada de turnos da conversa cotidiana descrita por Sacks, Schegloff e Jefferson (2005[1974]), destacando de maneira especial as técnicas utilizadas pelos interagentes para a alocação dos turnos. Em seguida, contraponho a descrição da sistemática de tomada de turnos da conversa cotidiana com o que se observa na fala-em-interação da sala de aula, ilustrando essa discussão com interações geradas para a presente pesquisa. Em seguida, discuto as noções de estrutura de participação e de piso conversacional como conceitos importantes para a análise da participação dos interagentes nesse cenário. A seguir, apresento as questões pertinentes ao início da escolarização formal, salientando, dentre outros aspectos, a dificuldade enfrentada por alunos e professores para construírem juntos esse processo. Encerro o capítulo com a descrição das duas atividades pedagógicas selecionadas para a geração dos dados da pesquisa, justificando a escolha de cada uma delas.

### 1.1 A sistemática de tomada de turnos

A tomada de turnos é um conjunto de orientações normativas da interação social humana para a distribuição, manutenção ou transferência dos turnos de fala entre os participantes de uma interação. A caracterização dessa sistemática é de extrema importância para o presente trabalho, uma vez que esse é o fenômeno em análise nas interações da sala de aula pesquisada.

A sistemática elementar para a organização da tomada de turnos é descrita por Sacks, Schegloff e Jefferson (2005[1974]), doravante SSJ. Nesse que é um dos artigos seminais da Análise da Conversa, são descritos minuciosamente os componentes e o conjunto de

orientações normativas constitutivas do sistema de troca de falas da conversa cotidiana. O modelo proposto por eles aborda o componente da construção do turno, explicitando que existem diferentes maneiras de se construir um turno de fala, a partir de unidades de construção de turno, as denominadas *UCTs*, que podem ter a extensão de uma única palavra até uma frase completa. Assim, segundo esse modelo, cada turno é formado de, pelo menos, uma UCT. Um dos aspectos mais importantes em relação à construção do turno é a sua projetabilidade, ou seja, os próximos falantes devem ser capazes de prever quando os turnos irão acabar, tendo por base as propriedades organizacionais do turno em andamento. Algumas das pistas de quando uma UCT está para acabar incluem diferença na entonação, completude pragmática (quando uma “ação” conversacional está acabada), completude sintática e pistas não-verbais, tais como direcionamento de olhar e gestos por exemplo. Dessa forma, a primeira finalização possível de uma unidade desse tipo constitui um primeiro *lugar relevante para transição* ou *momento relevante para transição*, caracterizados por Freitas (2006) como “oportunidades no turno do falante corrente em que o interlocutor é capaz de projetar completude de sentido para, nesse ponto, ingressar na fala” (p. 21).

SSJ afirmam que as seguintes características estão presentes em qualquer conversa:

- (1) A troca de falante se repete, ou pelo menos ocorre;
- (2) Na grande maioria dos casos, fala um de cada vez;
- (3) Ocorrências de mais de um falante por vez são comuns, mas breves;
- (4) Transições (de um turno para o próximo) sem intervalos e sem sobreposições são comuns. Junto com as transições caracterizadas por breves intervalos ou ligeiras sobreposições, elas perfazem a grande maioria das transições;
- (5) A ordem dos turnos não é fixa, mas variável;
- (6) O tamanho dos turnos não é fixo, mas variável;
- (7) A extensão da conversa não é previamente especificada;
- (8) O que cada um diz não é previamente especificado;
- (9) A distribuição relativa dos turnos não é previamente especificada;
- (10) O número de participantes pode variar;
- (11) A fala pode ser contínua ou descontínua;
- (12) Técnicas de alocação de turno são obviamente usadas. Um falante corrente pode selecionar um falante (como quando ele dirige uma pergunta à outra parte) ou as partes podem se auto-selecionar para começarem a falar;
- (13) Várias “unidades de construção de turnos” são empregadas; por exemplo, os turnos podem ter projetadamente a “extensão de uma palavra” ou podem ter a extensão de uma sentença;
- (14) Mecanismos de reparo existem para lidar com erros e violações de tomada de turnos; por exemplo, se duas partes encontram-se falando ao mesmo tempo, uma delas irá parar prematuramente, reparando assim, o problema. (2005[1974], p. 15)

O segundo componente do modelo proposto por SSJ (2005[1974]) está relacionado às técnicas de alocação dos turnos, que dão conta da permutabilidade dos turnos de fala entre os interagentes. Segundo os autores, essas técnicas podem ser divididas em dois grupos:

- (a) Aqueles em que o turno seguinte é alocado pela seleção que o falante corrente faz de quem será o falante seguinte;
- (b) Aquelas em que o turno seguinte é alocado por auto-seleção. (2005[1974], p. 16)

Quanto à especificação acerca da seleção de falantes, o artigo aponta que:

- (a) Se o turno até aqui está construído de modo a envolver o uso de uma técnica de ‘falante corrente seleciona o próximo’, então a parte assim selecionada tem o direito e é obrigada a tomar o turno seguinte para falar; nenhuma outra parte possui tais direitos ou obrigações, e a transferência ocorre naquele lugar. (2005[1974], p. 16)

Isso pode ser exemplificado na ocorrência do fenômeno em que o participante que está falando (A) dirige uma pergunta a outro interagente (B), que fica então com a incumbência de fornecer a resposta à pergunta feita, e, caso opte por não fazê-lo, ficará sujeito a justificar a sua ação, acarretando em um trabalho interacional adicional.

A segunda técnica de alocação dos turnos é a auto-seleção:

- (b) Se o turno até aqui está construído de modo a não envolver o uso da técnica de ‘falante corrente seleciona o próximo’, então a auto-seleção para a próxima vez de falar pode ser instituída, mas não necessariamente; quem inicia primeiro tem o direito ao turno, e a transferência ocorre naquele lugar. (2005[1974], p. 16-17)

A orientação de que o primeiro a falar pode não ter o direito ao turno diz respeito à possibilidade de mais de um falante se auto-selecionar, ou de o turno da segunda pessoa que se auto-selecionou estar relacionado a algum problema de entendimento do turno anterior, garantindo a relevância e o conseqüente direito ao turno ao segundo auto-selecionador. Entretanto, de maneira geral, o turno é garantido ao primeiro interagente que se auto-seleciona. Ainda assim, para que a auto-seleção seja sustentada, ela deve ocorrer no lugar relevante para a transição. Além da completude sintática e de todas as outras marcas apresentadas anteriormente (entonação diferenciada, completude pragmática e sintática, pistas não-verbais), o lugar relevante para transição pode ser identificado também por uma pausa que pode seguir a fala de um participante. Assim, existem momentos apropriados para o falante se auto-selecionar; caso contrário, a tomada do turno pode ser considerada uma interrupção. (WEST & ZIMMERMAN, 1983; BILMES, 1997)

Faz-se necessário ressaltar o fato de que o modelo proposto por SSJ descreve a conversa cotidiana. Garcez (2006b) aponta a conversa cotidiana como:

O sistema de troca de falas primordial, a partir do qual todos os demais derivam, típico do uso da linguagem em interação social face a face. É universalmente encontrado em todas as sociedades humanas e não exige conhecimentos especializados para a participação, sendo em sua realização que se dá a aquisição da linguagem e a socialização dos membros das sociedades humanas. (p. 67)

O estudo da sistemática que governa a conversa cotidiana feita por SSJ serviu de base para a descrição de outros sistemas de troca de fala, uma vez que todos os outros modelos são resultantes da aplicabilidade da conversa cotidiana a cenários e propósitos específicos, com as transformações necessárias para essa empregabilidade. Cada sistema possui as suas peculiaridades e, por conseqüência, operam de modo diferente. A maneira pela qual os participantes conseguem (ou não) tomar o turno, como o fazem e as conseqüências dessas ações serão diferentes em função das características do sistema organizacional de troca de falas que opera na interação. Uma entrevista de emprego, uma reunião de negócios, uma aula ou um debate, por exemplo, terão sistemáticas bastante diferenciadas. SSJ (2005[1974]) afirmam que:

Para o investigador de sistemas de tomadas de turno *per se*, não é de se admirar que sistemas de tomada de turnos possam ser produtivamente construídos de várias formas. Visto que são usados para organizar tipos de atividades bastante diferentes umas das outras, é de particular interesse ver como o sistema de tomada de turnos em operação podem ser caracterizados em função de suas adaptações às propriedades dos tipos de atividades nas quais eles operam. Mais uma vez, o investigador interessado em algum tipo de atividade organizada por um sistema de tomada de turnos desejará descrever como o tipo de atividade investigada se adapta à forma particular do sistema de tomada de turnos em que nele opera ou como por ela é limitado. (2005[1974], p. 12)

Desse modo, justifica-se realizar a análise das modificações da sistemática empregada na tomada de turnos da conversa cotidiana em relação a outros modelos de trocas de fala, assim como nos chamados cenários institucionais. (DREW & HERITAGE, 1992)

Vários outros autores já discutiram a aplicabilidade destas regras (McHOUL, 1978; CAZDEN, 2001; JUNG, 2003; MACBETH, 2004; MELO, 2006; FREITAS, 2006), na fala-em-interação de sala de aula.

Nesse sentido, o presente trabalho se propõe a analisar o sistema de troca de falas de uma sala de aula que é, pela natureza das ações dos participantes, qualificada como um cenário institucional de fala-em-interação, pois, de várias maneiras, a identidade dos interagentes como membros da instituição “escola” se torna relevante.

De modo a examinar a participação de crianças aprendendo uma língua estrangeira, esta pesquisa objetiva analisar a sistemática de tomada de turnos empregada em uma sala de 1ª série de educação escolar bilíngüe e descrever suas peculiaridades. Isso será feito por meio da investigação da organização da sistemática de tomada de turnos utilizada pela professora e pelos alunos ao participarem de duas atividades previamente caracterizadas como distintas. Devido à diversidade dos elementos que integram a realização das duas atividades, é razoável esperar que a tomada de turnos ocorra de modo diferente em cada uma delas, justificando,

assim, uma análise da sistemática em vigor nesse cenário. Essa investigação possibilitará uma compreensão dos atributos significativos que podem possibilitar, limitar ou expandir a participação dos interagentes na realização das duas atividades.

## **1.2 Fala-em-interação de sala de aula**

As modificações da sistemática descrita por SSJ em relação à fala-em-interação da sala de aula são abordadas por McHoul (1978), ao analisar dados de fala-em-interação de aulas de Geografia registradas em áudio e vídeo. Nesse trabalho, McHoul realiza uma caracterização do sistema de trocas de fala da sala de aula como “formal” em oposição à “informalidade” da conversa cotidiana. Tal caracterização é justificada pelo autor em função do gerenciamento local dos turnos de fala e da conseqüente permutabilidade maior dos turnos da conversa cotidiana em oposição à “formalidade” da fala da sala de aula, em que é feita uma pré-alocação dos turnos pelo professor. Mehan (1985) também aborda o gerenciamento dos turnos nesse cenário, afirmando que no discurso da sala de aula são raros os momentos em que a alocação do falante é aberta ao final de cada turno da mesma maneira que na conversa cotidiana.

Uma outra descrição de sala de aula tradicional é feita por Cazden (2001) na qual a autora cita como característica determinante os direitos dos professores neste tipo de sala de aula:

Os professores têm o direito de falar em qualquer momento e com qualquer pessoa; eles podem preencher qualquer silêncio ou interromper qualquer aluno; eles podem falar com um aluno em qualquer lugar da sala utilizando qualquer volume ou tom de voz. Ninguém tem o direito de se opor<sup>1</sup> (p. 82).

Um aspecto importante a ser levado apontado em relação à sistemática de tomada de turnos na conversa cotidiana é que ela traz uma garantia do “escutar e entender” em uma interação. Tal organização faz com que um participante que não esteja atento possa perder a oportunidade de tomar o turno ou então ser intimado a fazê-lo a qualquer momento. Em outras sistemáticas de tomada de turnos, como por exemplo, na sala de aula, não se tem essa garantia, uma vez que a pré-alocação dos turnos por um dos falantes, no caso o professor (ou um aluno apresentando um trabalho, por exemplo), não sustenta o fato de que os demais participantes estejam escutando, pois, muitas vezes, não há necessidade de se estar atento ao

---

<sup>1</sup> *Teachers have the role-given right to speak at any time and to any person; they can fill any silence or interrupt any speaker; they can speak to a student anywhere in the room and in any volume or tone of voice. No one has the right to object.*

que está ocorrendo. A garantia de escuta e entendimento é assim enfraquecida (Garcez, 2006a).

Garcez (2006a) aponta outras modificações da fala-em-interação da sala de aula em relação à conversa cotidiana, citando o uso de elocuições propositadamente incompletas e o fato de que os alunos são alinhados em *self* coletivo. Phillips (2001) também comenta a interação do professor com o grupo de alunos afirmando que “a situação da sala de aula é aquela em que o professor se dirige aos alunos como um conjunto de espectadores não diferenciados, tal como um ator defronte a uma platéia”<sup>2</sup> (p. 306).

Outra diferença significativa da conversa cotidiana em relação à fala-em-interação de sala de aula são as técnicas de alocação de turnos. McHoul (1978) descreve essas modificações em relação à sistemática descrita por SSJ, destacando primeiramente a técnica da seleção de falantes:

(A) Se o turno construído pelo professor até aqui envolver a regra ‘o falante atual seleciona o próximo’, então o direito e a obrigação para falar é dada a um único aluno; nenhum outro tem tal direito ou obrigação, e a transferência ocorre nesse lugar relevante para a transição.

(B) Se o turno construído pelo professor até aqui não envolver a regra ‘o falante atual seleciona o próximo’, então o falante atual (o professor) deve continuar.<sup>3</sup> (p. 188)

Esse tipo de restrição à auto-seleção de outros alunos que não aqueles selecionados pelo professor descrito em (A) pôde ser visualizado nos dados desta pesquisa. De acordo com a análise detalhada do segmento IV “*Quantas Marinas eu tenho aqui?*” (seção 3.1.), os alunos demonstram dificuldades para compreender a seleção de falante feita pela professora e acabam sendo repreendidos por isso. Essa limitação ao direito de participação é enquadrada como fala da sala de aula tradicional, segundo a descrição de McHoul (1978). Ainda quanto à seleção de falantes, o autor acrescenta que, uma vez tendo selecionado o aluno, a professora tem ainda o direito de decidir quanto à suficiência da resposta fornecida e o tempo necessário para fazê-lo.

Ao fornecer maiores especificações em relação à técnica de auto-seleção, McHoul (1978) afirma que somente os professores têm o direito de se auto-selecionar para falar. Essa

---

<sup>2</sup> *The classroom situation is one in which the teacher relates to the students as an undifferentiated mass, much as a performer in front of an audience.*

<sup>3</sup> (A) *If the teacher’s turn-so-far is so constructed as to involve the use of a ‘current speaker selects next’ technique, then the right and obligation to speak is given to a single student; no others have such a right or obligation and transfer occurs at that transition-relevance place.*

(B) *If the teacher’s turn-so-far is so constructed as not to involve the use of a ‘current speaker selects next’ technique, then current speaker (the teacher) must continue.*

descrição, no entanto, difere consideravelmente do tipo de participação observada na sala de aula pesquisada, uma vez que, com exceção dos momentos em que um falante específico foi selecionado, os alunos tomam o turno em diversos momentos. O segmento abaixo é bastante ilustrativo da variedade de ações resultantes da auto-seleção dos alunos. Eles se mostram à vontade para tomar o turno em diversas oportunidades, até mesmo para fazerem questionamentos acerca das ações da professora. Aqui, durante uma aula de contação de histórias, Priscila e os alunos estão sentados no chão em círculo, e ela está mostrando algumas figuras do vocabulário que fará parte da história a ser contada. Ao mostrar a figura de uma escola que ela mesma desenhou e pintou, ocorre a seguinte interação<sup>4</sup>:

### Segmento I: “Por quê?”

Stevie’s story – 29/05/07 - grupo 1 - 05:00 (1) / 04:22 (2)

01 Gian: daí ele não vai querer [ir para a es]cola  
 02 Daniel: [teache:r]  
 → 03 Daniel: por que tu disse para a gente não deixar  
 04 nenhum espaço em branco e t- (0,2) e tu dei:xa=  
 05 =(aponta figura)  
 06 Priscila: thi::s: (0,2) because I didn’t have ti::me (0,2)  
 07 to color  
 08 (1,0)  
 09 Maria Cat.: ah [por]que °(ti[nha ] )°  
 10 Priscila: [and] [thi::s:]  
 11 (0,5)  
 12 Priscila: i::s: his: spe::cial: (0,3) frie::nd

Daniel, ao olhar a figura mostrada pela professora, questiona o fato de ela exigir que eles pintem bem toda a figura durante a realização de trabalhos e ela apresentar para eles uma figura com falhas ou “espaço em branco”. Priscila se orienta para a pergunta feita por Daniel e a responde em inglês, dizendo que não teve tempo de pintá-la. Isso contraria radicalmente a descrição de auto-seleção feita por McHoul, pois, nessa interação, além de o aluno tomar o turno, ele ainda o faz para exigir uma explicação, uma prestação de contas das ações da professora (HERITAGE, 1984; DURANTI, 1997; BULLA, 2007). Note-se também a auto-seleção de Maria Catarina (linha 09), que possivelmente traduz a fala de Priscila. Todas essas ações são bastante distintas do sistema descrito por McHoul em que o professor é quem regula a interação.

<sup>4</sup> As convenções de transcrição encontram-se no ANEXO I e as convenções utilizadas para o detalhamento multimodal no ANEXO II.

Além disso, na sala de aula pesquisada, em função da constante auto-seleção dos alunos, as interações são marcadas por diversas ocorrências de sobreposição, pois muitos alunos querem participar ou serem selecionados a fazê-lo, como observado no segmento IX “*Cada um vai falar*”, apresentado na seção 3.3.2. Essa observação também contraria mais uma asserção de McHoul (1978), que afirma que a possibilidade de ocorrências de sobreposição na sala de aula é minimizada, uma vez que: “(...) a possibilidade de o professor (ou de um aluno) “abrir” a fala para um aluno iniciador de auto-seleção não é levada em consideração”<sup>5</sup> (p. 197). Assim, de acordo com a descrição desse autor, os turnos dos professores estariam imunes a possíveis invasões, uma vez que, segundo ele, os professores não precisam se preocupar em terem seus turnos interrompidos, em função da impossibilidade de auto-seleção pelos alunos abordada acima. Como veremos em detalhe no Capítulo 3, tal não é o caso em muitos momentos da fala-em-interação na sala de aula observada para este trabalho.

Uma outra característica bastante típica da sala de aula tradicional é a presença de seqüências conversacionais de iniciação, resposta e avaliação, conhecidas como *seqüências IRA* (McHOUL, 1978; MEHAN, 1979; MEHAN, 1998; MACBETH, 2004; GARCEZ, 2006b; SCHULZ, 2007). Nesse tipo de seqüência, um participante, tipicamente o professor, faz uma pergunta de resposta conhecida, o interlocutor, tipicamente o aluno, responde, e o iniciador então avalia a resposta dada. Essas seqüências são consideradas por Cazden atributos constitutivos da sala de aula tradicional em função de seu caráter de longevidade. Além da avaliação da participação do aluno, perguntas de resposta conhecida podem ser utilizadas para monitorar a atenção dos alunos, segundo O’Connor & Michaels (1996).

Nos dados da presente pesquisa, apesar de haver uma maior liberdade para a tomada dos turnos por parte dos alunos, também observamos estruturas seqüenciais IRA como instrumento de avaliação de conhecimento. No segmento abaixo, durante uma atividade na rodinha, Priscila aponta para figuras de alguns personagens do livro didático afixadas no quadro negro, falando seus nomes, solicitando então que os alunos digam em inglês com que letra começa o nome de cada personagem.

---

<sup>5</sup> (...) the possibility of the teacher (or a student) “opening up” the talk to a self-selecting student first starter is not accounted for.

## Segmento II: “Ele nem falou”

Rodinha 2 - 30/03/07 – 19:07 (1) / 00:47 (2)

→ 01 Priscila: and the re::d twi::n[kle,  
→ 02 Danilo: [/\u025c::r/  
03 (0,2)  
→ 04 Priscila: /a::r/ very goo::d=((chama Danilo com a mão))  
05 (0,2)  
06 Priscila: °Danilo come he:re°  
07 (1,0) ((Danilo vai até Priscila))  
08 (Jonas): h: há h: [há] há há [há há]  
09 Valéria: [ele] [ele(h)]  
10 (.)  
11 Valéria: ele nem falou /\u025c::r/  
12 (0,4)  
13 Priscila: não ele [ele] se confundi:u mas ele sabi:a que=  
14 Valéria: [/\u025c:r/  
15 Priscila: =era o e:rre  
16 Danilo: eu falei tu:do=((voltando para o lugar))  
17 (.)  
18 Priscila: [o::k:::]  
19 Valéria: [°hã hã hã°]

Priscila, ao falar o nome da personagem Red Twinkle (linha 01), tem como resposta a fala de Danilo [/\u025c::r/ (linha 02) ao se referir à letra erre, que inicia a grafia do nome da personagem. Após a resposta do aluno, Priscila fala o nome da letra com uma pronúncia diferente, em correção encaixada (JEFFERSON, 1974), e faz a avaliação explícita da participação de Danilo ao exclamar *very good* (linha 04), chamando o aluno para colocar a letra no quadro ao lado do personagem correspondente.

Nesse segmento, apesar da verificação dos componentes típicos de uma seqüência IRA (iniciação – resposta – avaliação), observamos que há também a valorização da tomada da palavra pelo aluno. A professora considera a participação de Danilo e a avalia como adequada, mesmo que a resposta fornecida por ele não esteja totalmente de acordo com a pronúncia correta da letra solicitada.

É interessante apontar que, apesar do intuito da inclusão desse segmento aqui ser o de ilustrar a utilização de uma seqüência IRA, característica constitutiva da sala de aula tradicional, verifica-se também a presença de outra ocorrência de questionamento da conduta da professora por uma aluna. Valéria, ao perceber que o menino não havia feito a pronúncia correta da letra, questiona a professora acerca da escolha do aluno para ir ao quadro (linha 11), obrigando Priscila a “prestar contas” de sua escolha perante o grupo (linhas 13 e 15). A professora, novamente se orienta para o apontamento feito por uma aluna e explica o porquê da aceitação da resposta. Vejamos aqui duas práticas bastante distintas: de um lado, observa-se a utilização de uma pergunta que tem o objetivo de testar o conhecimento dos alunos (as

letras do alfabeto em inglês, linha 01) e a conseqüente avaliação da participação do aluno (linha 04); e, do outro, o questionamento de uma prática da professora por uma aluna (linha 11). Isso corrobora a asserção de que a fala-em-interação de sala de aula já sofreu diversas alterações, mas ainda apresenta características tradicionais que são difíceis de se modificar. Portanto, a investigação do sistema de tomada de turnos da sala de aula da presente pesquisa se torna pertinente de maneira a esclarecer em que medida essas mudanças podem ser constatadas no que diz respeito à interação entre a professora e os alunos.

Por meio da análise dos segmentos apresentados até aqui, já se percebe a aplicação de outras dinâmicas que indicam mudanças significativas na fala-em-interação da sala de aula. Assim como nos relatos feitos por Schulz (2007) e Melo (2007), nos quais as pesquisadoras verificam a utilização de práticas outras que não as estruturas seqüenciais IRA para auxiliar na construção do conhecimento conjunto dos tópicos em discussão.

Na sala de aula pesquisada, é também bastante significativo o gerenciamento local dos turnos de fala, indicando uma diferença bastante expressiva em relação à sala de aula tradicional. Esse tipo de organização é abordado por Cazden (2001):

Durante algumas atividades, os professores podem decidir não exercitar o poder de selecionar os alunos para falar. Ao invés de uma pré-alocação dos turnos pelo professor, há então um maior gerenciamento local da tomada de turnos pelos alunos no momento da fala. Com essa mudança, a fala da sala de aula torna-se mais como uma conversa informal – não o mesmo que conversa, porque ainda há um grupo grande de falantes em potencial e a necessidade educacional de se prender à agenda, mas que fica mais perto disso. (p. 82-83) <sup>6</sup>

Rampton (2006), ao analisar dados de fala-em-interação de duas escolas na Inglaterra em diversas disciplinas, também discute modificações bem significativas em relação à sala de aula tradicional. Os alunos observados por ele, por exemplo, freqüentemente demonstravam engajamento na atividade em andamento, ainda que violando a estrutura canônica IRA de maneiras bem peculiares. Segundo os dados apresentados por esse autor, os alunos de uma das salas de aula pesquisadas completavam as elocuições dos professores sem que eles o tivessem solicitado, mandavam os colegas ficarem quietos e fazerem o que o professor havia pedido, e ainda avaliavam as respostas fornecidas por outros alunos (p. 56). A autoridade presente na estrutura da sala de aula tradicional em que predominam as seqüências IRA não era obedecida sem questionamento.

---

<sup>6</sup> *Teachers may decide during some activities not to exercise their power to select student speakers. Instead of preallocation of turns by the teacher, there is then more local management of turn-taking by individual students at the moment of speaking. With this shift, classroom talk becomes more like informal conversation – not the same as conversation, because there is still the large group of potential speakers and the educational necessity to stick to an agenda, but closer to it.*

Os alunos observados por Rampton (2006) utilizavam pequenas partes da fala da sala de aula, transformando-a em elocuições que eram notavelmente diferentes do original e incompatíveis com o contexto imediato, como por exemplo, sob a forma de música, elocuições em alemão, sotaques não-padrão, ritmo diferente, diferença de contorno prosódico e entonação diferenciada das palavras. Além disso, o autor descreve também os *ecoamentos*<sup>7</sup> utilizados por esses alunos como uma forma diferenciada de participação no ambiente institucional. Essas ações são descritas por ele como “(...) elocuições atípicas reutilizadas – impulsos musicais, pequenos trechos de alemão, sinais de ouvinte incompatíveis, comentários bobos (...)”<sup>8</sup> (p. 60). Essas ações demonstravam que os alunos estavam participando do que estava sendo tratado, apesar do caráter atípico de suas contribuições, que podem levar a um julgamento precipitado de uma interação como caótica. O autor questiona se esse tipo de dinâmica diferenciada encontrada em seus dados pode representar um novo desenvolvimento histórico na maneira pela qual os alunos interagem durante as aulas e na resposta dos professores a essa interação, uma vez que dados semelhantes foram encontrados em pesquisas realizadas em outros países e sobre as quais ele debate em seu trabalho.

Assim, pode-se observar que a fala-em-interação da sala de aula contemporânea pode ser construída de diferentes maneiras. Algumas mudanças em relação à sua organização tradicional vêm sendo desenhadas por meio de diversos modos de gerenciamento e de participação, como ilustrado por alguns dados desta pesquisa. Portanto, o exame da fala-em-interação da sala de aula pesquisada se justifica de modo a verificar, dentre outras coisas, a compatibilidade dessa organização com a sala de aula tradicional ou ainda a diferenciação em relação a ela, tendo por base os conceitos teóricos e conclusões de algumas pesquisas apontadas nessa seção.

Na próxima seção, serão abordados os diferentes arranjos interacionais que podem contribuir para uma mudança mais significativa na fala-em-interação de sala de aula, tanto no que diz respeito à tomada efetiva dos turnos por alunos e professores quanto à importância da ação da escuta em relação à fala.

---

<sup>7</sup> Minha tradução para o termo “echoings” utilizado pelo autor.

<sup>8</sup> (...) *recycled anomalous utterances – musical blurts, bits of German, incongruous back-channeling, obtuse comments* (...)

### 1.3 Estruturas de participação e piso conversacional

Durante uma aula, observa-se que a realização de diferentes atividades, as diversas maneiras de conduzi-las e as maneiras distintas que os participantes respondem a elas resultam em oportunidades variadas de participação para os alunos. Isso pode ser atribuído aos diferentes arranjos interacionais que são construídos entre alunos e professores e entre os próprios alunos. Esses arranjos estruturais dizem respeito aos direitos e às obrigações entre os participantes em diferentes atividades, sendo chamados por alguns autores de *estruturas de participação* (FLORIO, SCHULTZ & ERICKSON, 1982; ERICKSON, 1982; PHILIPS, 2002[1972]; ERICKSON & SCHULTZ, 2002[1977]; JONES & THORNBORROW, 2004; GOODWIN & GOODWIN, 2004; SCHULZ, 2007; BULLA, 2007).

A estrutura de participação está diretamente relacionada à natureza da atividade desenvolvida, à configuração espacial utilizada nesta atividade, além dos direitos e deveres mútuos dos participantes na interação em decorrência desse arranjo interacional, tais como a maneira de obter e manter o turno, ser ouvido e ouvir. A coordenação das ações dos participantes para a sustentação do piso é abordada por Shultz, Florio e Erickson (1982):

o direito ao acesso ao turno de fala que é sustentado por outros indivíduos que ocupam naquele momento o papel de ouvintes. A ação de falar simplesmente, em si, não constitui ter o piso. O “piso” é produzido interacionalmente, uma vez que falantes e ouvintes devem trabalhar juntos para mantê-lo.<sup>9</sup> (p. 13 e 14)

O conceito de estrutura de participação está vinculado à relação do participante com o que é dito em uma interação. Goffman (2002[1979]) chama de *status de participação* “a relação de qualquer um dos membros com uma certa elocução” e de *estrutura de participação* “a relação de todas as pessoas no agrupamento com uma dada elocução” (p. 125). A ratificação dos participantes entre si é extremamente importante para a compreensão das estruturas de participação.

Segundo esse autor, os ouvintes que estão presentes em uma interação, mas que não fazem parte oficialmente do encontro são chamados de *interlocutores não-ratificados* (que podem ser *circunstantes* ou *intrometidos*). Já os participantes que fazem parte oficialmente do encontro a quem a palavra está sendo dirigida e que, em função disso, podem intervir a qualquer momento na interação são chamados de *interlocutores ratificados*. Dentre os participantes ratificados, o autor destaca ainda os *interlocutores endereçados*, aqueles em que

---

<sup>9</sup> *the right of access by an individual to a turn at speaking which is attended to by other individuals, who occupy at the moment the role of listener. Simply talking, in itself, does not constitute having the floor. The “floor” is interactionally produced, in that speakers and hearers must work together at maintaining it.*

o falante destina a sua atenção visual a quem provavelmente será transferido o papel de falante. Essa identificação dos interlocutores de uma interação pode ser feita por meio de sinalização não-verbal, como pelo direcionamento de olhar, gestos e posição corporal dos participantes.

Philips (2001), ao utilizar a noção de estrutura de participação para analisar a participação de alunos em uma reserva indígena nos Estados Unidos aponta que os arranjos interacionais em uma sala de aula podem ser gerenciados de diversas maneiras: a professora interagindo com todos os alunos, a professora interagindo com somente um grupo de alunos, os alunos trabalhando individualmente e ainda os alunos divididos em pequenos grupos, por exemplo.

É importante ressaltar que essas estruturas sofrem alterações ao longo de uma interação, à medida que os participantes as modificam por meio de ações conjuntas. Assim, uma atividade na sala de aula pode iniciar com uma discussão envolvendo todos os alunos e ser encerrada com a redação individual de um relatório sobre o debate realizado anteriormente, por exemplo. Observa-se aí um reajuste nos direitos e deveres dos participantes na interação para a realização de diferentes tarefas à medida que o evento ocorre.

A noção de estrutura de participação será empregada no presente trabalho como base para investigar as diferenças e semelhanças das oportunidades de participação orquestradas pela professora em duas atividades previamente caracterizadas como distintas, a saber, a hora da rodinha e a contação de histórias. Como mencionado anteriormente, a tomada efetiva dos turnos pelos alunos pode ser realizada de maneiras distintas, mas é essencial trazer à discussão as ações posteriores ao turno do aluno, pois, de maneira a serem reconhecidos como falantes legítimos, os alunos precisam ser ouvidos. Até que ponto os alunos que não estão com a palavra prestam atenção no que está sendo dito? E a professora, o que faz com a contribuição feita? O que se mostra importante na interação, a professora ouvir o que o aluno tem a dizer ou o trabalho conjunto para que todos escutem a participação do colega? Esses questionamentos, além de estarem relacionados ao conceito de estrutura de participação, estão diretamente ligados à noção de *piso conversacional*.

Cazden (2001) diz que os alunos só “obtêm o piso” se alguém os ouve e responde. Os professores também estão aprendendo a ouvir seus alunos de maneiras novas e mais complexas. Um dos desafios desse novo processo de “atenção mútua” na sala de aula consiste em fazer com que os alunos se escutem. Segundo suas observações, “uma professora, por exemplo, desencorajava os alunos a levantarem a mão enquanto o outro aluno estava falando,

baseada no princípio de que a ânsia para obter o próximo turno tornasse a escuta do falante menos provável”<sup>10</sup> (p. 89).

Os questionamentos destacados anteriormente e a o apontamento feito por Cazden (2001) corroboram a relevância de uma análise de fala-em-interação de sala de aula que leve em consideração também a participação dos alunos e professores como ouvintes “verdadeiros”, no sentido de que sejam participantes capazes a fazer algo com o que está sendo trazido pelo outro, seja concordar, questionar e até se opor de maneira argumentativa.

Além disso, o exemplo abordado pela autora remete ainda à dificuldade de fazer com que os alunos compartilhem de um mesmo piso conversacional em uma atividade que demande esse tipo de organização. Esse trabalho pode ser ainda mais difícil em se tratando de jovens aprendizes que não possuem muita experiência nesse cenário institucional. Garcez e Melo (2007), ao analisarem dados de crianças recém chegadas ao ambiente escolar em uma escola municipal de Porto Alegre, relatam uma experiência bem-sucedida para o aprendizado de participação conjunta em duas atividades diferentes. A professora, por meio de explicações e combinações com o grupo, garante o acesso ao piso conversacional de maneira ordenada àqueles que desejam participar. Além disso, esses autores apontam ainda que a professora da sala de aula que estudaram, durante uma atividade de hora da rodinha, no momento em que uma aluna faz um relato, intervém para tratar a auto-seleção de um aluno como inadequada, explicando-lhe que logo será a sua vez. Em seguida, observa-se que é justamente isso que ocorre, pois, após a participação da colega, o aluno faz o seu relato com alguma garantia da atenção dos colegas e das professoras.

Schulz (2007), ao discutir a noção de piso conversacional desenvolvida em seu trabalho afirma que “a noção de piso então aparece aqui como engajar-se em uma conversa, obter um turno, ter o direito à palavra e ser ouvido, ser ratificado como participante legítimo e até mesmo como membro da comunidade sala de aula” (p. 35). Estar no mesmo piso conversacional significa estar no mesmo foco de atenção de outros interagentes. Dessa maneira, uma única atividade desenvolvida na sala de aula pode permitir a existência de mais de um piso, e uma mudança de atividade muitas vezes demanda também uma mudança no piso.

Nesse sentido, a fim de examinar a participação dos alunos e professora na sala de aula pesquisada, utilizarei a noção de piso empregada por essa autora em função dos aspectos

---

<sup>10</sup> *One teacher discouraged students from raising their hands while another student was speaking on the principle that eagerness for the next turn made listening to the present speaker less likely.*

abrangentes de sua descrição que dão conta não somente da ação da tomada do turno de fala, mas também da sustentação necessária permitida pelos demais interagentes para que isso ocorra de maneira legítima.

Como explicitado em alguns pontos ao longo do capítulo, pode-se dizer que o processo de fazer com que os alunos se tornem ouvintes “verdadeiros”, que colaborem de maneira significativa para a interação, é algo extremamente trabalhoso e que deve ser construído ao longo da vida escolar. Dessa maneira, na próxima seção, abordo as dificuldades do processo de “fazer ser aluno”, que consiste, dentre outros aspectos, na aprendizagem do momento apropriado para a tomada do turno de fala e na construção do aprendizado de “ouvir” em uma interação que envolve várias partes.

#### **1.4 O início da escolarização: aprendendo a participar**

Apesar de atualmente as crianças serem socializadas no ambiente escolar cada vez mais cedo, e podermos nos referir a esse processo como o início da fase escolarização, chamo atenção para o título desta seção que, ao fazer alusão ao início desse processo, está de fato se referindo à carga de responsabilidade atribuída ao ingresso de crianças na 1ª série do ensino fundamental. A partir desse nível, os alunos, oriundos de uma experiência educacional anterior que foi mais lúdica, têm que lidar com aspectos bastante diferentes na sua rotina diária, carregando a obrigação de saírem alfabetizados, aprenderem noções matemáticas complexas e darem início a uma bem-sucedida “carreira escolar”. Não estou querendo afirmar que noções matemáticas, de leitura e escrita não sejam trabalhadas na educação infantil. O que quero dizer é que há uma série de expectativas quando do ingresso da criança no ensino fundamental, pois, a partir desse momento, o conteúdo acadêmico passa a ser avaliado com fins de progressão ou retenção, com todas as conseqüências que disso decorrem. É incontestável que as diferentes experiências desses alunos na educação infantil podem auxiliar na adaptação ao novo nível de ensino. No entanto, há de se ter em mente que as vivências escolares anteriores têm objetivos bastante diferenciados em relação àqueles exigidos na 1ª série em que há uma cobrança muito maior em relação à sistematização de conteúdos e desempenho dos alunos.

Sink, Edwards & Weir (2007) resumem o ingresso na 1ª série da seguinte forma:

A 1ª série é o início da aprendizagem formal para a maioria dos distritos escolares e mostra às crianças um ambiente de estruturas de aprendizagem muito mais ritualizado e estruturado. A atenção das

crianças é redirecionada dos próprios interesses educacionais para o alcance de competências acadêmicas impostas, tais como leitura e matemática. Elas também estão descobrindo seus papéis sociais na sala de aula, no recreio e no refeitório – muitas vezes em conjunto com crianças maiores e mais maduras.<sup>11</sup> (p. 233)

Ao ingressarem no ensino fundamental, muitas crianças trocam de escola e, como consequência disso, além de toda a importância atribuída a esse processo, há uma série de ambientes a serem descobertos e pessoas a serem conhecidas, novas salas, novo pátio, novos amigos e professores na vida dessa criança. É um novo mundo a ser explorado e “aprendido”.

Jung (2003) relata os problemas pelos quais um aluno da pré-escola passa até aprender as formas de participação social legitimadas no contexto escolar. Ele tem dificuldades para perceber quais ações são esperadas em diferentes momentos, tais como a hora do lanche e a hora de fazer a atividade, por exemplo. Segundo a autora, à medida que os alunos se tornam mais experientes, eles aprendem quais as formas de participação e identidade são relevantes na escola. Uma das maiores dificuldades a ser ressaltada aqui é o fato de que essas crianças precisam dominar todos esses aspectos em um ambiente que envolve a participação de múltiplos interagentes que também estão lutando para se familiarizar com todas essas novas regras, pessoas e formas de participar distintas.

Cekaite (2007), ao realizar um estudo em uma escola de imersão sueca para alunos imigrantes e refugiados, analisando de maneira especial as interações que envolviam a participação de uma aluna iraquiana, inexperiente no processo de escolarização, mostra como ela foi socializada de maneira competente em discussões conduzidas pela professora e com a participação de várias partes ao longo do ano escolar. Por meio de análises detalhadas da maneira pela qual ela lidava com a interação com múltiplos participantes, a autora revela que a ratificação dos alunos como membros legítimos daquela comunidade é altamente dependente do domínio das regras institucionais locais da interação.

O conhecimento acadêmico a ser adquirido precisa ainda ser associado ao conhecimento social. Segundo Mehan (1985), os alunos precisam perceber que existem maneiras consideradas adequadas de demonstrar o que aprendem, incluindo os diferentes modos de falar e agir. Os alunos pequenos demoram a perceber que existem formas eficazes para falar e de ser ouvido na sala de aula. Muitas vezes, ouvimos relatos de professores que

---

<sup>11</sup> *Grade 1 is the onset of formal learning for most school districts, and it presents children with a far more ritualized and structured learning environment. Children's attention is redirected from following their own educational interests to attaining externally imposed, preset academic competences, such as reading and mathematics. They also are discovering their social roles in the classroom, at recess, and in the lunchroom – often with bigger and more mature children.*

expressam insatisfação com alunos que “interrompem” a sua fala a todo o momento, ou “que não sabem esperar a sua vez”, e isso é especialmente observado nas séries iniciais.

A importância da maneira “correta” de se fazer ouvir nesse cenário pôde ser observada nos dados da presente pesquisa. No segmento abaixo, durante um momento de rodinha, Felipe interrompe a atividade para falar à professora que quer ir ao banheiro (linha 10), mas não faz o pedido em inglês. Priscila, então, exige que ele faça a solicitação no idioma, fornecendo o modelo da pergunta para que o aluno repita (linha 17). Felipe tem um trabalho interacional extra para ter seu pedido atendido, uma vez que ele só consegue a autorização para sair depois de repetir o pedido mais três vezes (linhas 21, 27, 31).

### Segmento III: "Bathroom, please?"

Rodinha 2 - 30/03/07 – 14:50 (1) / 15:58 (2)

01 Priscila: ve::ry [goo::d  
 02 Danilo: [re::d twi:n[kle:: [re::d twi:n[kle::  
 03 Maria Cat.: [re::d [twi:nkle::  
 04 Valéria: [re::d twi::n[kle  
 05 Daniel: [RE::D  
 06 TWI::N[KLE  
 07 Greice: [( ) re:d twi:n[kle  
 08 Augusto: [re:d twi:n[kle  
 09 Maria Cat.: [re:d [twi:n[kle re:d=  
 → 10 Felipe: [°( banhei:ro,)°((de  
 11 pé na frente de Priscila))  
 12 Daniel: [re::d=  
 13 Danilo: [re:d=  
 14 Maria Cat.: =twi::nkle] re::d twi::n[kle] re::d=  
 15 Daniel: =twi::nkle] re::d twi::n[kle] re::d=  
 16 Danilo: =twi:nkle]  
 → 17 Priscila: [bath[room [plea]se  
 18 Gian: [°( [ ] ) =(( de pé com dedo  
 19 levantado para Pri.))  
 20 Danilo: [RED]  
 21 Felipe: [°(bathroom please)°  
 22 Maria Cat.: =[twi::n[kle]  
 23 Daniel: =[twi::n[kle][re::d [twi::n[kle [(sora)  
 24 Priscila: [ye:s: ((para Gian e ele sai))  
 25 Valéria: [red [twi::nkle:  
 26 Lídia: [re:d twi:n[kle  
 27 Felipe: [°bathroom [please°  
 28 (Joana): [re:d  
 29 [twi:nkle  
 30 Marina: [ °re:d° [twi:nKLE:::==  
 31 Felipe: [°bathroom [plea:se°=((se aproxima de Pri))  
 32 Danilo: [°( [plea:se°)((vai até Priscila))  
 33 Priscila: [Valéria=((chama Valéria com mão; olha p/  
 34 Danilo e Felipe))  
 35 Marina: =[:::↑:::==  
 36 Priscila: [°(já vai)°=((p/ Danilo)) va:i=((p/ Felipe que sai))  
 37 Marina: =[:::↑:::==  
 38 Priscila: [e senta ((para Danilo))

Ao analisarmos esse excerto, vemos que, devido ao fato de Felipe não utilizar a língua inglesa para fazer a solicitação para ir ao banheiro, ele demora a ter o seu pedido atendido. Leva mais tempo, e há um trabalho interacional extra devido à inadequação de sua solicitação nesse contexto, uma vez que a participação legitimada é aquela realizada na língua estrangeira. Aqui, observamos que não basta pedir à professora para ir ao banheiro; existe uma forma eficaz para fazê-lo, que no caso é utilizar a pergunta em inglês. Assim, o conhecimento de participação “adequada” não fica restrito ao conteúdo acadêmico, mas se aplica às práticas mais simples da rotina de uma sala de aula, como pedir para ir ao banheiro, uma vez que estamos falando de sala de aula de língua estrangeira.

É importante ressaltar que os desafios desse período não são limitados aos alunos. Os professores que trabalham com alunos recém chegados ao ensino fundamental têm que ser extremamente habilidosos para administrar essa combinação de fatores, sem esquecer os objetivos pedagógicos estabelecidos para esse nível de ensino. O’Connor & Michaels (1996), ao estudarem a maneira pela qual os professores de ensino fundamental utilizam intencionalmente a língua para criar contextos aos quais elas chamam de “socialização intelectual”, afirmam que:

O professor engajado neste processo de socialização tem que combinar e integrar simultaneamente tanto o conteúdo acadêmico quanto a participação dos alunos. E ambos têm que ser alcançados em um *background* no qual os alunos variam extensamente nos recursos discursivos e acadêmicos que trazem para a sala de aula<sup>12</sup> (p. 66).

Como exemplo disso, pode-se citar momentos de discussões acerca de temas específicos, em que cada um pode expor a sua opinião. Observa-se então a dificuldade de gerenciar a participação dos alunos de maneira que todos tenham acesso à discussão e escutem uns aos outros. Essas mesmas autoras, ao discutirem a maneira pela qual as crianças se engajam em atividades que estimulam as práticas de expressar o próprio raciocínio a respeito de um assunto ou problema, descrevem as dificuldades de fazer com que os alunos participem de maneira significativa de uma discussão:

Envolver os alunos em atividades de discussão em um ambiente de ensino fundamental é bastante complexo e não foi caracterizado na literatura de pesquisa de maneira completa. Imagine uma professora que está utilizando a atividade de discussão no grande grupo de

---

<sup>12</sup> *The teacher engaged in this language socialization process has to orchestrate and integrate both the academic content and the participation of students simultaneously. And both of these must be accomplished against a background in which students vary widely in the discursive and academic resources they bring to the classroom context.*

maneira a estimular a participação dos alunos para pensar a respeito de um problema específico. Imagine então que a professora está engajada em proporcionar um acesso igual à tarefa intelectual, e que os alunos têm uma grande variedade de *backgrounds* lingüísticos, atitudes e recursos acadêmicos. A professora deve dar a cada criança a oportunidade de lidar com o problema em discussão (abertamente ou intimamente), encorajando simultaneamente cada um dos alunos a escutar e levar em consideração os meios de solução dos outros, contribuindo para o raciocínio uns dos outros [...] Ela deve fazer um julgamento do que evitar, ou desviá-los de tópicos e métodos pelos quais muitos dos alunos não estão preparados, sem silenciar aqueles que fazem contribuições problemáticas” (O’CONNOR & MICHAELS, 1996, p. 65) <sup>13</sup>.

A passagem citada ilustra a complexidade dos elementos a que a professora deve estar atenta durante a realização de uma atividade que envolve um número grande de participantes de maneira a promover a participação significativa de todos. Ela deve ser capaz, dentre outras coisas, de estimular uma discussão sobre o tópico trabalhado, direcionando o debate de maneira que os alunos mantenham o mesmo foco de atenção, tendo que estar preparada para, mesmo assim, lidar com participações que possam escapar aos objetivos estabelecidos previamente e ainda trabalhar com a sensibilização para o respeito mútuo em relação às diferentes opiniões do grupo.

Esses alunos estão iniciando um processo de escolarização mais regrado, e freqüentemente as combinações da sala de aula precisam ser retomadas de modo a dar-se continuidade às atividades. Ocorre que, na tentativa de participar, geralmente um grande número de alunos se auto-seleciona para tomar o turno, e os alunos mais tímidos e que ainda não possuem experiência na fala-em-interação de sala de aula, acabam perdendo a vez para os mais extrovertidos e experientes no processo. Erickson (1996, 2004) descreve bem essa situação ao analisar as interações de uma sala de aula mista de alunos de pré-escola e 1ª série, detalhando a dificuldade de *Angie*, uma criança inexperiente no ambiente educacional, para participar do momento de rodinha envolvendo outras 21 crianças. Apesar do esforço da professora para assegurar a participação da aluna, a menina não consegue participar da maneira mais eficaz em função da sua falta de familiaridade com aquele tipo de atividade e da

---

<sup>13</sup> *Involving students in these sorts of activities in elementary setting is quite complex and has not been fully characterized in the research literature. Imagine a teacher who is using the activity of large-group discussion to foster students’ participation in thinking through a particular problem. Imagine further that the teacher is committed to giving each child equal access to the intellectual enterprise, and that the students present a wide range of linguistic backgrounds, attitudes, and academic resources. The teacher must give each child an opportunity to work through the problem under discussion (whether publicly or privately) while simultaneously encouraging each of them to listen and attend to the solution paths of the others, building on each other’s thinking. [...]She may need to make judgment about what to avoid, or to lead them away from topics or methods for which too many of them are not prepared, while not squelching those who made the problematic contribution.*

“interferência” de outros alunos que, ao perceberem a dificuldade de Angie, tentavam fornecer a resposta à pergunta feita à aluna. Erickson nomeia de *turn sharks* – tubarões dos turnos - esses alunos que, ao perceberem um “dano” no turno de um outro aluno, tomam seus turnos. Segundo ele, hesitações e voz em volume baixo são aspectos que tornam os turnos vulneráveis a possíveis interrupções pelos *turn sharks*. O autor afirma ainda que:

Para obter um turno, assegurar o piso e defender-se de maneira bem-sucedida dos *turn sharks*, uma criança deve ser capaz de produzir uma elocução (uma resposta para uma pergunta ou um comentário espontâneo) que contenha as informações corretas, mas que também esteja socialmente correto” (2004, p. 55) <sup>14</sup>.

O “socialmente correto” aqui significa no tempo certo, nos momento apropriado para que a participação seja ainda válida. Angie, por exemplo, deu continuidade à sua participação quando já não era mais a sua vez de participar, pois a professora já estava orientada para a contribuição de um outro aluno, e assim não foi ouvida nem pela professora e tão pouco pelos colegas.

Em síntese, há uma série de aspectos envolvidos na fase de ingresso na 1ª série que tornam o período complexo não somente para os alunos, mas também para os professores. Os diferentes modos de participar e a apropriação ou não do conhecimento do “fazer ser aluno” neste novo ambiente educacional serão analisadas em duas atividades que têm propostas pedagógicas distintas e que passam a ser descritas na próxima seção.

### **1.5 Atividades x tarefas: a nomenclatura utilizada**

As atividades escolhidas para a geração dos dados foram a hora da rodinha e a atividade de contação de histórias. Elas foram assim denominadas pelo próprio grupo de professoras que trabalha com o projeto. Segundo elas, o currículo bilíngüe é desenvolvido por meio da utilização de uma série de atividades (ver Capítulo 2 para maiores detalhes), dentre as quais as duas mencionadas acima.

Ocorre que, durante a própria atividade da hora da rodinha, são realizadas outras pequenas atividades, as quais estou chamando de pequenas tarefas de modo a não causar confusão de nomenclatura. Após o exame dos dados de pesquisa, concluí que essas pequenas tarefas:

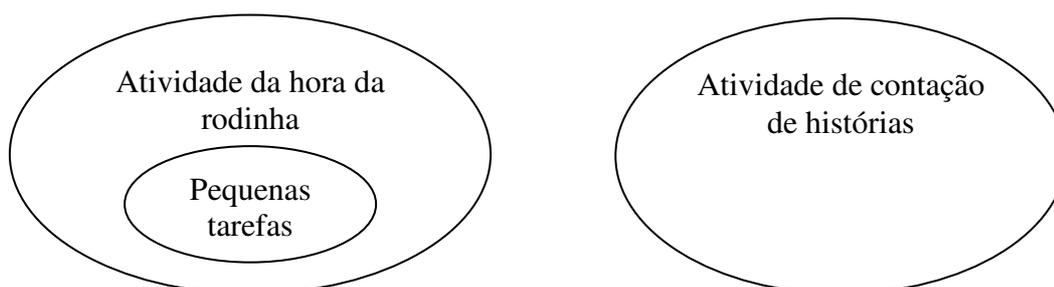
---

<sup>14</sup> *In order to get a turn and hold the floor while successfully fending off the turn sharks a child had to be able to produce an utterance (e.g. an answer to a question or a volunteered comment) that was not only informationally correct but socially correct as well.*

- têm propósitos pedagógicos bem específicos, destinados a reforçar ou retomar o conteúdo / habilidades referentes ao que está sendo trabalhado no projeto desenvolvido no mês pelas professoras regentes e de Língua Estrangeira;
- se repetem;
- podem exigir a participação da turma toda, somente um grupo de alunos ou um único aluno;
- têm curta duração em relação ao evento aula de Inglês e ;
- são bastante variadas, uma vez que uma série de tarefas são propostas em uma única rodinha que dura no máximo 20 minutos.

Portanto, a hora da rodinha é uma atividade constituída de pequenas tarefas (atividades de contagem, músicas, dramatizações, etc.), conforme representado na figura abaixo:

**Figura 1- Atividades x tarefas: a nomenclatura utilizada**



As atividades foram enfocadas nesta pesquisa em função de sua natureza organizacional, pois, em decorrência da minha experiência com o programa, acreditava que cada uma delas proporcionaria possibilidades bem distintas de participação e diferentes modos de gerenciamento dos turnos pela professora. A seguir, apresento as características gerais de cada uma delas, as vantagens da utilização dessas atividades apontadas pela literatura e algumas observações a respeito da sistemática de tomada de turnos esperada para cada uma.

### **1.5.1 A hora da rodinha**

Atividades pedagógicas semelhantes podem ser encontradas na literatura com diversas denominações, tais como *Sharing time* (CAZDEN, 2001; BJÖRK-WILLÉN, 2007), *First Circle* (ERICKSON, 2004), *Circle Time* (BLISS & TETLEY, 2006) e *Show & Tell* (MICHAELS, 1981). É uma atividade pedagógica bastante dinâmica, uma vez que pode ser

proposta em momentos diferentes da aula, podendo englobar um número diversificado de tarefas, servindo para uma série de propósitos. Um aspecto comum a elas é o fato de que é realizada em círculo, com a professora sentada em uma cadeira ou no chão juntamente com os alunos. Além disso, essa atividade oferece uma oportunidade significativa para alunos e professora escutarem uns aos outros, desenvolvendo, entre outras coisas, a capacidade de atenção e estímulo da comunicação oral.

De acordo com a professora de Inglês da turma, na sala de aula pesquisada, um dos principais objetivos dessa atividade é o de servir como um ponto de referência na rotina para as crianças, pois, além de ser a primeira atividade realizada, é o momento em que a professora apresenta um “cronograma” geral das atividades que serão desenvolvidas naquele dia. As turmas do currículo bilíngüe da escola, por exemplo, têm aula de inglês em horários bastante variados, dependendo do dia da semana, o que pode, inicialmente, ser um pouco confuso para alguns alunos. Para essas crianças, que estão se familiarizando com uma nova rotina escolar, é mais fácil fazer essa ambientação quando já sabem a seqüência da aula. A hora da rodinha tem, então, um aspecto de sistematização de rotina. Em relação a isso Cazden (2001) diz que:

Se os alunos podem ser socializados em um conjunto de estruturas de atividades que se tornam familiares e previsíveis ainda que flexivelmente abertas para improvisações no momento e evolução no decorrer do tempo, problemas de gerenciamento e os tempos de transição podem ser minimizados; então, tanto a professora quanto os alunos podem dar atenção menos para a coreografia da atividade e mais para o conteúdo acadêmico<sup>15</sup> (p. 101).

Dessa forma, a utilização desse tipo de atividade pode fornecer aos alunos uma noção da seqüência da aula e do tipo de atividades que possivelmente serão realizadas naquele dia. Segundo Björk-Willén “(...) um interesse fundamental de que as crianças participem dessas atividades tem a ver com a organização da rotina da interação que determina a previsibilidade das próximas ações relevantes” (p. 19)<sup>16</sup>. Isso é muito importante no trabalho com crianças menores, pois essa previsibilidade pode evitar alguns problemas, tais como a agitação excessiva dos alunos e a conseqüente perda de tempo para lidar com questões de manejo da turma.

---

<sup>15</sup> *If students can be socialized into a set of activity structures that become familiar and predictable, yet flexibly open for improvisations at the moment and for evolution over time, management problems and transition times can be minimized; then, both teacher and students can give their attention less to choreographing the activity and more to the academic content.*

<sup>16</sup> *(...) a fundamental concern for the children participating in these activities has to do with the routine organization of interaction, which provides for the predictability of relevant next actions.*

Uma aula normalmente exige que os alunos lidem com uma grande diversidade de estruturas de participação. Atividades como a hora da chamada, o lanche, a contação de história, a realização de tarefas escritas, um jogo e a hora da rodinha, por exemplo, têm configurações bastante distintas. Quanto a isso, Gumperz (1991) diz que:

Como parte do processo de aprendizagem, as crianças devem familiarizar-se com estas estruturas; precisam compreender como as transições entre as estruturas são assinaladas e que estratégias comportamentais são eficientes para obter a atenção do professor ou para garantir a cooperação entre os colegas. Em outras palavras, a familiaridade com as sutilezas da organização social da sala de aula é uma pré-condição para obter acesso às oportunidades de aprendizado (p. 74).

Para a criança no início de seu processo de escolarização no ensino fundamental, é bastante complexo saber a hora certa e a maneira adequada de participar. O estabelecimento de uma rotina é essencial para facilitar a familiarização com esse novo ambiente de interação.

A hora da rodinha é extremamente importante também para o desenvolvimento de diversas habilidades que são destacadas por alguns autores (CHURCH & PERLINE, 2002; ROBINSON & MAINES, 2004; BLISS & TETLEY, 2006; COLLINS, 2007):

- As habilidades cognitivas, tais como a habilidade de refletir, prever, questionar, concentrar, avaliar e fazer relatos de maneira sucinta;
- Habilidades interpessoais, tais como a habilidade de ouvir, explicar sentimentos e razões, compreender o sentimento dos outros, apoiar os outros e falar em público;
- Atitude de respeito e sensibilidade em relação aos outros, desenvolvida em um espírito de generosidade, franqueza e cuidado.

Em um cenário de 1ª série do ensino fundamental, em que os alunos estão se acostumando a um novo sistema e a uma maneira de participar que na maioria das vezes é bastante diferente da experiência na educação infantil, é complicado no início fazer com que eles compreendam que existem momentos designados para falar, e que também é muito importante o ato de escutar. “A hora da rodinha também ajuda as crianças a serem pacientes e esperarem a sua vez. Na rodinha todos terão a oportunidade de falar em algum momento. Elas se tornam melhores em relação à espera à medida que se tornam mais tolerantes com os outros” (BLISS & TETLEY, 2006, p. 2) <sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> *It also helps children to be patient and wait their turn. In the circle all children eventually have the opportunity to speak. They become better at waiting as they become more tolerant of others.*

A rodinha ainda traz a vantagem de que, devido à sua disposição espacial, todos podem se olhar, facilitando o gerenciamento de um foco de atenção único para todos. Além disso, sua prática tira um pouco o peso de “institucionalização” da ação, uma vez que os participantes estão mais próximos uns aos outros, gerando um ambiente mais acolhedor.

Levando-se em consideração esses atributos da hora da rodinha, espera-se então que a sistemática de tomada de turnos dessa atividade seja direcionada pela professora, uma vez que cabe a ela a distribuição dos turnos de maneira a proporcionar a participação de todos nas tarefas propostas. Além disso, em função da natureza das tarefas que são realizadas durante essa atividade, é de se esperar que a professora exerça um controle maior acerca da tomada de turnos de fala durante a interação.

Na próxima subseção passo a descrever a outra atividade escolhida para a pesquisa: a atividade de contação de histórias.

### **1.5.2 As aulas de contação de histórias**

De acordo com a proposta do programa de educação bilíngüe na escola pesquisada (PIANTÁ, SCAFFARO, ROSA, 2006a), as aulas de contação de histórias devem ser desenvolvidas mediante uma grande diversidade de recursos de maneira a torná-las mais atrativas para os alunos. Assim, as histórias podem ser contadas com o apoio de vários recursos didáticos, tais como fantoches, flanelógrafo, avental de histórias, televisão de contar histórias, ou ainda o varal de contação de histórias. Além disso, a atividade de contação de histórias não deve estar restrita ao “contar a história” em si. A preparação dos alunos para a narrativa assim como a apresentação dos personagens e as atividades que são realizadas posteriormente à história também são consideradas partes importantes dessa atividade. Nos dados analisados neste trabalho, por exemplo, observa-se a utilização do avental de histórias como recurso didático (seções 3.1.2 e 3.2) e a realização de uma discussão pós-narrativa sobre o tema tratado em uma das histórias (seção 3.3.2).

Um outro ponto importante a ser ressaltado é que os temas para as histórias utilizadas no programa devem estar de acordo com os tópicos desenvolvidos tanto pela professora de Inglês quanto pela professora regente, de maneira a proporcionar um aprendizado mais contextualizado e significativo para os alunos.

Para a definição do tipo de atividade de contação de histórias analisada nesta pesquisa, cito o trabalho de Cameron (2001), que além, de destacar as vantagens da utilização de

histórias no ensino de línguas estrangeiras para crianças, sintetiza a estrutura típica das histórias como atividade pedagógica nesses cenários, afirmando que suas principais características são:

- Uma abertura: que freqüentemente segue a fórmula “Era uma vez...”
- Apresentação dos personagens;
- Descrição do cenário;
- Apresentação de um problema;
- Uma série de eventos;  
Que levam a –
- Resolução de um problema;
- Um fechamento: que freqüentemente segue a fórmula dos contos de fadas – “E todos viveram felizes para sempre”;
- Uma moral: que pode ou não ser colocada explicitamente (p. 189) <sup>18</sup>.

Vários outros autores ressaltam as vantagens de se contar histórias para crianças que estão aprendendo uma língua estrangeira (WRIGHT, 1990; SCOTT & YTREBERG, 1990; ELLIS & BREWSTER, 2002; SCAFFARO, 2006). Segundo eles, alguns dos benefícios são:

- Escutar histórias ajuda as crianças a se tornarem familiarizadas com o ritmo, a entonação e a pronúncia da língua;
- Escutar histórias permite que o/a professor/a introduza ou revise vocabulário e estruturas, expondo a criança à língua que gradualmente fará parte de seu próprio repertório;
- As histórias podem ser escolhidas de maneira a fazer relações entre aspectos da língua com outras matérias do currículo;
- Os livros de história fornecem oportunidades ideais para apresentar informações culturais e encorajar a comparação inter-cultural.

Assim, em termos pedagógicos, as histórias são uma grande oportunidade para os alunos terem um contato bastante significativo e lúdico com a língua, através de recursos variados e que podem servir de ponto de partida para outras atividades a serem realizadas e que colaborem ainda mais o seu para o desenvolvimento lingüístico e social.

- 
- <sup>18</sup> *An opening: often formulaic in fairy tales e.g. “Once upon a time...”;*
  - *Introduction of characters;*
  - *Description of the setting;*
  - *Introduction of a problem;*
  - *A series of events;*

*That lead to –*

- *The resolution of a problem;*
- *A closing: often formulaic on fairy tales – “They all lived happily ever after”;*
- *A moral: which may or may not be explicitly stated.*

No tocante à sistemática de tomada de turnos em vigor em uma atividade de contação de história em conversa cotidiana, Garcez (2001) afirma que o ato de narrar requer:

1. Solicitar a suspensão momentânea da sistemática de troca de turnos, assegurando um espaço privilegiado de acesso à palavra para uma fala mais longa do que uma unidade de construção do turno, sem contudo oferecer uma previsão quanto ao número de unidades em sua extensão até a atividade narrativa estar completa;
2. Assegurar a atenção dos outros participantes de um modo alternativo, em função da suspensão da sistemática de troca de turnos (p. 193).

Essas mesmas tarefas precisam, em certa medida, ser operadas para a atividade de contação de histórias no cenário institucional de sala de aula, uma vez considerada a pré-alocação dos turnos de fala pelo professor durante essa atividade, o que poderia acarretar em uma expectativa de provável suspensão da auto-seleção por parte dos alunos. No entanto, levando-se em conta que a maioria das crianças dessa classe social são freqüentemente expostas a esse tipo de atividade em casa com os pais que, motivados ou não por pesquisas que consideram a leitura de histórias como um apoio para o desenvolvimento lingüístico da criança e como atividade plena de letramento (BRICE-HEATH, 1983; KIRBY, 1992; PURCELL-GATES, 1996), incentivam a participação ativa das crianças durante a narrativa, parte-se do pressuposto que a tomada de turnos pelos alunos possa ser recorrente durante a história também na escola. Nesse tipo de interação mediada por algumas famílias, em que há o estímulo de discussões ou comentários sobre figuras e personagens, perguntas sobre o enredo e engajamento em seqüências de iniciação-resposta e avaliação, as crianças são convidadas a intervir e compartilhar seu conhecimento acerca do que está sendo tratado. Nesse sentido, não se pode esperar que na escola seja diferente. Assim, a expectativa em relação à tomada de turnos durante essa atividade na sala de aula pesquisada é de que, apesar da pré-alocação dos turnos pela professora como narradora da história, os alunos se auto-selecionem para a tomada dos turnos a fim de demonstrarem uma participação semelhante àquela incentivada em larga escala no âmbito familiar.

O exame da sistemática de tomada de turnos empregada nas duas atividades na sala de aula pesquisada visa, assim, investigar as semelhanças e as diferenças entre as duas atividades em termos de participação dos alunos e da professora e as suas conseqüências para as interações.

Neste capítulo, apresentei os conceitos necessários para a compreensão dos temas que abarcarão a análise dos dados que será apresentada no capítulo 3. No próximo capítulo,

apresento a metodologia utilizada neste estudo, bem como os objetivos e perguntas de pesquisa além de detalhes acerca da escola pesquisada.

## 2. DUAS ATIVIDADES, DIFERENTES POSSIBILIDADES: O ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO E O UNIVERSO DA PESQUISA

Este capítulo é dividido em sete subseções e tem por objetivo apresentar a metodologia utilizada no trabalho, bem como introduzir os objetivos e perguntas de pesquisa, fornecendo também informações acerca da escola e da turma em que os dados foram gerados. Além disso, o capítulo apresenta ainda as subseções referentes ao tratamento dos dados em si: geração, seleção, segmentação e transcrição dos dados.

### 2.1 A metodologia adotada

O trabalho se apóia na perspectiva teórico-metodológica da Microetnografia Escolar (ERICKSON, 1982, 1984, 1990, 1996; GARCEZ, 1997, 2008) aliada a contribuições da Análise da Conversa Etnometodológica (ACe) (LODER & JUNG, no prelo) no tratamento dos dados.

“A *microanálise etnográfica da interação*, como também é conhecida a microetnografia, objetiva descrever como a interação é organizada socialmente e culturalmente em determinados cenários situacionais tais como salas de aula” (Garcez, 2008; p. 257) <sup>19</sup>. Através da análise detalhada de dados audiovisuais de interações de ocorrência natural, a microetnografia estuda a significação das ações dos participantes na interação face-a-face, levando em consideração a relevância dessas ações para os próprios participantes. Pelo exame de gravações em vídeo, é possível realizar uma análise minuciosa e repetida do que os interagentes fazem em tempo real, à medida que as interações são co-construídas. Além disso, a análise em vídeo também se justifica pelo interesse nos elementos multimodais da interação, tais como direcionamento de olhar e posição corporal (GOFFMAN 2002[1979]; SCHULZ, 2007; BULLA, 2007), que também são levados em consideração na construção da análise.

Segundo Erickson (1992), uma “análise cuidadosa do *como* da interação face-a-face – as maneiras pelas quais as pessoas realizam as coisas no dia-a-dia – ajuda a revelar o *o quê* da

---

<sup>19</sup> Ethnographic microanalysis of interaction, as microethnography is also known, aims at describing how interaction is socially and culturally organized in particular situational settings such classrooms.

interação – o que elas significam na vida diária”<sup>20</sup> (p. 138, ênfase no original). Ocorre que, devido a uma suposta familiaridade com as ações realizadas no dia-a-dia, elas acabam se tornando “invisíveis”, por serem realizadas repetidamente sem uma maior reflexão a seu respeito. A tendência é, então, não percebermos as sutilezas dessas ações e seus significados. Erickson (1990) transfere esse pensamento para a sala de aula, comentando a respeito da necessidade da pesquisa em ensino, que, ao realizar o estranhamento das coisas mais familiares, torna-as novamente interessantes.

A Análise da Conversa Etnometodológica (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974; GOODWIN e HERITAGE, 1990; SACKS, 1992; TEN HAVE, 1999) fornece o embasamento para a organização estrutural de fala-em-interação que o trabalho examina, a saber, o sistema de tomada de turnos. Um exame detalhado da alternância de turnos de fala entre os interagentes revela a organização social de suas ações, ou seja, o que os participantes estão mostrando uns aos outros por meio de suas ações (*perspectiva êmica*).

Para isso, os dados gerados são transcritos de acordo com as convenções Jefferson de transcrição (Ver ANEXO I). Essa notação de transcrição foi especialmente projetada para mostrar de maneira minuciosa as características seqüenciais da interação, o que é fundamental para a realização deste trabalho, que se propõe a analisar a tomada de turnos em uma sala de aula de língua estrangeira. Através de uma análise seqüencial turno a turno, será possível investigar a fundo a organização da tomada de turnos nas duas atividades, a saber, a hora da rodinha e a contação de histórias, apontando as suas diferenças e semelhanças, principalmente no que diz respeito ao fenômeno da auto-seleção.

## 2.2 Objetivos da pesquisa

A pesquisa tem como objetivo principal analisar instâncias de fala-em-interação de sala de aula de uma turma de 1ª série de educação bilíngüe durante a realização de duas atividades diferentes: a hora da rodinha e a contação de histórias. O estudo busca analisar a tomada de turnos nessas atividades, investigando de modo especial as práticas utilizadas no gerenciamento dos turnos e as ações resultantes desse gerenciamento. As perguntas norteadoras da pesquisa são:

---

<sup>20</sup> Careful analysis of the **how** of face-to-face interaction – the ways people accomplish their everyday doings – helps reveal the **what** of interaction – what they are about in their customary doings.

1. Qual é a organização para a tomada de turnos desta sala de aula em relação à sala de aula tradicional?
  - 1.1. Há uma organização distinta para a tomada de turnos na hora da rodinha e na contação de histórias, as duas atividades pedagógicas caracterizadas previamente pela professora como diferentes?
  - 1.2. Há diferença no que diz respeito à auto-seleção para a tomada dos turnos nas duas atividades pedagógicas?
2. Há evidência de que os participantes estão se escutando durante a atividade da rodinha? Quando um aluno relata algo, a professora se preocupa com o fato de todos estarem escutando, ou ela somente mostra-se interessada no fato de o aluno estar falando, independentemente da atenção dos outros colegas?
3. É possível dizer que os alunos aprendem a sistemática de participação na sala de aula pesquisada?

### **2.3 A escola e a autorização para a pesquisa**

Os dados desta pesquisa foram gerados na escola Boaventura<sup>21</sup>, uma escola particular de Porto Alegre da qual sou professora há cinco anos. A escola tem cerca de 1000 alunos, distribuídos entre educação infantil, ensino fundamental e médio. A instituição oferece também o serviço de tempo integral para os pais que precisam deixar os filhos na escola o dia inteiro, o que significa que, em um turno, esses alunos freqüentam a série regular e, no outro, permanecem na escola, realizando atividades diversificadas, tais como acompanhamento pedagógico, natação, judô, ginástica, informática, inglês, iniciação musical através de instrumentos variados, oficina de culinária, etc.

De modo a obter a autorização para realizar a pesquisa na escola, primeiramente falei com a coordenadora das séries iniciais, a professora Denise<sup>22</sup>, que me disse que eu teria que obter um consentimento junto ao setor de coordenação de pesquisa da instituição. Assim, fiz contato com o responsável por esse setor, o Sr. João, explicando o cunho e objetivos principais do trabalho. Passada cerca de uma semana, o Sr. João me deu o parecer favorável, pois, segundo a avaliação do setor, o objeto do estudo é pertinente e dialoga com os objetivos

---

<sup>21</sup> Pseudônimo.

<sup>22</sup> De maneira a preservar a identidade dos participantes, todos os nomes utilizados no presente trabalho são pseudônimos.

institucionais. A partir daquele momento, a minha pesquisa estava então registrada no devido setor e aprovada para execução.

Como a pesquisa seria desenvolvida com uma turma de 1ª série e a escola naquele momento dispunha de três turmas naquele nível (turmas A, B, C) <sup>23</sup>, iniciei o processo de seleção da turma a ser filmada. Já de início, descartei uma das turmas, a turma A, pois sendo eu mesma a professora de Inglês dessa turma, achei que esse fato poderia produzir alterações nas interações devido ao meu conhecimento prévio dos objetivos específicos do trabalho. Acreditava que uma vez envolvida na realização das tarefas com os alunos, deixaria de ter o afastamento necessário para uma análise isenta das interações. Passei então, a analisar as características das duas outras turmas, turmas B e C, para tomar uma decisão. Falei com as professoras de Inglês dessas turmas, que consentiram que eu fizesse um teste com as câmeras durante alguns minutos de suas aulas. Após esse teste, acabei optando pela turma C, pois a sala da turma B era muito pequena para acomodar as duas câmeras, restringindo bastante os ângulos de gravação.

Em seguida, durante uma das reuniões semanais de professores, tive uma conversa com a professora de Inglês da turma C, explicando o objetivo geral do trabalho. Após a sua aprovação e assinatura do termo de autorização para registro audiovisual de fala-em-interação (ANEXO III), conversei novamente com a coordenadora Denise e perguntei a ela se poderia entregar os termos de autorização para os pais na reunião de abertura do ano letivo da 1ª série. Com a sua aprovação, preparei um roteiro para apresentar a pesquisa aos pais, relatando o tema, objetivos, e a maneira pela qual os dados seriam divulgados. Nessa oportunidade, foi entregue o termo de autorização para registro audiovisual de fala-em-interação aos responsáveis (ANEXO IV). A maioria dos familiares presentes na reunião assinou e me entregou já naquele momento. Outros levaram para casa e enviaram assinado ao final daquela semana. Houve ainda algumas famílias que, não presentes na reunião, receberam o termo de consentimento via agenda escolar com um pequeno bilhete explicativo acerca do que se tratava o documento (ANEXO V).

Com os termos devidamente assinados, passei à elaboração de um cronograma para as filmagens que contemplasse o número total de gravações de cada atividade (hora da rodinha e contação de histórias) previamente estabelecido no projeto de pesquisa, respeitando também o intervalo indicado para cada gravação. De acordo com o projeto, estavam previstas gravações em quatro aulas completas de contação de história e quatro momentos de hora da rodinha,

---

<sup>23</sup> A identificação das turmas também é fictícia.

respeitando-se um intervalo de 15 dias entre cada uma das gravações. O espaço de tempo entre as gravações se justificava de maneira a permitir uma maior adaptação dos alunos à nova rotina em uma tentativa de registrar instâncias em que se fosse possível visualizar algum tipo de modificação na participação dos alunos nas interações da sala de aula.

## **2.4 A geração dos dados**

As gravações só iniciaram após a obtenção da autorização de todos os participantes. Como nem todos os responsáveis estavam presentes na reunião, conforme mencionado acima, algumas autorizações demoraram a retornar devidamente assinadas, postergando um pouco o processo de geração dos dados. Assim, a previsão de intervalo de 15 dias entre cada uma das gravações teve que ser alterada também em função do planejamento da professora (cumprimento de atividades outras que não a contação de história, por exemplo) e da participação dos alunos em outras atividades designadas pela instituição (teatro, palestras, ensaios) que ocorriam nos dias destinados às filmagens. Assim sendo, as gravações ocorreram com um intervalo menor de tempo entre elas (em média uma semana) a fim de não atrasar o cronograma da pesquisa.

As gravações das aulas foram feitas em áudio e vídeo, somando cerca de quatro horas de registros audiovisuais. Foram utilizadas duas câmeras e, na grande maioria das vezes, houve o auxílio de uma ajudante de pesquisa, mas houve algumas situações em que a pesquisadora ficou responsável pela manipulação das duas câmeras e do gravador digital.

O uso de duas câmeras nas gravações das aulas trouxe alguns benefícios para a análise dos dados. Em primeiro lugar, a turma em que a pesquisa foi realizada é bastante grande (26 alunos), e as atividades observadas eram realizadas com os alunos sentados em círculo, ocupando um grande espaço na sala, de modo que ficava praticamente impossível ter todos os participantes no ângulo de uma única câmera. Além disso, esse recurso possibilitou a visualização da interação sob diferentes ângulos, permitindo o acesso às movimentações e fala tanto dos alunos quanto da professora. E, por fim, esse recurso evitou que alguns momentos das interações fossem perdidos, devido a problemas técnicos envolvendo alguma das câmeras, como o término da fita/mídia, não funcionamento de alguma das câmeras, etc. Apesar disso, cabe ressaltar que, devido à imensa variedade de pisos conversacionais nos quais os participantes se engajam, é impossível captar tudo o que é feito/falado durante as atividades. Em função do grande número de alunos, sendo esses ainda crianças, extremamente ativas e

comunicativas, há momentos da interação em que há muitos focos de atenção ocorrendo ao mesmo tempo. Dessa maneira, é uma escolha do pesquisador decidir as ações pertinentes para a sua análise. Como exemplo, pode-se verificar o segmento “Fishi! Fishi!” apresentado na segunda seção do capítulo de análise, no qual, enquanto a professora conta a história e alguns alunos interagem com ela, outros alunos brincam entre si ou se engajam em conversas paralelas. As transcrições registram, portanto, as interações relacionadas diretamente ao foco de atenção principal gerenciado pela professora. Em alguns casos registram as ações dos alunos que não estão diretamente envolvidos com a atividade, mas cujas ações têm alguma consequência para o foco principal, como por exemplo, a intervenção da professora para encerrar conversas paralelas. Essa escolha se justifica pela atenção necessária ao fenômeno interacional a ser estudado, a tomada de turnos em suas diversas formas de gerenciamento e as ações resultantes desse gerenciamento. Dessa maneira, excluí da análise todos os outros focos de atenção paralelos que, não sendo protagonizados pela professora, não aparecem na transcrição. Já a utilização de um gravador de áudio possibilitou captar mais profundamente a produção verbal das falas das crianças, facilitando assim a transcrição e análise dos dados.

A primeira aula filmada serviu para a ambientação, familiarizando os alunos com a presença das duas câmeras e do gravador digital. Os alunos mostraram-se muito à vontade com a presença das câmeras e de duas pessoas novas no ambiente, e são raras as vezes em que fazem algum comentário acerca do fato de estarem sendo filmados. No entanto, o que chamava bastante a atenção deles era o gravador que ficava no meio da rodinha. Alguns cantaram e gritaram perto do aparelho, mas em seguida voltavam espontaneamente a prestar atenção na atividade ou foram convidados pela professora a fazê-lo.

Os dados foram gerados em um total de 15 aulas, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 1: Dados gerados**

<b>Dia</b>	<b>Atividade</b>	<b>Duração aproximada da atividade</b>
<b>28/03</b>	Rodinha (ambientação)	14 minutos
<b>30/03</b>	Rodinha	18 minutos
<b>17/04</b>	Contação de História: <i>Goldilocks</i> Grupo 1	15 minutos
<b>17/04</b>	Contação de História: <i>Goldilocks</i> Grupo 2	15 minutos
<b>18/04</b>	Rodinha	15 minutos

<b>20/04</b>	Rodinha	16 minutos
<b>04/05</b>	Rodinha	18 minutos
<b>08/05</b>	Contação de História: <i>The monkeys go to NY</i> Grupo 1	09 minutos
<b>08/05</b>	Contação de História: <i>The monkeys go to NY</i> Grupo 2	13 minutos
<b>22/05</b>	Contação de História: <i>Spot goes to school</i> Grupo meninos	15 minutos
<b>22/05</b>	Contação de História: <i>Spot goes to school</i> Grupo meninas	21 minutos
<b>24/05</b>	Rodinha – grupo 1	19 minutos
<b>24/05</b>	Rodinha – grupo 2	11 minutos
<b>29/05</b>	Contação de <i>Stevie´s story</i> – grupo 1	20 minutos
<b>29/05</b>	Contação de <i>Stevie´s story</i> – grupo 2	16 minutos
	Total	3 horas e 54 minutos

Durante as aulas de contação de histórias, a turma foi dividida em dois grupos. No primeiro período, metade da turma foi levada para a aula de Inglês, e a outra metade ficou com a regente. No período seguinte, os grupos são trocados. De acordo com uma conversa informal com as professoras regentes e de Língua Inglesa, essa divisão ocorre com o objetivo de qualificar o trabalho, uma vez que, com um grupo menor de alunos, pode ser dada uma ênfase maior na alfabetização e na exploração da oralidade em cada uma das disciplinas. Assim, devido a essa divisão, foram gravadas oito aulas de contação de histórias, resultando no total de quatro histórias diferentes: *Goldilocks*, *The monkeys go to New York*, *Spot goes to school* e *Stevie´s story*.

Foram gravados sete momentos de rodinha, sendo que, em um dos dias (24/05) a turma também foi dividida devido a um projeto específico com o laboratório de informática que necessitava de um número menor de alunos. De maneira a ter um melhor ângulo da movimentação de todos os alunos durante a rodinha, eu fazia uma delimitação no chão com fita branca, marcando o lugar onde eles se sentariam, em uma tentativa de assim poder registrar a movimentação de todos os participantes.

## 2.5 O programa de educação bilíngüe da escola Boaventura

Os dados analisados neste trabalho foram gerados em uma turma de 1ª série do ensino fundamental que faz parte de um programa novo da escola, o programa de educação bilíngüe. A implementação do currículo bilíngüe nesta escola teve início no ano de 2002, nas turmas de Tempo Integral, com os alunos que permaneciam na escola no turno inverso ao das séries curriculares. Devido aos bons resultados desse trabalho, optou-se então por estender gradualmente o programa ao restante da escola. Assim, no ano de 2006, o currículo bilíngüe começou a ser implementado no ensino fundamental com três turmas-piloto de primeira série. De acordo com o documento que descreve o programa da escola (Programa de Educação Bilíngüe do Colégio Boaventura, doravante PEBCB), o objetivo da implementação desse currículo é de:

Estimular a interação entre os alunos e envolvê-los no processo de letramento, tanto em língua materna quanto em língua inglesa como língua estrangeira, dentro de perspectivas educacionais voltadas para a formação do cidadão e com olhar direcionado para a inclusão a fim de que possam atuar no mundo, respeitando as diferenças e entendendo outras culturas (p. 4).

O programa foi lançado em virtude do grande número de escolas particulares e da conseqüente concorrência entre elas, fato esse que obriga cada uma a desenvolver um atrativo especial de serviços a seus clientes. Além disso, essa proposta vem ao encontro do anseio dos pais que consideram de suma importância o conhecimento de um outro idioma (principalmente a língua inglesa), e que, ao escolherem esse tipo de escola, prevêm as possíveis vantagens desse tipo de educação para o futuro de seus filhos. Dessa maneira, a escolha da língua estrangeira a ser enfocada no programa é extremamente relevante. O interesse das famílias é de desenvolver o conhecimento da língua inglesa aos seus filhos em virtude do *status* desse idioma no mundo globalizado atual.

Esse tipo de bilingüismo é conhecido na literatura por bilingüismo de elite ou bilingüismo de prestígio (HÉLOT, 2006; BAKER, 2006). Assim, a escola pesquisada optou por fazer do ensino bilíngüe o principal diferencial de ensino proposto pela instituição, o que é justificado também no documento do PEBCB, página 2.

O programa vem sendo gradualmente implementado na instituição à medida que os alunos das turmas-piloto são promovidos aos níveis seguintes, de modo a atingir todos os

níveis de ensino da escola. A tabela abaixo exemplifica a distribuição do programa nos primeiros anos do ensino fundamental:

**Quadro 2: Progressão das turmas do programa bilíngüe para os anos iniciais do ensino fundamental**

2006	2007	2008	2009 <sup>24</sup>
3 turmas de 1ª série	3 turmas de 1ª série	4 turmas de 1ª série	4 turmas de 1ª série
	3 turmas de 2ª série	3 turmas de 2ª série	4 turmas de 2ª série
		3 turmas de 3ª série	3 turmas de 3ª série
			3 turmas de 4ª série

De acordo com o documento referente à matriz curricular da 1ª série (p. 1), as turmas do programa bilíngüe têm uma carga horária total de 30h/a semanais, 10h/a das quais dedicadas à Língua Inglesa. As aulas de língua são distribuídas em 2h/a diárias com dois períodos de 45 minutos cada. Durante esses períodos, são desenvolvidas atividades relacionadas a Ciências, Estudos Sociais e Matemática, tópicos estes abordados também pela professora regente na língua materna.

Segundo Piantá, Rosa e Scaffaro (2006a, 2006b), autoras que são também professoras da instituição, o trabalho com as turmas bilíngües é feito por meio da integração da língua inglesa com os conteúdos curriculares de 1ª série. O objetivo da série em relação ao idioma é estimular a compreensão e produção oral dos alunos, desenvolvendo essas habilidades através das seguintes atividades:

- Contação de histórias
- Jogos
- Música
- Informática
- Artes
- Livro texto e livro de atividades (dois períodos semanais)
- Projeto do mês (elaboração de maquetes, murais, pequenos livros, etc.)
- Atividade variada (culinária, vídeo, atividade no pátio da escola)
- Revisão da semana

---

<sup>24</sup> O número de turmas para o ano de 2009 é uma projeção baseada no número atual de turmas da escola.

Ainda segundo as autoras, o programa está sendo avaliado de forma bastante positiva pela coordenação e pelos pais dos alunos e a procura pela escola tem aumentado em função da implementação do currículo bilíngüe.

## **2.6 A turma C**

De modo a conhecer um pouco melhor o grupo com o qual iria realizar a pesquisa, conversei informalmente com os próprios alunos. Essa conversa ocorreu durante uma aula de Inglês enquanto os alunos faziam uma atividade de desenho relacionada a uma história que a professora havia contado. Eu chamava os alunos individualmente ao fundo da sala, sentávamos no chão, e eu fazia algumas perguntas: Em qual escola estudaste no ano passado? Já viajaste para outro país? Freqüentas o turno integral? À medida que a nossa conversa terminava, eles retornavam para seus lugares, e eu chamava outro aluno. Com base na resposta dos alunos e uma conversa informal com a professora regente da turma, consegui reunir algumas informações sobre o grupo: a turma C é composta de 26 alunos, sendo 12 meninas e 14 meninos, oriundos de diversas escolas de educação infantil de Porto Alegre. Em relação ao contato prévio desses alunos com a língua inglesa, é importante destacar que, dos 26 alunos, 11 estudaram em escolas de educação infantil com currículo de educação bilíngüe, e 12 já viajaram para países cuja língua oficial é o inglês. Além disso, 10 dos alunos da turma C freqüentam o turno integral na escola no turno inverso ao que freqüentam a 1ª série. De acordo com a descrição do turno integral feita no site da instituição<sup>25</sup>, esse programa é descrito da seguinte forma: “O Tempo Integral é bilíngüe (português/inglês) e oferece aos (às) alunos (as) vivência em língua inglesa, através de situações lúdicas e comunicativas, durante dois períodos diários.” Dessa forma, esses alunos da turma C que freqüentam a escola também no turno inverso têm mais 10h/a semanais de língua inglesa, com uma abordagem mais lúdica no trabalho com o idioma, se comparada àquela desenvolvida no turno regular pelo programa de educação bilíngüe.

## **2.7 Seleção, segmentação e transcrição dos dados**

As gravações foram encerradas em maio de 2007, e, após essa fase, foi iniciado o processo de segmentação, transcrição e análise dos dados.

---

<sup>25</sup> Acesso em 21/06/2008.

Primeiramente, tive que fazer a especificação de cada uma das atividades que buscava analisar, ou seja, o que eu estava caracterizando como cada uma delas, o que os participantes faziam de maneira a sinalizar que a atividade estava começando e terminando. Assim, passei a lidar com a questão de o que em cada aula poderia ser definido como cada atividade e por quê, uma vez que na grande maioria das vezes as câmeras já estavam ligadas a partir do momento em que os alunos entravam na sala de aula.

Dessa maneira, como critério de caracterização para os chamados momentos de hora da rodinha, considerei as ocasiões em que, após os alunos chegarem na sala e sentarem em seus lugares, a professora os convidava para o “*circle time*” ou falava “*let’s sit on the floor*”, como indicador de que a atividade estava para começar. Assim, à medida que os alunos vão se organizando para a atividade de acordo com a combinação prévia de que devem sentar na configuração menino/ - /menina/ - /menino, e a professora (e também os colegas) passam a inspecionar esta combinação, pode-se dizer que é “quase” rodinha. A atividade começa efetivamente quando a professora propõe um tópico ou tarefa, direcionando a fala ao grupo como um todo. Como final dessa atividade, considerei os momentos em que a professora, também dirigindo a fala ao grupo, solicitava que eles voltassem aos seus lugares em suas classes.

Utilizei um critério parecido para as aulas de contação de histórias, considerando também, o pedido feito pela professora para que os alunos sentassem no chão para participarem do momento “ouvir uma história” como uma característica de preparação para atividade. No entanto, nessa atividade, o sinalizador de que está quase começando a contação de história é a visualização dos recursos didáticos utilizados pela professora para a contação da história (figuras, livro, avental, flanelógrafo) e o questionamento ou comentário dos alunos em relação a eles. Esse tipo de preparação para a história pode ser chamada de atividade pré-narrativa. O que de fato pode ser assinalado como o começo efetivo da atividade é o início da história em si. É importante ressaltar que não é somente a história com o seu início, meio e fim que é levada em consideração como a atividade “contação de história” aqui, mas também alguma atividade de discussão posterior a ela, incluindo o tema abordado na história, também está caracterizado como atividade de análise. Somente após a professora solicitar que os alunos voltem para os seus lugares é que a atividade é dada como encerrada.

Através do esclarecimento acerca da caracterização das atividades, percebe-se que a mudança da configuração espacial dos participantes é de extrema importância para a distinção das atividades escolhidas para fins de análise neste trabalho. O que é levado em consideração

como sinalizador de que algo está sendo alterado na aula são os momentos em que os participantes estão se organizando na rodinha, orientados para o início do momento instrucional ou quando estão se preparando para ouvir a história. A partir do momento em que os participantes deixaram de lidar com a atividade como tal é que a unidade de análise é dada por encerrada.

Assim, de maneira bastante resumida, pode-se dizer que o que vem antes de cada atividade é a entrada dos alunos na sala e a escolha das classes onde cada um vai sentar, e o que vem depois é a volta para os lugares e a realização de alguma tarefa relacionada ao que foi feito na rodinha ou à história contada.

Feita essa caracterização das duas atividades, o segundo passo foi assistir aos dados como um todo cerca de cinco vezes, fazendo anotações gerais que pudessem complementar as notas de campo redigidas durante as gravações.

Depois, com as atividades já delimitadas, e com o auxílio das anotações, iniciei o processo de seleção dos trechos das aulas de contação de história e de momentos de rodinha que fossem relevantes para responder às perguntas de pesquisa. Esse processo foi bastante demorado e trabalhoso, pois, além de ter de assistir a todas as gravações muitas outras vezes, tive dificuldade de fazer a seleção de segmentos para a transcrição devido ao grande número de episódios interessantes que poderiam responder às perguntas de pesquisa. O critério utilizado para a seleção dos segmentos para a transcrição foi a relevância das ações para os próprios participantes. Momentos da interação em que os participantes se orientavam para lidar com os fenômenos a serem analisados na pesquisa, especialmente auto-seleção para a tomada de turnos e o controle de auto-seleção, foram importantes na seqüência da interação. Isso pode ser exemplificado através da escolha de momentos da interação em que os alunos demonstravam problemas na compreensão das regras de alocação dos turnos pela professora.

Segmentei então 16 episódios para serem transcritos. Esse processo de transcrição<sup>26</sup> é bastante trabalhoso e demorado, ainda mais em se tratando de uma sala de aula com 26 crianças que, com toda a espontaneidade da faixa etária, falam ao mesmo tempo, ocasionando diversos focos de atenção paralelos. Após a seleção e encaminhamento dos trechos para a transcritora, houve um acompanhamento constante desse trabalho de modo a fazer os ajustes necessários nas transcrições. Em seguida, terminados alguns segmentos, estes foram levados

---

<sup>26</sup> As transcrições das elocuições de fala-em-interação foram feitas por Letícia Loder.

para uma reunião do grupo de pesquisa ISE<sup>27</sup> e mais algumas alterações foram feitas em função das idéias oriundas da discussão pelo grupo.

Depois de prontas as transcrições das elocuições de fala-em-interação, de maneira a analisar o caráter multimodal das interações, foi realizada a inserção de quadros extraídos dos registros audiovisuais, com sinalizações em relação ao direcionamento de olhar e movimentação corporal dos interagentes (ver anexo II para um resumo dos procedimentos de transcrição referentes a elementos não verbais utilizados neste trabalho)<sup>28</sup>. As transcrições multimodais são uma tentativa de mostrar um pouco mais acerca do ambiente riquíssimo que se passa na sala de aula, em que muitas coisas acontecem ao mesmo tempo.

Essa etapa também exigiu várias discussões pesquisadora-transcritora, pois à medida que a pesquisa avançava novos ajustes eram feitos. Além disso, essas tratativas também envolveram muito a outra transcritora (das elocuições de fala-em-interação) em função de novas adaptações após a inserção dos quadros.

Após mais alguns segmentos prontos, estes foram levados novamente à discussão pelo grupo de pesquisa. Levantados mais algumas contribuições acerca das transcrições, e feitas as modificações necessárias, passei à fase de seleção dos segmentos que seriam analisados a fim de integrarem o texto do trabalho, o que me foi bastante custoso, pois todos os episódios selecionados certamente trariam contribuições para o estudo da sistemática de tomada de turnos daquela sala de aula. Tive novamente que estruturar critérios para escolha dos excertos e levei em consideração então os episódios em que as ações em relação à tomada de turnos pelos participantes mostravam-se mais evidentes para fins de análise.

---

<sup>27</sup> O grupo de pesquisa ISE (Interação Social e Etnografia) é coordenado pelo Prof. Dr. Pedro de Moraes Garcez e reúne pesquisadores interessados no estudo da fala-em-interação social, especialmente em cenários institucionais escolares.

<sup>28</sup> O detalhamento multimodal da fala-em-interação nas transcrições foi feito por Gabriela Bulla.

### 3. A HORA DE FALAR, A HORA DE ESCUTAR: A PARTICIPAÇÃO NA RODINHA E NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

*“Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura da fala do outro, aos gestos do outro, às diferenças do outro.”*

Paulo Freire (2002, p.135)

O objetivo deste capítulo é apresentar a análise dos dados examinando a tomada de turnos nas duas atividades pesquisadas, atentando de maneira especial para as técnicas de alocação de turnos utilizadas pelos participantes, buscando, assim, responder às perguntas de pesquisa. Além disso, a análise também abarca as ações de ouvir e ser ouvido em cada uma das atividades. O exame detalhado dos dados busca evidenciar a grande diferença constatada nas sistemáticas de tomada de turnos das duas atividades. Durante a hora da rodinha a professora exerce um controle bastante rigoroso em relação à participação dos alunos acarretando em um piso conversacional bastante restrito. Por outro lado, durante a contação de histórias há um gerenciamento local dos turnos de fala e uma maior ratificação da participação dos alunos durante a atividade.

O capítulo é dividido em quatro seções. A primeira seção é subdividida em quatro subseções que mostram como se dá a auto-seleção na hora da rodinha e na contação de histórias e o gerenciamento diferenciado realizado pela professora em função da tomada de turnos pelos alunos nas duas atividades. Na primeira e na segunda, busco contrastar a ocorrência desse fenômeno nas duas atividades. Já na terceira subseção, apresento um segmento que ilustra o aprendizado da prática de controle de auto-seleção utilizada anteriormente pela professora por uma aluna, que repreende a tomada de turno de um colega. Na quarta subseção, discuto a condição necessária para haver um relaxamento da regra de auto-seleção dos alunos no momento em que a professora realiza a seleção de um falante específico. A segunda seção do capítulo apresenta a análise de um segmento em que a auto-seleção para a tomada de turnos pelos alunos ocorre na realização de variadas ações, acarretando até mesmo no encerramento antecipado da atividade. A terceira seção

subdividida em duas outras subseções e explora as ações de ouvir e ser ouvido e como essas ações são tornadas relevantes pelos participantes em duas atividades distintas. Por fim, a quarta seção traz uma descrição sinóptica da organização da tomada de turnos nas duas atividades, ressaltando os pontos mais importantes em cada uma delas, levando em consideração todos os aspectos discutidos ao longo do capítulo.

### **3.1A auto-seleção na hora da rodinha e na contação de história**

A auto-seleção para a tomada de turnos pelos alunos nas duas atividades acarreta em ações bem diferenciadas por parte da professora, que gerencia as atividades de maneiras bastante distintas. Na hora da rodinha, possivelmente em função da natureza das tarefas que são propostas, a professora realiza um rígido controle das auto-seleções, restringindo bastante o acesso ao piso conversacional. Por outro lado, durante a contação de histórias, os alunos tomam o turno livremente, sem qualquer restrição ao direito de participação. Nesta seção, apresento a análise de dois segmentos que ilustram como os alunos se auto-selecionam nas duas atividades.

#### **3.1.1 Quantas Marinas eu tenho aqui? A auto-seleção nem sempre é bem-vinda**

No primeiro segmento que será analisado, os alunos demonstram dificuldade de compreenderem a restrição de participação imposta por Priscila pela seleção de um falante específico para a realização de uma tarefa. O segmento faz parte da segunda rodinha filmada. Nessa aula, após a realização da primeira tarefa do dia na rodinha, o chamado *classroom poster*, Priscila iniciou uma tarefa de contagem com o grupo. Essa tarefa consiste em trabalhar com a contagem de figuras referentes ao tópico abordado na semana/mês, com o objetivo de fazer com que os alunos reconheçam os números, introduzindo aos poucos a noção de soma/adição que estava começando a ser explorada por meio desse trabalho oral na rodinha. Após o trabalho com o *classroom poster*, Priscila mostrou algumas figuras para os alunos. Eles as identificaram, falando também a respeito de suas cores, e depois passaram a contá-las à medida que Priscila as mostrava para o grupo. O excerto a seguir ocorre exatamente depois dessa tarefa de contagem dirigida ao grupo como um todo, quando Priscila seleciona Marina para fazer individualmente a contagem de figuras de alguns carros. Cabe ressaltar que essa é a segunda aula filmada, e é a primeira ocorrência de seleção de um falante para participar de

uma tarefa específica no grande grupo. Nas tarefas observadas anteriormente, os alunos podiam e deviam tomar a palavra livremente, pelo simples fato de que as tarefas propostas eram dirigidas ao grupo como um todo, e a participação dos alunos era orquestrada em coro. Assim, essa restrição à participação dos alunos torna-se um problema, em especial para Breno, que insiste em se auto-selecionar<sup>29</sup>.

#### Segmento IV: "Quantas Marinhas eu tenho aqui?"

Rodinha 2 – 30/03/07 – 05:21 (1) / 06:29 (2)

01 Priscila: Ok  
 02 (0,4)  
 03 Priscila: no::w,  
 04 (Daniel): °(seventeen)°



05 Priscila: Marina::,



06 (0,2)  
 07 (Ricardo) °(seven[tee::n]°  
 08 Priscila: [how many blue: cars can you see:,  
 09 (0,4)  
 10 ( ): °blue ca[::rs]°  
 11 Priscila: [count the blue cars:::  
 12 (.)  
 13 Lídia: fi::ve=



14 (0,9)  
 15 Priscila: [[o::::ne,  
 16 Marina: [[o:::::ne,  
 17 (Daniel): [[o:::::ne,  
 18 ( ): [[o:::::ne,  
 19 (0,4)  
 20 Marina: [[two::[::,  
 21 (Daniel): [[two::[::,  
 22 (Lídia): [[two::[::,  
 23 Jane: [[two::[::,  
 24 Danilo: [[two::[::,  
 25 ( ): [[two::[::,

<sup>29</sup> Como explicitado anteriormente, as convenções de transcrição encontram-se no ANEXO I e as convenções utilizadas para o detalhamento multimodal no ANEXO II.

26 ( ): [[two::[:],  
 27 Priscila: [Mari:::nas:: [quantas Mari:nas eu=  
 28 (Breno): [three:::  
 29 Priscila: =tenho aqui::,



30 (Breno): [[fou::[:],r,]=  
 31 Augusto: [[( h:)]  
 32 Danilo: [[°( )°]=



33 Ricardo: =three,=  
 34 (Breno): =fi:::ve-  
 35 Priscila: quan[tas Mar]inas tu é Mari:na [muito] praze:r  
 36 Ricardo: [fou:::r,]  
 37 Valéria: [há h]((risada))  
 38 ( ): [sora]



39 ( ): ô [so:[ra,  
 40 Ricardo: [pá:[ra= ((olhando para Breno?))  
 41 ( ): [( a:::m)  
 42 Felipe: (three:: fou:::r fi:::ve six [°seven °])  
 43 Priscila: [pch::: quem]  
 44 [sa:be a gente DE::]ixa a Mar[I:]na: a Marina=  
 45 Ricardo: [são FI:::VE] [BLUE::,]  
 46 Priscila: =contar::,  
 47 (0,2)  
 48 Ricardo: (five blu::e)  
 49 Priscila: aí se ela tive:r, =((olhando p/ Dan. que balança a cabeça  
 50 rapidamente))  
 51 (1,3)  
 52 Priscila: se ela- tiver alguma dificuldade a gente aju:da  
 53 (.)  
 54 Priscila: ok,  
 55 ( ): °°(tá)°°  
 56 (0,7)  
 57 Marina: o:[:::ne::,  
 58 Priscila: [°°(o:ne)°° =((apontando figura para Marina))  
 59 (0,4)

```

60 Marina: [two::,
61 Priscila: [°°(two)°°
62 (0,5)
63 Marina: [three::
64 Priscila: [°°(three)°°
65 (0,3)
66 Marina: fou::r
67 (0,3)
68 Marina: °fi:ve°=
69 Priscila: =e::xcellent Marina so (0,3) fi::ve (.) blue cars

```

Após o *ok* (linha 01) com que finaliza a tarefa anterior - a contagem dos carrinhos pela turma toda - Priscila já direciona o olhar para Marina, sinalizando que ela será a próxima interlocutora endereçada (figura 1). Ocorre que, entre o direcionamento de olhar a Marina, a designação explícita de seu nome e a pergunta direcionada à aluna, Daniel e Ricardo se auto-selecionam e continuam a contagem do total de carrinhos da atividade anterior, que eram quinze (linhas 04 e 07). Eles, ao prosseguirem sozinhos com a contagem, chegam ao número *seventeen*. Talvez devido à sutileza das pistas fornecidas por Priscila para sinalizar que a tarefa estava mudando, o direcionamento de olhar para um interlocutor específico e uso do *ok* como forma de encerramento, os alunos permaneceram orientados para a tarefa anterior. Priscila, no entanto, não ratifica a fala desses alunos e chama o nome de Marina, que olha para a professora (figura 2). Priscila solicita então que Marina responda quantos carros azuis ela está vendo, utilizando para isso a expressão *how many*, uma expressão nova para o grupo. Como Marina não responde de imediato, o que pode ser observado pela pausa na linha 09, Priscila reformula a sua solicitação para a aluna, pedindo então que ela conte os carros azuis (linha 11). Priscila utiliza o vocábulo *count* que, pela sua semelhança com o português e sua utilização na forma imperativa, pode ser considerado mais acessível para a aluna. A hesitação de Marina ao responder a nova solicitação da professora (linhas 12 a 14) pode ser atribuída a sua falta de familiaridade com esse tipo de organização interacional, em que um falante específico é selecionado, pois, como já mencionado anteriormente, essa é a primeira ocorrência deste tipo de técnica de alocação de turnos nos dados.

De imediato à solicitação reformulada de Priscila para que Marina conte os carros azuis (linha 11), Lídia se auto-seleciona e fornece o resultado da pergunta (linha 13), mostrando inclusive o resultado com a mão (figura 3). Priscila, no entanto, não se orienta para a resposta de Lídia e inicia a contagem junto com Marina (linha 15). Ocorre que outros alunos, Daniel, Lídia, Jane e Danilo, também se auto-selecionam e contam as figuras (linhas 17, 22, 23 e 24). Priscila, ao perceber que outros alunos se auto-selecionaram para a tarefa, chama atenção para o fato de que ela selecionou uma pessoa, e somente essa pessoa deve

falar, enfatizando para isso o nome de Marina através do prolongamento da vogal i::: (linha 27). Além disso, Priscila ainda pergunta *Quantas Marinas eu tenho aqui?*(linhas 27 e 29) deixando ainda mais claro para os alunos a sua seleção de um falante específico, quando alterna para o português para chamar a atenção do grupo. Aqui, verificamos que os alunos demonstram incompreensão acerca da alocação feita por Priscila e tomam os turnos para responderem à solicitação feita a Marina, o que leva Priscila a tentar ser mais explícita quanto à organização interacional para dar cabo da tarefa.

Nesse momento, percebe-se que Priscila direciona o olhar para o centro da rodinha, endereçando assim a sua fala ao grupo todo (figura 4). Entretanto, apesar de toda a tentativa de controle da auto-seleção explicitada por ela, os alunos ainda insistem em se auto-selecionar para a atividade, como pode ser observado na contagem dos carrinhos que Breno e Ricardo continuam realizando (linhas 30, 33 e 34). Ao final da contagem de Breno, que chegou ao número total de carros, *five* (linha 34), Priscila repete a pergunta para salientar o fato de que somente Marina pode participar desta vez e no mesmo turno dirige a sua fala a Breno *Tu é Marina* (linha 35), olhando diretamente para o menino (figura 6). Priscila ainda utiliza a expressão *muito prazer* (linha 35) para Breno, como se estivesse sendo apresentada pela primeira vez. Essa ação de Priscila provoca risos em Valéria (linha 37). Ao analisarmos todas as auto-seleções de Breno até aqui, fica claro que ele demonstra não estar alinhado com a nova proposta de alocação dos turnos de fala feita por Priscila.

Na continuação da atividade, observa-se que mais um aluno, Felipe, também demonstra ter problemas em relação à nova regra, uma vez que ele não se orienta para a explicação de Priscila e continua a contagem (linha 42):

```

→ 42 Felipe: (three:: fou:::r fi:::ve six [°seven °])
43 Priscila: [pch::: quem]
44 [sa:be a gente DE::]ixa a Mar[I:]na: a Marina=
45 Ricardo: [são FI:::VE] [BLUE::,]
46 Priscila: =contar::,
47 (0,2)
48 Ricardo: (five blu::e)
49 Priscila: aí se ela tive:r, =(olhando p/ Dan. que balança a cabeça
50 rapidamente))
51 (1,3)
52 Priscila: se ela- tiver alguma dificuldade a gente aju:da
53 (.)
54 Priscila: ok,
55 ( ): °°(tá)°°
56 (0,7)
57 Marina: o:[:::ne:::,
58 Priscila: [°(o:ne)°° =(apontando figura para Marina))
59 (0,4)
60 Marina: [two:::,

```

61 Priscila: [°°(two)°°  
62 (0,5)  
63 Marina: [three::  
64 Priscila: [°°(three)°°  
65 (0,3)  
66 Marina: fou::r  
67 (0,3)  
68 Marina: °fi:ve°=  
69 Priscila: =e::xcellent Marina so (0,3) fi:::ve (.) blue cars

Observa-se que Felipe chega a ultrapassar o total de carrinhos existentes, chegando ao número *seven* (linha 42). Ao perceber que a sua intervenção ainda não foi suficiente, pois Felipe se auto-selecionou, Priscila tenta novamente conter as auto-seleções ao produzir *pch* (linha 43), reforçando a importância de que é Marina quem deve contar (linhas 43, 44 e 46), e a ajuda dos colegas e da professora só deve ser dada se ela tiver alguma dificuldade (linhas 49 e 52). O fato de Priscila se incluir em uma possível ajuda pode ser explicado pelo uso da expressão *a gente* na linha 52. Ricardo, entretanto, continua a falar o resultado, fazendo isso por duas vezes ainda em sobreposição com a fala de Priscila: *são five* (linha 45), com tom de voz mais alto, e *five blue* (linha 48), obrigando-a a repetir parte de seu turno *sabe a gente deixa a Marina a Marina* (linha 44) de maneira a se fazer escutar.

Observamos neste segmento, portanto, que vários alunos têm problemas com a nova organização proposta pela professora, uma vez que Daniel, Lídia, Jane e Danilo, Breno, Ricardo e Felipe se auto-selecionam para realizarem a tarefa endereçada a Marina. Isso fica evidente pela insistência de suas auto-seleções apesar das explicações da professora.

Ainda durante a explicação da condição para auto-seleção, Priscila repete o início do turno *ai se ela tiver* (linha 49), *se ela tiver* (linha 52), olhando para Daniel, que está balançando a cabeça rapidamente. Com essa ação, Priscila consegue fazer com que o aluno pare com o movimento e fique olhando para ela. Depois dessa explicação, Priscila reinicia a contagem (linha 58), e Marina, enfim, consegue contar os cinco carros sozinha (linhas 57, 60, 63, 66 e 68). Priscila, afinal, avalia a tarefa de participação da aluna com a exclamação *excellent* (linha 69), ratificando a resposta dada por ela ao repeti-la para o grupo sob a forma de conclusão *so five blue cars* (linha 69).

Nesse segmento, assim como em outras ocorrências verificadas nos dados, Priscila optou por manter-se fiel a sua proposta inicial de que somente o falante selecionado deve falar, apesar de a resposta ter sido fornecida por Lídia logo após a sua solicitação *count the blue cars* (linha 11). O que se pode dizer quanto a essa atividade é que há uma forte restrição de acesso ao piso conversacional, uma vez que somente o falante selecionado pode participar.

Esse tipo de organização pode ser relacionada à sala de aula tradicional descrita por McHoul (1978). O autor, ao descrever a auto-seleção nesse cenário, afirma que “o direito e a obrigação para falar é dada a um único aluno; nenhum outro tem o direito ou obrigação e a transferência ocorre nesse lugar” (p. 188). A insistência de alguns alunos em tomarem os turnos pode ser atribuída à falta de experiência nessa organização de fala-em-interação institucional. Eles não estavam familiarizados com esse tipo de organização de alocação dos turnos, uma vez que é a primeira ocorrência desse tipo de gerenciamento nos dados. Assim, houve um custoso trabalho interacional para que Marina fornecesse a resposta que Priscila e o restante do grupo já sabiam. A seguir, observaremos como a auto-seleção é tratada na atividade de contação de histórias.

### **3.1.2 “A família monkeys”: participamos a todo momento**

Se durante a hora da rodinha a auto-seleção em determinados momentos não é tão bem-vinda assim, durante a atividade de contação de história, observamos a livre tomada de turnos por parte dos alunos, sem qualquer restrição ao direito de participação, que conseqüentemente realizam diversas ações com suas contribuições. O segmento analisado a seguir faz parte de uma atividade de contação de histórias, realizada com a turma no dia da semana em que, em um dos períodos, metade do grupo fica com a professora regente e o outro grupo vai para a aula de Inglês. No período seguinte, os grupos são trocados. Portanto, temos 13 crianças presentes.

Este é o primeiro grupo para o qual Priscila conta a história, e ela inicia a aula, fazendo a imitação de alguns animais para que os alunos adivinhem. Após os alunos fornecerem a resposta correta para a sua última mímica (um macaco), ela então diz que a história que eles irão escutar é sobre uma *monkey family*, uma família de macacos. Assim, a atividade é iniciada com a apresentação dos personagens que são colados no avental de histórias, recurso utilizado nessa aula. A seguir, ela explica que a família de macacos decidiu viajar para os Estados Unidos e, através de uma seqüência de perguntas, faz com que os alunos cheguem à conclusão de que o meio de transporte necessário para se chegar aos Estados Unidos é o avião. O segmento a seguir, com duração de cerca de dois minutos, ocorre exatamente após a conclusão conjunta sobre o meio de transporte utilizado para se viajar para os Estados Unidos. O segmento completo encontra-se no anexo VI.

**Segmento V: "A família monkeys"**

História: "The Monkey family" – grupo 1 – 08/05/07 - 23: 07 (1) / 03: 28 (2)

01 Priscila: s::o all the fa:mily (0,2) they were  
 02 >↑ó ↑ó< ↑ó ↑ó (0,4) >↑ó ↑ó<  
 03 (Valéria): ↑Á:[: ↑Á::]  
 04 Priscila: [they were] in the airplane  
 05 (0,2)  
 06 (Valéria): [↑Á:: ↑Á::]  
 07 Danilo: [m:::~:] m:: [m:: m:: m:: m:: m:: m::]  
 08 (Valéria): [↑Á: ↑Á: ↑Á: ↑Á:]  
 09 Priscila: [and they were tra:]velling]  
 10 (0,2)  
 11 (Valéria): °↑á:° [↑á: ↑á:]  
 12 Priscila: [to: U]nited [States::]  
 13 (Valéria): [↑á: ↑á:] ↑á: ↑á: ↑↑á:::  
 14 (.)  
 15 Priscila: when they go:t in the U[nited] States::,  
 16 (Valéria): [↑á: ↑á:]  
 17 (0,4)  
 18 (Valéria): ↑á: ↑á:::  
 19 (0,7)  
 20 Priscila: [they went to New: Yo::rk]  
 21 (Valéria): [↑á: °↑á::° >↑á: ↑á:<]  
 22 (0,3)  
 23 Valéria: New Yo:rk,  
 24 (0,2)



25 Priscila: yes:: they went to New York  
 26 (0,3)  
 27 Valéria: N:ew Yo::rk  
 28 Priscila: s:o,  
 29 (Maria C.): N:ova [Io:rque,]  
 30 Jonas: [(Orque)]



31 Priscila: [ye:::~:]::: [::s:]:::  
 32 Valéria: [Nova Iorque]  
 33 Levi: [( )]  
 34 Joana: =No:va::  
 35 (.)  
 36 Priscila: they visit a beau:::tiful park  
 37 (0,7)  
 38 (Maria C.): tinha um be:lo [pa:rque  
 39 Priscila: [muse::um::s::, (0,8)  
 40 ma::lls::, (0,2) they went to a  
 41 hote::[:l=(olha para Maria Catarina))  
 42 Valéria: [(s:::anta ca[tari:na]::)]  
 43 (Maria C.): [ho↑te::l::]  
 /oteu /

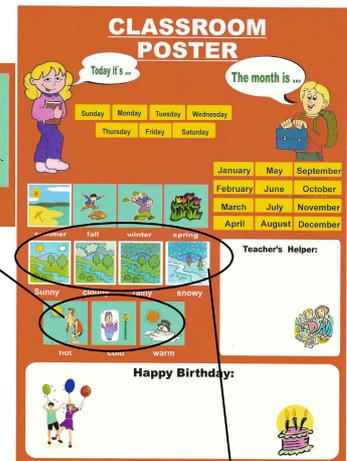
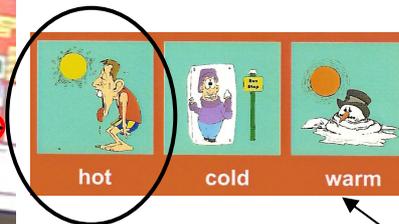
44 (0,2)  
45 Priscila: a::nd [they vi:]sited] the::  
46 (Joana): [°( )°]  
47 (Valéria): [ho:te:l:]  
/həʊ'tel/  
48 (.)  
49 Valéria: essa é a mo:[mmy]=((para Joana?))  
50 Priscila: [s:]ta:tue of li:berty=((para Leila?))  
51 (Leila): lega[:l:]  
52 (Valéria): [( )]=((para Joana))  
53 Maria C.: [ESTÁ:[TUA DA LIBERd- [da:de::  
54 Isadora: [estátua da liber[da::de  
55 Priscila: [ye:::::s:::  
56 [they lo:::ved New] Yo::rk Dani:lo, (0,3)=  
57 (Danilo): [(assim o cara )]=((papel no nariz, p/ Daniel))  
58 Priscila: =ima::gine a monkey family a Brazi:lian monkey  
59 family, ((olhando para Danilo))  
60 (Danilo): eles fo:ram ao Bra[si::l,] ((olhando para Priscila))  
61 Priscila: [i::n] the United States no=  
62 Priscila: =[the:y] are=  
63 (Jonas): [nã(h)::o]=((olhando para Danilo))  
64 Priscila: =from Bra[zil  
65 Valéria: [(Pari::s) tá ali tam[bém  
66 Joana: [(Pari::s)]  
67 Priscila: [and they]  
68 Jonas: [(eles] eles foram  
69 [ [ ]]  
70 Priscila: [↓no: [this::] this is the sta:]tue of li:berty=  
71 Danilo: [(eu entendi] Brasí:lia:)]  
72 Priscila: =((olha p/ Joana))  
73 (0,4)  
74 Valéria: [ah-]  
75 (Maria C.): [a] está:tua [da] liber[da:de  
76 Danilo: [( Brasi:l Brasil]]((abana papel e=  
77 Priscila: [it's-] [ye:::::[:ah this] one is=  
78 Valéria: [a está]tua da=  
79 Danilo: =olha Jonas))  
80 Priscila: =in New Yo::rk]  
81 Valéria: =liber:da::]de::  
82 Maria C.: ( si: [ ] [ ])=  
83 Priscila: [so]  
84 Valéria: [new yo:rk]  
85 Maria C.: = [ ])=((bate com mãos na cabeça))  
86 Priscila: [the:y [vi:]sited [New] Yo::]rk  
87 Eliana: [( e:sa:)]  
88 Joana: =



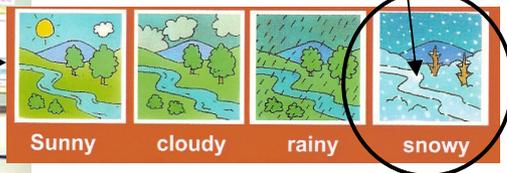
90 (.)  
 91 Maria C.: °(ah )°  
 92 (0,4)  
 93 (Maria C.): °(the [family])°  
 94 Priscila: [a:nd]



95 (0,8)  
 96 Maria C.: °(família monkeys)°



97 Priscila: it was no:t ho::t it was v::[e:ry co::ld  
 98 Valéria: [°ve::ry co::ld°=  
 99 Maria C.: =M:U::ito fri::[:o::]=((abraça Leila))  
 100 Priscila: [and it] wa:s::,



101 (0,5)  
 102 (Valéria): (sn::[:ow)  
 103 Gian: [ne::[:ve:]  
 104 (Augusto): [sno::w]  
 105 Leila: [sno::w]  
 106 (Joana): [( )]  
 107 Priscila: y::[:e:]::[::]ah=



Pode-se observar que, durante a contação da história, os alunos tomam o turno livremente, sem qualquer restrição ao direito de participação para realizar as mais diferentes

práticas e ações: repetir a fala da professora e dos colegas (linhas 27, 32, 34, 47, 85, 104 e 105), fazer traduções (linhas 29, 30, 38, 43, 54, 76, 99 e 103), fazer perguntas sobre o conteúdo da história (linhas 23 e 29), antecipar/completar os turnos de fala da professora (linhas 97 e 102), iniciar reparo sobre a fala da professora (linhas 23 e 61) ou ainda fazer comentários sobre os personagens ou a narração (linhas 49, 51 e 72). Priscila não realiza nenhum tipo de controle em relação à auto-seleção dos alunos, ratificando a maioria de suas participações por meio de confirmações verbais, como a produção de *yes* por exemplo, e direcionamento de olhar. Vejamos essas ações em detalhe analítico.

No início do excerto, Priscila dá continuidade à história iniciada após o relato da decisão da família de macacos de viajar para os Estados Unidos e imita o som e gestos desses animais. Valéria se auto-seleciona e também imita o som de um macaco por mais oito turnos (linhas 03, 06, 08, 11, 13, 16, 18 e 21), inclusive em sobreposição à fala de Priscila (linhas 13, 16 e 21), que continua a história. Danilo emite alguns gemidos (linha 07), pois, segundo uma combinação feita na aula anterior, eles devem se comportar, e não conversar, colaborando durante as atividades. Porém, ninguém mencionou nada a respeito da produção de tais sons. Assim, ao invés de falar, Danilo emite esses sons como forma de participação. Ele havia começado a fazer isso ainda durante a apresentação dos personagens, e essa é a última ocorrência dessas produções. Apesar do volume de voz alto utilizado por Danilo e Valéria, Priscila não se orienta para as ações desses alunos e dá continuidade a atividade.

Depois de parar com a imitação de macaco, Valéria faz uma pergunta, iniciando reparo sobre a última elocução de Priscila, repetindo o nome da cidade em entonação ascendente (linha 23). A aluna tem então a sua participação ratificada, pois a professora olha para ela e fala *yes they went to New York* (linha 25 e figura 1). O interessante aqui é que, apesar de a participação desses alunos poder ser considerada de certo modo como inapropriada para um momento de contação de histórias em que se esperaria uma suspensão da tomada de turnos por parte dos alunos, Priscila não faz nenhuma interferência e segue a atividade. Danilo, ao vocalizar os grunhidos, o faz possivelmente em desafio à regra “devemos colaborar” e, ao que parece, se utiliza da seguinte lógica: “não posso falar, mas posso fazer outra coisa ao invés disso”. Valéria, por sua vez, em volume alto e agudo, chega a dificultar a compreensão do que Priscila está tentando falar sobre a história, mas nenhuma atitude é tomada a esse respeito. As diversas ocorrências de auto-seleção não se mostram um problema para a professora, que dá continuidade a atividade, e nem para os outros participantes, que seguem ouvindo a história.

Em seguida, Maria Catarina inicia seu trabalho de tradução, ao dizer em português o nome da cidade, Nova Iorque (linha 29), recebendo também a confirmação de Priscila, que fala *yes*, olhando para ela (linha 31 e figura 2). Ao receber a confirmação de sua tradução correta por Priscila, Maria sorri e bate palmas, comemorando a sua participação bem-sucedida. Após essa primeira ocorrência de tradução de Maria Catarina, Priscila parece esperar que ela continue essa tarefa também em outros momentos, pois, à medida que Priscila se aproxima da finalização de alguns de seus turnos, Priscila olha para essa aluna como se a convidasse a tomar o turno:

```

36 Priscila:      they visit a beau:::tiful park
37                (0,7)
38 (Maria C.):    tinha um be:lo [pa:rque
39 Priscila:      [muse:::um:::s:::, (0,8)
40                ma:::lls:::, (0,2) they went to a
41                hote:::[:l=((olha para Maria Catarina))
42 Valéria:      [(s:::anta ca[tari:na]::)]
43 (Maria C.):    [ho↑te:::l:::]
44                /oteu/

```

No excerto acima, verifica-se que, apesar do fato da tradução de Maria *tinha um belo parque* não ser ratificada por Priscila, pois a professora continua a história em sobreposição à fala da aluna, Maria Catarina fornece a tradução da palavra *hotel* após o direcionamento de olhar de Priscila ao final do turno 41. Philips (2002[1976]), ao se referir ao estudo de Kendon (1967), diz que “ao olhar para seu ouvinte quando termina de falar, o falante indica sua expectativa de uma reação” (p. 28). Assim, Maria parece ter entendido a solicitação não-verbal da professora, fornecendo a tradução da palavra no momento esperado em meio à continuidade da narrativa, sem qualquer sanção por parte de Priscila. A tomada de turnos pela aluna aqui, não é somente bem-vinda, mas é, pela análise das ações dos participantes, preciosa para a continuação da atividade.

Ao continuar a história (linha 57), contudo, Priscila dirige sua fala a Danilo, que não está prestando atenção na atividade, pois está conversando com Daniel sobre um papelzinho.

```

→ 57                [they lo:::ved New] Yo::rk Dani:lo, (0,3)=
58 (Danilo):      [(assim o cara          )]=((papel no nariz, p/ Daniel))
59 Priscila:      =ima:::gine a monkey fami:ly a Brazi:lian monkey
60                fami:ly, ((olhando para Danilo))
→ 61 (Danilo):    eles fo:ram ao Bra[si:::l,] ((olhando para Priscila))
62 Priscila:      [i:::n] the United States no=
63 Priscila:      =[the:y] are=
→ 64 (Jonas):     [nã(h):::o]=((olhando para Danilo))
65 Priscila:      =from Bra[zil

```

66 Valéria: [(Pari:::s) tá ali tam[bém  
67 Joana: [(Pari:::s)]  
68 Priscila: [and they]  
69 Jonas: [(eles] eles foram  
70 [ [ ]]  
71 Priscila: [↓no: [this::] this is the sta:]tue of li:berty=  
72 Danilo: [(eu entendi] Brasí:lia:)]  
73 Priscila: =(olha p/ Joana)  
74 (0,4)  
75 Valéria: [ah-]  
76 (Maria C.): [a] está:tua [da] liber[da:de  
77 Danilo: [( Brasi:l Brasil)](abana papel e=  
78 Priscila: [it's-] [ye::::[:ah this] one is=  
79 Valéria: [a está]tua da=  
80 Danilo: =olha Jonas)  
81 Priscila: =in New Yo::rk]  
82 Valéria: =liber:da::]de::

Esse monitoramento da atenção do aluno funciona, pois Danilo volta a participar do foco de atenção da turma, olhando para Priscila, demonstrando engajamento ao iniciar reparo, fazendo uma pergunta sobre a história *eles foram ao Brasil?* (linha 61). Priscila inicia a resposta para Danilo, mas Jonas se auto-seleciona para auxiliar o colega, falando *não* (linha 64) em sobreposição ao turno da professora. É válido ressaltar que, apesar de Danilo dirigir a sua pergunta a Priscila (ação verificada pela observação do direcionamento de olhar do aluno, linha 61), que era quem estava contando a história, e ela ter iniciado a explicação para ele, Jonas sente-se à vontade para tomar a palavra e esclarecer a dúvida do colega. Aqui, mais uma vez, observamos a liberdade que os alunos têm para tomar o turno durante essa atividade, inclusive esclarecendo dúvidas endereçadas à professora.

Enquanto Priscila termina a explicação para Danilo (linha 65), surge um outro problema de interpretação a respeito da figura/lugar onde se passa a história, e Priscila é obrigada a interromper a atividade mais uma vez. Valéria aponta para a figura da estátua no avental e fala *Paris ali tá* (linha 66), e Joana se alinha à contribuição da colega repetindo *Paris* (linha 67). Priscila, que continuava a história, corrige as alunas (linha 71), explicando que aquela é a estátua da liberdade, e que ela fica em Nova Iorque. Valéria dá o recibo de compreensão e repete a tradução de Maria *a estátua da liberdade* (linhas 79 e 82).

A análise desse excerto mostra que Priscila pára a atividade para lidar com dúvidas externadas pelos alunos e direcionadas a ela, mas que também está atenta às colocações que eles fazem durante a história entre os colegas, como, por exemplo, quando Valéria faz um comentário (mesmo que equivocado) a respeito da figura para Joana (linha 66).

Um outro ponto interessante a ser observado é que os alunos têm uma participação efetiva durante a história, influenciando até mesmo no que diz respeito ao posicionamento da professora nessa atividade, como se vê na reprodução do excerto a seguir:

87 Priscila: [the:y [vi:sited [New] Yo::]rk  
 88 Eliana: [( e:sa:)]  
 89 Joana:



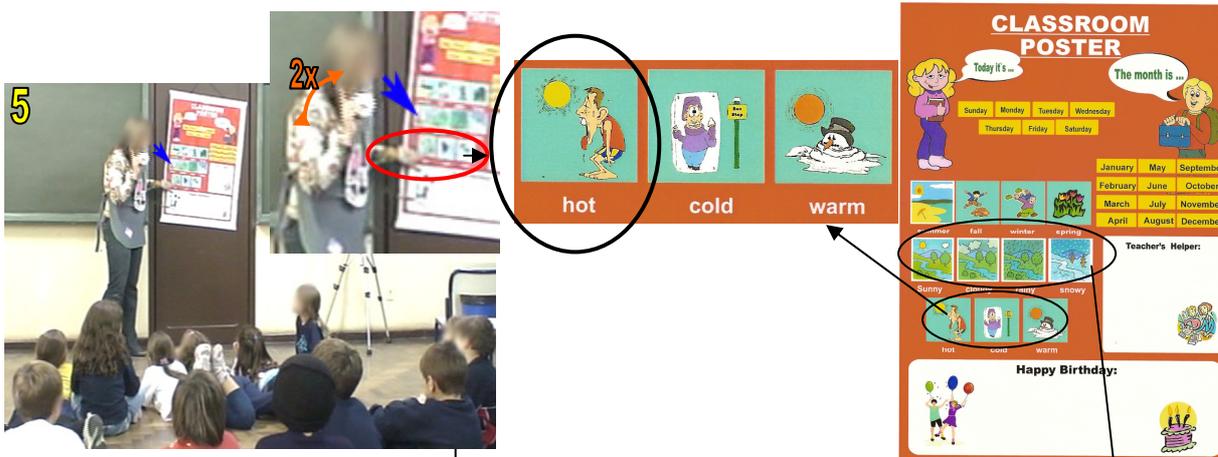
90 (.)  
 91 Maria C.: °(ah )°  
 92 (0,4)  
 93 (Maria C.): °(the [family]°)  
 94 Priscila: [a:nd]



Durante a elocução na linha 87, Priscila está de joelhos, contando a história, e Joana, sem tomar a palavra, se ajoelha e ergue o braço (figura 3) como forma de sinalizar a Priscila que ela deve se levantar para que a aluna consiga enxergar as figuras. Priscila, sem interromper a atividade, atende à solicitação da aluna e se levanta (figura 4), e Joana volta para o seu lugar rapidamente. A aluna demonstrou grande habilidade em se fazer entender, pois atingiu o seu objetivo por meio de gestos sem que, para isso, a atividade precisasse ser interrompida.

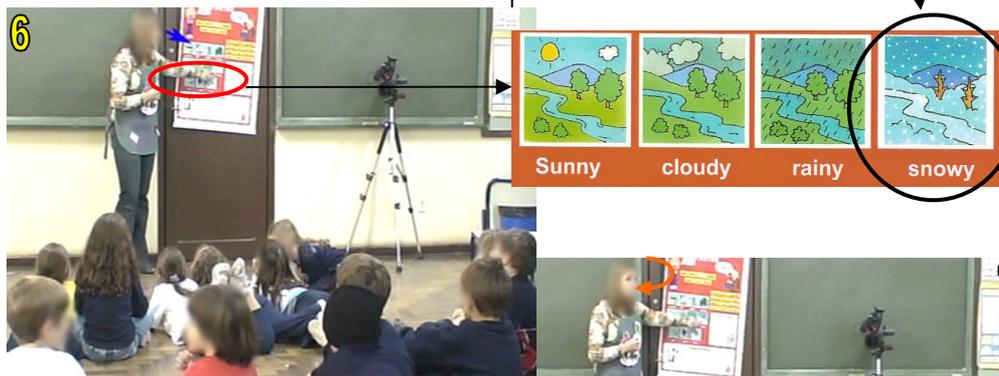
Além das figuras que são coladas no avental, Priscila utiliza ainda as ilustrações do pôster que está afixado no quadro para ilustrar o vocabulário da história. Ele faz parte da rotina da turma, pois diariamente os ajudantes utilizam esse recurso para classificar o tempo (ensolarado, chuvoso, nublado, nevando) e a temperatura (quente, fria e amena). A história está sendo contada no início de maio, e os alunos estão habituados a utilizar os adjetivos

relacionados ao tempo quente ou ameno. Como forma de dizer que na história estava muito frio, Priscila opta por utilizar um vocábulo conhecido pelos alunos *hot*, empregando primeiro a negação desse adjetivo com o qual os alunos estavam familiarizados, apresentando o item novo em seguida *it was not hot it was very cold* (linha 97). Note-se a ênfase dada à palavra *not*. Ela poderia ter sido mais direta, utilizando a estrutura *very cold* de imediato, mas optou por utilizar primeiro a forma conhecida. Ela aponta para a figura *hot* no pôster, fazendo gesto de negação com o dedo, conforme demonstrado na figura 5 reproduzida abaixo:



97 Priscila: it was no::t ho::t it was v::[e:ry co::ld  
 98 Valéria: [°ve::ry co::ld°=

99 Maria C.: =M:U::ito fri::[:o:::]=(*abraça Leila*)  
 100 Priscila: [and it] wa:s::,



101 (0, 5)  
 102 (Valéria): (sn::[:ow]  
 103 Gian: [ne::[:::ve:]  
 104 (Augusto): [sno::w]  
 105 Leila: [sno::w]  
 106 (Joana): [( )]  
 107 Priscila: y::[:e:]::[::::]ah=



Apesar da estratégia utilizada pela professora, Valéria, que está atenta à história, se auto-seleciona e completa a frase *very cold* (linha 98) junto com Priscila. Essa ação de Valéria indica que, pelo menos para ela, todo o trabalho de Priscila para apresentar o novo item lexical não era necessário. Maria Catarina, então, toma o turno e traduz a fala produzida pelas duas (linha 99). Ao continuar a história, Priscila aponta para a figura de neve no pôster, fala *and it was* e pára, aguardando que alguém completasse o seu turno (linha 100, figura 6). Valéria, mais uma vez, se auto-seleciona e fornece o item esperado por Priscila (linha 102). Gian e Augusto repetem a palavra em português (linha 103) e em inglês (linha 104), e Priscila ratifica a participação de todos, falando *yeah* (linha 107). Através da participação de vários alunos que se auto-selecionam para completar o turno juntamente com a professora, fornecer a palavra esperada por ela, traduzir a palavra que ela estava tentando apresentar, fica evidente que eles agora compreendem o significado de um vocábulo que era novo para alguns.

Assim, o que observamos nesse segmento foi a comprovação do livre acesso aos turnos para os alunos e a ratificação de suas ações pela professora, diferentemente da dinâmica esperada para esse tipo de atividade na conversa cotidiana que é a da suspensão da tomada dos turnos pelos participantes outros que não o narrador da história, ou se estivesse em vigor a sistemática para a tomada de turnos na sala de aula tradicional conforme descrita por McHoul (1978).

Ao fim da análise dos segmentos das duas atividades pode-se concluir que durante a hora da rodinha, a professora realiza uma forte alocação dos turnos de fala, acarretando em restrições às auto-seleções dos demais alunos que não o (a) selecionado (a). Já na atividade de contação de histórias, as auto-seleções são bem-vindas (inclusive esperadas) e ainda ratificadas pela professora, acarretando em um piso conversacional bastante flexível. Uma das razões pelas quais isso ocorre pode ser menor número de alunos que participa da contação de histórias e que acarreta em um acesso mais fácil aos turnos de fala. Portanto, o que se pode concluir em relação a essa atividade é que os alunos têm uma participação bem mais legitimada em função da ratificação de suas ações pela professora.

Na subseção seguinte, apresento a análise de um segmento que ilustra a aprendizagem da prática utilizada pela professora, de repreensão à auto-seleção dos alunos durante a atividade de rodinha, por uma aluna, que chama a atenção do colega pela sua tomada “inapropriada” de turnos.

### 3.1.3 Oi menina! Aprendemos rapidamente.

Na rodinha, após uma tarefa de revisão da estrutura gramatical “Is it...?”, Priscila inicia outra vez uma tarefa de contagem de figuras. Inicialmente, ela solicita que os meninos façam a contagem sozinhos e depois seleciona Jonas para responder uma pergunta sobre a quantidade de figuras que ela está mostrando. Em seguida, ela pede que as meninas a ajudem na atividade, contando quinze figuras à medida que ela as mostra para o grupo. O excerto abaixo inicia-se já no final dessa contagem em que Priscila confirma o número de figuras que agora estão à sua frente. O segmento completo encontra-se no ANEXO VI.

#### Segmento VI: "Oi menina!"

Rodinha 4 - 20/04/07 – 09:55 (2)

01 Priscila: *fi:::[:ftee::n*  
 02 Felipe: *[(fifteen >o quê que ele fa[lou,<)((p/ Danilo?))*  
 03 Priscila: *[Lí:dia:::=*  
 04 Danilo: *=↑°fi::ftee::n°=*  
 05 ( ): *=a:::i*  
 06 (0,2)  
 07 Priscila: *ho::w [ma::NY*  
 08 (Felipe): *[>(nã:o deixa eu te ajudar,)<=*  
 09 ( ): *=a:::i::]ê:::*  
 10 Breno: *=[fi:ftee::n]*



11 Priscila: *ho::w [ma::ny,]*  
 12 Joana: *[oi me]ni:na,*



13 (0,2)  
 14 Priscila: [blue: ca:rs can you se][e::



15 ( ): [( alguma coisa)]  
 16 Valéria: [(é me↑ni::na)]  
 17 Priscila: [look he:re]  
 18 Danilo: [é tu me]::smo [Breno  
 19 Eliana: [blue cars=((para Lídia))  
 20 (.)  
 21 Maria Cat.: °°four°°=  
 22 Felipe: =( minis::[:])  
 23 ( ): [°fou::[:r fi:]::[:ve,°  
 24 Lídia: [fou:r]  
 25 Priscila: [E:xcelle::nt=  
 26 =((bate palma))  
 27 (0,3)



28 Priscila: [Eliana::,]  
 29 Joana: [°( )°]=((se deita))  
 30 Felipe: [(e:xcolle:n::[:])]

Este excerto é bastante ilustrativo do fato de que Joana opera no princípio proposto pela professora de que somente o(s) aluno(s) selecionado(s) pode(m) falar, passando então a reproduzir a ação da professora, flagrada na análise do segmento IV na página acima, ao restringir o acesso ao piso conversacional, chamando a atenção do colega que toma o turno no momento “errado”. Ao observar que Breno se auto-selecionou no momento “inadequado” (linha 10), Joana cumprimenta o colega como menina (linha 12), pois a professora havia selecionado somente esse grupo para participar da atividade.

Ao olharmos para o que acontece anteriormente a auto-seleção de Breno, verificamos que Danilo também havia fornecido o resultado da tarefa proposta por Priscila (linha 04), seguido então por Breno, que aponta para os carros (linha 10, figura 1). Apesar disso, Priscila não se orienta para o “auxílio” não-solicitado dos meninos durante a tarefa. Joana, no entanto, chama a atenção do colega por ele ter falado o resultado final da quantidade de carrinhos, olhando para ele e tocando em sua cabeça (linha 12, figura 2), fazendo isso em sobreposição à fala da professora, que iniciava uma pergunta endereçada a Lídia. Valéria se alinha à Joana e faz um comentário a esse respeito, olhando para Breno. Breno olha primeiramente para Joana (figura 3) e depois para Valéria (figura 4), fazendo cara de brabo, demonstrando que não gostou do que elas disseram (figura 5). Danilo, também se alinha às alunas, apesar do fato de ele próprio também ter falado o resultado final do número de carrinhos um pouco antes de Breno. Podemos observar na figura 4 que Danilo inclusive aponta para Breno. Danilo está mais distante de Valéria e Joana, diferentemente de Breno, que está ao lado delas, o que pode ser uma explicação para o fato de elas não terem comentado a auto-seleção de Danilo durante a tarefa. Desse modo, a disposição dos alunos no círculo contribuiu para a não-orientação de Joana para a auto-seleção de Danilo, que está do lado oposto, mas sim para a auto-seleção de Breno, que está ao seu lado. Aqui, vemos que não somente Joana, mas também Valéria e Danilo demonstram conhecimento da restrição à auto-seleção durante a atividade e utilizam isso para censurar a ação de Breno.

Tudo isso ocorre paralelamente à atividade principal, coordenada pela professora, que continua orientada para a tarefa de contagem de figuras. O interessante aqui é que Priscila, bastante envolvida com a execução da tarefa, não repreende os alunos pela tomada de turnos e quem o faz é a aluna. Isso pode ser atribuído ao fato de que a seleção foi de falantes categorizados por seu pertencimento a um grupo (SACKS, 1992), ficando mais difícil a percepção de possíveis “intrusos”. Aqui observamos que há um alinhamento dos alunos em um *self* coletivo por Priscila (PHILLIPS, 2001; GARCEZ 2006a) versus uma sensibilidade à

categorização de gênero evidenciada pelas crianças. Joana já havia participado de outros momentos em que Priscila faz esse tipo de controle de auto-seleção. O que a aluna acaba fazendo nessa interação é demonstrar a sua aprendizagem da prática utilizada anteriormente pela professora, aplicando-a de maneira um pouco mais descontraída, tocando na cabeça do colega e sorrindo.

Observa-se que Joana se sente à vontade para se valer de uma prática utilizada pela professora em outros momentos, chamando a atenção de falantes não-selecionados de maneira “irônica” classificando-o como menina. Dessa maneira, ao fazer essa categorização, ela não somente repreende o colega por ter se auto-selecionado em um momento inoportuno, mas também de certa maneira coloca em cheque o seu status de participante no grupo, na comunidade, enfim, sua identidade. É interessante também observar que a restrição à participação é feita a Breno, que foi o mesmo aluno que teve problemas no segmento analisado na seção anterior, *Quantas Marinas eu tenho aqui?*

Em síntese, a análise desse segmento mostrou que Joana aprende a operar no princípio proposto pela professora, a saber, somente o(s) aluno(s) selecionado(s) pode(m) falar e passa a reproduzir essa orientação. Além disso, outros alunos (Valéria e Danilo) também demonstram a aprendizagem dessa regra ao se orientarem para a repreensão realizada por Joana.

Em contrapartida, apesar da forte tentativa de alocação dos turnos pela professora e da repreensão em relação à violação da regra realizada também por alguns alunos, observa-se que há um relaxamento no controle das auto-seleções em uma situação específica que será apresentada e discutida na subseção seguinte e que foi verificada no mesmo segmento discutido aqui.

### **3.1.4 Relaxamento da regra de alocação de turnos na rodinha**

Como vimos na análise do segmento VI na seção anterior, ao final da contagem conjunta, enquanto Joana, Valéria, Danilo e Breno estão envolvidos na discussão a respeito da auto-seleção de Breno, Priscila seleciona Lídia para responder à pergunta de quantos carros azuis têm na sua frente. Ocorre que tanto Priscila quanto Maria Catarina e Eliana assumem que Lídia está com problemas para realizar a tarefa, uma vez observados os turnos seguintes à primeira solicitação da professora (linhas 15 e 16). Há um trabalho conjunto das três participantes (linhas 17, 19 e 21) para que a menina forneça a resposta esperada (linha 24). A

atividade coordenada das três fica evidente porque Maria Catarina e Eliana tomam os turnos para auxiliarem Lúcia na conclusão da tarefa, e Priscila reformula a sua solicitação, optando ainda por não fazer a repreensão das auto-seleções das alunas que prestam socorro à Lúcia. Logo, nesse segmento, observamos um relaxamento da regra de alocação dos turnos de fala, uma vez que a tomada de turnos por outros alunos é permitida quando há a verificação da necessidade de ajuda a colegas “em apuros”<sup>30</sup>. Assim como na metáfora reavaliada de Erickson, os *tubarões de turnos* aqui viram os *golfinhos conversacionais*<sup>31</sup>.

```

03 Priscila: [Lí:dia:::=
04 (Danilo): =↑°fi::ftee::n°=
05 ( ): =a:::i
06 (0,2)
07 Priscila: ho::w [ma::NY
08 (Felipe): [>(nã:o deixa eu te ajudar,)<=
09 ( ): =[a:::i::]ê:::
10 Breno: =[fi:ftee::n]=((aponta para os carros))
11 Priscila: ho::w [ma::ny,]
12 Joana: [oi me]ni:na,=((mexe na cabeça de Breno))
13 (0,2)
14 Priscila: [blue: ca:rs can you se][e::
15 ( ): [( alguma coisa)]
16 Valéria: [(é me↑ni::na)
17 Priscila: [look he:re]
18 Danilo: [é tu me]::smo [Breno
19 Eliana: [blue cars=((para Lúcia))
20 (.)
21 Maria Cat.: °°four°°=
22 Felipe: =( minis::[:])
23 ( ): [°fou::[:r fi:]::[:ve,°
24 Lúcia: [fou:r]
25 Priscila: [E:xcelle::nt=
26 =((bate palma))
27 =((bate palma))
(0,3)

```



<sup>30</sup> Na reprodução deste excerto do segmento, optei por tirar as figuras relacionadas às ações de Joana, Danilo e Valéria quanto à auto-seleção de Breno, incluindo em vez disso, a descrição das ações desses alunos. Entretanto, mantive a figura relacionada ao foco de atenção principal gerenciado por Priscila e a seleção de Lúcia como sua próxima interlocutora ratificada. Isso se justifica de maneira a não sobrecarregar a transcrição, deixando mais claro o ponto que gostaria de tratar na continuação do segmento, que é a condição ratificada pela professora para um aluno outro que não o selecionado tomar o turno.

<sup>31</sup> Minha tradução para a expressão “*conversational dolphins*” utilizada pelo autor.

28 Priscila: [Eliana::,]  
 29 Joana: [°( ] )°]=((se deita))  
 30 Felipe: [(e:xco]lle:n::]::[::]

Observamos que Lída não responde a pergunta de Priscila (linhas 07, 11 e 14) de imediato, o que pode ser evidenciado pelos vários turnos que ocorrem até que Priscila, ao perceber que a aluna está demorando para fornecer a resposta, tenta auxiliá-la falando *look here* (linha 17), separando as figuras que Lída deve contar. Eliana então se auto-seleciona para ajudar a colega, tentando ser mais específica quanto à solicitação da professora repetindo *blue cars* (linha 19), olhando para Lída, que está distante de Eliana e de Priscila. Como ainda assim Lída continua não fornecendo o resultado, Maria Catarina se auto-seleciona e fala a resposta em volume de voz mais baixo, olhando para Lída (linha 21). Depois desses diversos auxílios, Lída então dá a resposta esperada. Priscila avalia a participação da aluna exclamando *excellent*, batendo palma uma vez (linhas 25 e 26). Maria Catarina, por sua vez, comemora a participação bem sucedida da colega, batendo palma olhando para Lída, conforme observado na figura 6.

O que se observa aqui é que houve um trabalho conjunto de Priscila, Eliana e Maria Catarina para que Lída respondesse a pergunta feita a ela. Nessa situação, Priscila não faz qualquer restrição à auto-seleção das colegas que prestam socorro à Lída. Conforme mencionado anteriormente, isso pode ser explicado devido ao fato de que Priscila interpretou a demora na resposta de Lída como uma dificuldade em relação à solicitação feita. Assim, a auto-seleção de Eliana não é tomada pela professora como a ação de um *turn shark*, pois a menina tenta tornar mais acessível à Lída o que ela tinha que contar especificamente. Já a ação de Maria Catarina pode não ter sido considerada inapropriada pelo fato de que o seu turno foi produzido em volume mais baixo, ou seja, não tomando-lhe o turno, mas oferecendo a ela os materiais para a tomada de turno conforme solicitado. O objetivo de Maria Catarina não era roubar o turno da colega e sim auxiliá-la. Isso pode ser verificado ao observarmos a ação seguinte de Maria Catarina, que bate palmas, olhando para Lída, comemorando a sua participação bem sucedida. Essas ações das alunas que prestam socorro a uma colega “em apuros” pode ser relacionada à reavaliação da metáfora dos *turn sharks* feitas por Erickson (1996). Nessa discussão, ele afirma que os *turn sharks*, ao invés de serem vistos como agressores, possam ser avaliados como salva-vidas – ou como ele chama “golfinhos conversacionais” (p. 51) que evitam com que o colega fique exposto por não saber a resposta. Portanto, a auto-seleção das meninas nesse caso foi permitida para que elas socorressem a colega que estava tendo problemas para realizar a tarefa solicitada.

Assim, a análise do segmento mostra também que a auto-seleção em momentos que um falante já foi pré-selecionado é permitida quando este participante precisa de ajuda. Isso já havia sido explicitado por Priscila no segmento analisado anteriormente (seção 3.1), “*Quantas Marinas eu tenho aqui?*”, quando ela fala *se ela tiver alguma dificuldade a gente ajuda* (linha 51). Assim, verifica-se que, na sala de aula observada, a tomada de turnos por outros alunos quando da seleção de falantes específicos é permitida somente em momentos em que o(s) aluno(s) selecionado(s) esteja(m) precisando de auxílio.

Na seção seguinte, apresento a análise de um segmento que faz parte de uma atividade de contação de histórias, mas, diferentemente do que foi mostrado na análise do excerto V “A família monkeys” (seção 3.1), verifica-se que a auto-seleção nem sempre é vista de maneira tão tranqüila. Nessa interação, a livre tomada de turnos pelos alunos e o teor de suas contribuições acabam indo contra as expectativas da professora em relação à atividade, apresentando resultados significativos para o direcionamento da tarefa proposta.

### **3.2 “Fishi! Fishi!” Auto-seleção como engajamento ou perturbação da atividade?**

O segmento a ser analisado nesta seção, envolve a mesma história abordada na subseção 3.1.2 “*The monkeys go to NY*”. Desta vez, porém, Priscila realiza a atividade com a outra metade da turma, no período seguinte da mesma tarde. Ocorre que as auto-seleções aqui são um problema para ela, que as interpreta como perturbação da atividade. No entanto, Priscila ratifica a maioria delas, em uma tentativa de dar seguimento à história, mas é aparente o seu desconforto em relação ao direcionamento dado à atividade. Entretanto, ao analisarmos detalhadamente a interação, verificamos que os alunos estão engajados na contação da história, apesar do “aparente caos” da livre tomada de turnos e do conteúdo de algumas de suas contribuições em uma atividade em que se podia esperar a suspensão dessa sistemática.

Nessa aula, então, Priscila inicia a história, e os alunos tomam a palavra a todo o momento, apontando para as figuras no avental, fazendo comentários acerca dos personagens, ou fazendo perguntas sobre a história. Ela pára a atividade e conversa com o grupo, explicando que não tem como contar uma história com todos eles falando ao mesmo tempo, chamando a atenção de alguns alunos em especial. Os alunos ficam em silêncio, e ela consegue dar continuidade à história. Entretanto, em seguida, alguns alunos voltam a conversar entre si, resultando em diversas sobreposições e pisos conversacionais diversos.

O excerto abaixo inicia-se na segunda tentativa de Priscila de retomar a história, que acaba sendo encerrada antes do previsto em decorrência das auto-seleções dos alunos, que são interpretadas por ela como perturbação da atividade.

### Segmento VII: "Fishi! Fishi!"

História: "The Monkey family" – grupo 2 – 08/05/07 - 36:08 (1) / 17:48 (2)

01 Priscila: GENTE::  
 02 ( ): ( ) ((volume baixo))  
 03 (0,4)  
 04 ( ): ( ) ((volume baixo))  
 05 (1,2)  
 06 ( ): quebrou (o ) ((volume baixo))  
 07 (0,3)  
 08 Priscila: meta:de da turma tá aqui  
 09 (0,2)  
 10 Priscila: é a segu:nda vez que eu tô tendo que para:r  
 11 (0,3)  
 12 Luciano: ã: ã[:] ((volume baixo; nega com cabeça))  
 13 Priscila: [para] contar a histó:ria ((Valter baixa punho))  
 14 (1,0)  
 15 Priscila: você[s nã:o conse]guem parar de fala:r  
 16 Luciano: [l::: é::] ((volume baixo))  
 17 Paulo: eu-  
 18 (0,2)



19 Paulo: eu [tô tent-]  
 20 Jane: [a ou:tra] turma [tu consegui:u,]  
 21 Paulo: [tando ouvi:] só que eu-  
 22 Luciano: [c-]:::  
 23 (0,2)  
 24 Paulo: [e prestar] atençã:o só que eu=  
 25 Luciano: [c-l:::] ((gesticula como se estivesse se esfaqueando no pescoço))  
 26 Paulo: =°([não] [consi:go])°  
 27 Valter: [tr:] ((Valter gesticula como se estivesse esfaqueando Lu))  
 28 Priscila: [si:m só] que se os [outros] não=  
 29 Luciano: [c-l:::]  
 30 Priscila: =pa[rarem de fala:r né:] Lucia::po



33 Breno: [eu també:m ( )]  
34 (Marina): eu també:m né:,  
35 Luciano: [°s:i::m°]=  
36 (Paulo): [hm hm hm::]  
37 (1,8)  
38 Priscila: então vou tenta:r ter[mina:r] de contar a=  
39 Luciano: [ô ô]  
40 Priscila: =histó:ria para você:s::  
41 (0,3)  
42 Luciano: °( lo:bo)°=((para Valter))  
43 (0,2)  
44 Priscila: they vi:sited the [statue of] li[berty:,  
45 (Breno): [(ah )]  
46 Priscila: o:[k::]  
47 Jane: [(branco)]  
48 (0,7)  
49 Priscila: they made a sno:wma:n (.) and then they were uh::h  
50 (0,3)  
51 Ricardo: (sai da [fre:nte Ja:ne)  
52 Priscila: [ve::ry ve::ry [tired  
53 Luciano: [estava mo:rto  
54 (.)  
55 Ricardo: sai da [fre:nte Ja::ne  
56 ( ): [( [ )]]

57 Priscila: [ye::s:: ((para Luciano)) and] then they went  
58 to the hote:l  
59 Luciano: estava mo:rto  
60 Priscila: because they wa:nted to:  
61 [h::: [fi:::]=((assobio simula ressonar))  
62 (Vanessa): [eu fale::i que era o ho[te:l  
63 (Maria Virg.): [fi:::[::]:  
64 ( ): [dormir  
65 Priscila: [slee:::p]  
66 Ricardo: [contar pra]  
67 tea:cher [Ja:ne)  
68 (Maria Virg.): [fi:::[::]=((assobio))  
69 ( ): [eu quero]  
70 Priscila: whe::n [they wo::][ke [up O:::~h]  
71 (Luciano): [( play wa)]  
72 ( ): [fi:::[::]=((assobio))  
73 Paulo: [(Jane: dá para ti:] vir  
74 mais para [cá,)  
75 (Luciano): [o::[:h  
76 ( ): [a::[:h  
77 Priscila: [da:ddy [said]=  
78 Humberto: [o::[:h]=  
79 ( ): =eu tô com °(sono)°  
80 Priscila: it's ti:me to go back to ↓Brazil  
81 (0,4)  
82 ( ): ê:::=  
83 (Maria Virg.): =[Ó::: [(VOLTA::):ram)  
84 Jane: =[Brazi::l [ )]  
85 Priscila: [so the:::n,]  
86 (0,2)  
87 Priscila: y::[e:[s  
88 Luciano: [(pota[ple)  
/poteipow/





134 Felipe: [ca::sa:]  
 135 Priscila: =schoo::l]=  
 136 Anderson: =/ma::r[tchi:/]=  
 137 Marina: [(teacher)]  
 138 Felipe: =ca::[sa:  
 139 Marina: [(posso ir] ao ba[nheiro],)  
 140 Felipe: =[ca::sa: ca::sa: [ca::  
 141 Breno: [ca::sa: ca::sa: [ca::  
 142 Vanessa: [não é:: é

143 Priscila: [esco:la  
 [a:nd then=



144 Priscila: =they to:ld [all their] frie:nds that=  
 145 (Breno): [°ca::sa°]  
 146 Priscila: =[the::y had a] great [ti:me  
 147 (Felipe): [°°(é escola)°°]  
 148 ( ): [°°(e- s[co::la])°°  
 149 ( ): [posso,]  
 150 Priscila: °né,°



151 Valter: (how)=  
 152 (Vanessa): =(ó,)=  
 153 ( ): =( [ [ ] [ ] [ ]  
 154 Priscila: [termino:u né]  
 155 (Felipe): [(esse [ ])=(para Breno))  
 156 Maria Virg.: [Ê:::[:::  
 157 Vanessa: [Ê:::[:::  
 158 Marina: [Ê:::[:::  
 159 Maria Virg.: [FI:::SHI FI[:::SHI fi:::shi fi:::=  
 160 Vanessa: [FI:::SHI h: h:=



161 Maria Virg.: =fi:::shi  
 162 Vanessa: =>HÁ HÁ HÁ HÁ [há há há há<  
 163 Luciano: [fi:::sh f\_ih=  
 164 Anderson: =fi:sh

Nesse segmento, observa-se a livre tomada de turnos por parte dos alunos e a interpretação de Priscila de que a atividade não estava ocorrendo conforme o esperado. No

entanto, uma análise detalhada da interação mostra que os alunos estão construindo juntos uma maneira diferente de participar de uma contação de histórias, apesar do aparente caos e da preocupação da professora de conseguir concluir a atividade.

No início do segmento, Priscila pára a atividade e comenta a atitude do grupo durante a história, ressaltando o fato de que aquela já é a segunda intervenção em função do excesso de barulho (linhas 10, 13 e 15). Luciano e Valter, no entanto, continuam envolvidos em uma conversa paralela (figura 1). Priscila direciona o olhar para Luciano, e ele olha para ela também (figura 2). Apesar disso, ele continua a conversa com Valter. Os demais alunos demonstram interesse na continuação da atividade, pois Paulo toma o turno para falar sobre a sua dificuldade de ouvir a história (linhas 17, 19, 21, 24 e 27), o que é alegado também por Breno e Marina (linhas 33 e 34). Priscila reclama que os alunos não conseguem parar de falar (linha 15) explicitando a maneira de participação esperada por ela para a atividade. Eles devem parar de falar e ficar escutando. Paulo queixa-se que não está conseguindo ouvir e prestar atenção, subentendendo-se que seja justamente pelo barulho excessivo sobre o qual Priscila está comentando.

Enquanto Paulo se prepara para falar, repetindo o início de seu turno (linha 19), Jane pergunta a Priscila se a outra metade da turma conseguiu (parar de falar para ouvir a história) (linha 20). É interessante observar que, mesmo em um momento em que estão sendo repreendidos, uma aluna se sinta a vontade para fazer esse tipo de pergunta. Ela toma o turno para saber como foi com o outro grupo, se Priscila conseguiu contar a história. Priscila, no entanto, não se orienta para a pergunta de Jane, mas sim para a contribuição de Paulo, que está diretamente relacionada com o que ela estava falando antes. Contudo, ela o faz sobrepondo-se a finalização do turno do aluno. Paulo tem seus turnos invadidos duas vezes, uma por Jane e outra por Priscila. A sobreposição pode ser atribuída ao fato de que a fala de Paulo apresenta diversas perturbações (recomeços, pausas, repetições, volume baixo e fala cortada abruptamente), o que torna seus turnos vulneráveis a possíveis “invasões” (ERICKSON, 1996; 2004).

Mesmo com a conversa dirigida ao grupo todo, Luciano continua envolvido na brincadeira de simulação de esfaqueamento com Valter (figura 3), e é necessário que Priscila chame o seu nome e toque em seu braço para que ele pare, ao menos momentaneamente, com a atividade paralela (figura 4). Depois disso, Valter ainda tenta fazer com que Luciano foque na atividade, tirando a mão de Luciano do pescoço (figura 5). Após a intervenção da professora e do colega, Luciano parece concordar com a afirmação de que tem que parar de

falar e diz *sim* (linha 35). O gesto de Valter com sentido de “agora chega” pode ser confirmado ao observarmos todo o restante da interação. Luciano realiza as brincadeiras sozinho; já Valter não se engaja nas atividades paralelas nem com Luciano, nem com os demais colegas.

Depois da conversa direcionada a turma e da advertência a Luciano, o grupo todo fica em silêncio, o que pode ser observado na pausa de 1,8 da linha 37, que é a maior do segmento. Após esse silêncio, tomado por Priscila como sinalizador de que poderia continuar a história, ela decide então retomar a atividade. No entanto, ela deixa claro que será uma tentativa, ao dizer *então eu vou tentar terminar de contar a história para vocês* (linhas 38 e 40). Assim, a continuação da história depende da atitude dos alunos durante a atividade, não havendo garantia de conclusão caso não haja cooperação, que é entendida aqui como a condição de eles pararem de falar.

No entanto, não é isso que ocorre. Os alunos fazem várias intervenções, se auto-selecionando a todo o momento, o que faz Priscila repetir as frases algumas vezes, tornando a história repetitiva. Apesar da participação dos alunos estar relacionada à história, no final, Priscila acaba demonstrando que essa não era a participação esperada por ela, pois ela encerra a atividade antes do previsto, com aparente descontentamento.

Após a retomada da história, Luciano demonstra engajamento na atividade ao dizer *estava morto* (linha 53) se referindo à fala de Priscila que utiliza a expressão *uh::h* (linha 49) para enfatizar o cansaço dos personagens. Apesar de o aluno fazer isso em sobreposição à fala de Priscila, ela ratifica a sua participação como pode ser visualizado pela fala dela *yes* (linha 57) e a figura 7 em que ela olha para o aluno. Ela pode ter feito isso com o intuito de mantê-lo engajado na atividade, mantendo-o no mesmo piso conversacional do restante do grupo. Verificamos que Priscila está tentando dar continuidade à tarefa e que qualquer sinal de engajamento é valioso para esse propósito assim como na descrição feita por Rampton (2006): “(...) e assim parece ter surgido um arranjo de sala de aula bastante diferente, no qual os professores toleram os excessos de alguns alunos em troca da segurança e do apoio que podiam ser detectados em seu hiper-entusiasmo” (p. 30)<sup>32</sup>.

Na seqüência do segmento, verificamos mais uma vez que os alunos estão bastante interessados na história, o que pode ser observado pelas auto-seleções de Ricardo (linhas 51 e

---

<sup>32</sup> (...) and in this way a rather different kind of classroom settlement seemed to have evolved, in which teachers tolerated the excesses of some students for the reassurance and support that could be detected in their hyper-enthusiasm.

55), que pede para Jane sair da sua frente, pois ele não está conseguindo visualizar as figuras que Priscila está usando no avental.

51 Ricardo: (sai da [fre:nte Ja:ne)  
 52 Priscila: [ve::ry ve::ry [tired  
 53 Luciano: [estava mo:rto  
 54 (.)  
 55 Ricardo: sai da [fre:nte Ja::ne  
 56 ( ): [( [ )]]



57 Priscila: [ye::s:: ((para Luciano)) and] then they went  
 58 to the hote:l  
 59 Luciano: estava mo:rto  
 60 Priscila: because they wa:nted to:  
 61 [h::: [fi:::=(assobio simula ressonar))  
 62 (Vanessa): [eu fale::i que era o ho[te:l  
 63 (Maria Virg.): [fi:::[::]:  
 64 ( ): [dormir  
 65 Priscila: [slee:::p]  
 66 Ricardo: [contar pra]  
 67 tea:cher [Ja:ne)  
 68 (Maria Virg.): [fi::[::]=((assobio))  
 69 ( ): [eu quero]  
 70 Priscila: whe::n [they wo::][ke [up O:::~:h]  
 71 (Luciano): [( play wa)]  
 72 ( ): [fi::[::]=((assobio))  
 73 Paulo: [(Jane: dá para ti:] vir  
 74 mais para [cá,)

Como ele é o menor aluno da turma, ele precisa ficar de joelhos para poder enxergar as gravuras que a professora colou no avental (figura 7). Ele inclusive chega a dizer à colega que vai falar para a *teacher*, (linhas 66 e 67). Paulo também se queixa que o posicionamento de Jane está impedindo a visualização (linhas 73 e 74), mas nem essa aluna, nem Priscila se orientam para a solicitação dos meninos. A preocupação dos alunos em relação às figuras mostradas pela professora é mais uma evidência de que o grupo está orientado para o piso principal coordenado por Priscila.

Os alunos se auto-selecionam não somente para produzirem turnos de fala, mas também para participarem com a produção de sons que possam colaborar na caracterização do que se passa na história. Maria Virgínia, por exemplo, se auto-seleciona e começa a assobiar para dramatizar a parte em que Priscila narra que os personagens estavam muito cansados e queriam dormir (linhas 63 e 68). Outro exemplo semelhante, é protagonizado inicialmente por Luciano e copiado por Humberto, quando Priscila, ao se referir à parte em que os macacos estavam acordando, utiliza o som *oh* (linha 70) e Luciano a imita utilizando para isso, um tom exagerado na produção do som (linha 75), que então é copiado por Humberto (linha 78). Os



frase *voltaram para o Brasil* (linha 89), e Priscila repete a frase falada anteriormente com a mesma entonação decrescente, reforçando novamente uma possível conclusão para a história (linhas 90 e 91). Luciano novamente toma o turno e propõe um novo vocábulo problemático *tomato?* (linha 92) dessa vez olhando para a professora. Observamos agora que, apesar de a palavra utilizada por ele ser uma palavra que tem sentido, sintaticamente ela não se encaixa no que está sendo tratado. Novamente, pode-se fazer uma associação com uma tentativa de participação no outro idioma. A história está sendo narrada em inglês, e ele encontra uma maneira de participar, produzindo sons que se parecem palavras na língua de interação (como no caso de *potaple*) e até mesmo palavras conhecidas por ele (como *tomato*). Essas ações podem ser relacionadas aos “ecoamentos” e “paralelismos” descritos por Rampton (2006), em que os alunos utilizam elocuições que não estão diretamente relacionadas com o contexto imediato como forma de participar das atividades de sala de aula.

Contudo, os alunos não se alinham às contribuições de Luciano e, mais uma vez, tomam a entonação da fala de Priscila e a pausa de 0,6 como sinalizadores do encerramento da atividade, como se observa no excerto abaixo, em que Vanessa se auto-seleciona e pergunta à professora se a história havia chegado ao fim: *terminou a história?* (linha 95)

95 (Vanessa): [terminou a his↑tória,  
96 (0,8)=((Priscila acena e olha para a filmadora 2))

97 Maria Virg.: <(FI:::NE:SHI)>  
98 (0,4)  
99 Priscila: [no]  
100 Maria Virg.: [ã]  
101 (0,2)  
102 (Maria Virg.) °que [pena°=  
103 (Luciano): [°fish:°=((baixando cabeça))  
104 ( ): [(ah:::[:::])] ]  
105 Priscila: [there is one] part  
106 Jane: °(fi[ni])°  
107 Priscila: [o:[ne] more pa:rt=  
108 Luciano: [f:]  
109 Maria Virg.: =a:[lelu]:[:::ia]]=((batendo palmas))  
110 Luciano: [fi:sh]=((olhando para Priscila))



Vemos então que, em duas oportunidades até aqui, os alunos demonstram achar que a atividade chegou ao fim em função das pistas fornecidas por Priscila. Eles não estão equivocados nessa interpretação se formos analisar tudo o que é feito até então. O que isso mostra, mais uma vez, é que eles estão atentos à atividade e já são capazes de interpretar

adequadamente as características “das etapas” de uma contação de histórias em inglês. As auto-seleções mais uma vez são pertinentes e relacionadas ao que está sendo proposto para a atividade.

No entanto, Priscila demonstra estar incomodada com todas essas intervenções, pois olha para a pesquisadora, que está sentada no canto direito da sala (figura 8), fazendo um gesto com a mão, olhando ainda para a auxiliar de pesquisa que está encarregada da filmadora 2. O gesto pode ser interpretado como algo do tipo “agora chega” ou “vou desistir” ao observarmos a careta que ela faz na figura 9. A expressão facial feita por ela é sinalizadora de sua insatisfação com as auto-seleções dos alunos. Ela está interpretando essas colaborações como problemáticas, mas, no entanto, vemos que todos parecem interessados na continuidade da história. Há aqui um conflito entre a maneira pela qual os alunos querem participar e aquela esperada pela professora. Eles constroem juntos uma configuração diferenciada de participação durante a história, tomando os turnos e produzindo colaborações inesperadas (como as palavras de Luciano, por exemplo).

O gesto da professora e a não retomada da atividade é interpretado por Maria Virgínia mais uma vez como um encerramento da história, pois a aluna propõe o vocábulo em inglês *fineshi* em um tom mais alto (linha 97). No entanto, Priscila insiste na continuação da atividade ao responder *no* (linha 99). Maria Virgínia então lamenta a resposta obtida e Luciano propõe a palavra *fish* em oposição ao *fineshi* dito por Maria Virgínia. A produção de *fish* (linha 103) por Luciano pode ser caracterizada como algo feito para ser engraçado, não-relacionado com o que está sendo proposto, assim como uma “designação errônea”<sup>33</sup> descrita por Cekaite e Aronsson (2005). A produção dessa palavra aqui é algo diferente das outras propostas de vocabulário “problemáticas” trazidas por ele, uma vez que ele ouve o turno de Maria Virgínia *fineshi* (linha 97) e faz uma alteração na palavra que a colega acabou de falar. Além disso, ele faz isso duas vezes, olhando diretamente para a professora (linhas 110 e 113), o que pode ser considerado um indício de “desafio”, de que ele sabe que a palavra não está correta. Um aluno acha graça da contribuição feita por Luciano (linha 104). Observamos que a tomada efetiva dos turnos por parte dos alunos faz com que eles produzam ações inesperadas para o que se está propondo. Rampton (2006) afirma que “(...) dar mais espaço

---

<sup>33</sup> Minha tradução para a expressão *mislabelling* utilizada pelos autores citados. Segundo eles, esse tipo ação de pode ser uma das diversas formas de violações propositadas feitas por alunos que são utilizadas como maneira de tornarem-se engraçadas.

para que os alunos se expressem freqüentemente significa que eles dizem coisas que não se encaixam na pauta oficial” (p. 73) <sup>34</sup>.

Após as diversas oportunidades em que os alunos mostram acreditar que a história havia terminado, eles acabam se orientando para que ela chegue realmente ao fim, tomando os turnos para realizar um trabalho conjunto para que isso de fato aconteça, como observado no excerto destacado a seguir:

114 Priscila: =reme:mber that [janua:]ry:, (0,7) the bro:ther=  
 115 (Maria Virg.): [hã hã hã]  
 116 Priscila: =and the [si:ster] mo:nkey, (0,2) they don't=  
 117 Luciano: [°fi:sh°]  
 118 Priscila: =[have to go to] school  
 119 (Vanessa): [jane::iro,]  
 120 (0,5)

121 (Vanessa): (mas [  
 122 Priscila: [but the:n it was ma:::rch]  
 123 (Vanessa): =ah[: [ ]  
 124 Felipe: [(ca::[sa]  
 125 Priscila: [and the:n] they went to [schoo:l  
 126 Luciano: [o /ma:::r[tchi:/  
 127 Vanessa: [ah não  
 128 é janeiro,=  
 129 (Marina): =°(banhe:iro)°  
 130 (.)

131 Priscila: yes [it was] march [and then they [went to=  
 132 Breno: [ca::sa]  
 133 Anderson: [( eu [queria]=  
 134 Felipe: [ca::sa:]  
 135 Priscila: =schoo::l]=  
 136 Anderson: =/ma:::r[tchi:/]=  
 137 Marina: [(teacher)]  
 138 Felipe: =ca::[sa:



<sup>34</sup> (...) giving students more space to express themselves often means that they say things that don't fit the official agenda

139 Marina: [(posso ir] ao ba[nheiro],)  
 140 Felipe: =[ca::sa: ca::sa: [ca::  
 141 Breno: [ca::sa: ca::sa: [ca::  
 142 Vanessa: [não é:: é

143 Priscila: [esco:la  
 [a:nd then=



144 Priscila: =they to:ld [all their] frie:nds that=  
 145 (Breno): [°ca::sa°]  
 146 Priscila: =[the::y had a] great [ti:me  
 147 (Felipe): [°°(é escola)°°]  
 148 ( ): [°°(e- s[co::la])°°]  
 149 ( ): [posso,]  
 150 Priscila: °né, °



151 Valter: (how)=  
 152 (Vanessa): =(ó,)=  
 153 ( ): =( [ ] [ ] )  
 154 Priscila: [termino:u né]  
 155 (Felipe): [(esse [ ])=(para Breno)]  
 156 Maria Virg.: [Ê:::[:::  
 157 Vanessa: [Ê:::[:::  
 158 Marina: [Ê:::[:::  
 159 Maria Virg.: [FI:::SHI FI[:::SHI fi:::shi fi:::=  
 160 Vanessa: [FI:::SHI h: h:=



161 Maria Virg.: =fi:::shi  
 162 Vanessa: =>HÁ HÁ HÁ HÁ [há há há há<  
 163 Luciano: [fi:::sh fish=  
 164 Anderson: =fi:sh

Priscila não se orienta para as ações de Luciano (a produção repetida da palavra *fishi*) e segue contando a história, apesar da risada de Maria Virgínia (linha 115). Com a risada da aluna, percebe-se que a palavra *fishi* já é considerada brincadeira também para outro membro do grupo. Aqui é reforçada mais uma vez a evidência de que Luciano toma os turnos para a

produção de *fishi* na tentativa de ser engraçado, de modo a dar “um tempo” da atividade ou ainda de maneira a colaborar para o seu encerramento.

Vanessa, no entanto, continua engajada na história e fornece a tradução de uma das palavras ditas por Priscila *janeiro* (linha 119), inclusive dando recibo de compreensão da fala seguinte de Priscila (linha 123). A seguir, observa-se uma nova contribuição de Luciano, que toma o turno e faz a associação do som da palavra *march* dita pela professora: *but then it was march* (linha 122) do inglês para a palavra “marte” do português, como evidenciado na transcrição fonética (linha 126). Priscila, mais uma vez, ratifica a participação de Luciano ao falar *yes it was march* (linha 131) numa nova tentativa de mantê-lo engajado no foco de atenção principal. Aqui, assim como em outros momentos da interação, ela acaba sustentando a tomada de turno de Luciano, apesar de seu teor ambíguo.

Assim, como explicitado anteriormente, as contribuições de Luciano (com a palavra *fishi*), que são sustentadas pelos colegas como algo engraçado, podem ser vistas como tentativas de interferir na história de maneira a “dar um tempo” ou um “*time out*” da tarefa proposta pela professora e na qual os demais colegas estão engajados. Sua brincadeira pode ser considerada uma maneira de desafiar ou “transgredir” as regras da sala de aula enquanto participa da atividade proposta pela professora (COOK, 2000; CEKAITE & ARONSSON, 2005; BRONER & TARONE, 2005; POMERANTZ & BELL, 2007).

A partir da linha 132, observa-se a tomada dos turnos pelos alunos em sinais de resistência à continuidade da história, fazendo isso grande parte em sobreposição à fala de Priscila, por meio da produção contínua da palavra “casa” (Breno e Felipe, linhas 124 e 125, 132, 134, 138 e 145), que chega a ser produzida em coro (linhas 140 e 141). Apesar disso, Priscila segue orientada para a conclusão da atividade (linhas 131, 135, 143, 144 e 146).

Na continuação da história, observamos mais uma interferência que é realizada por Marina, que sai de seu lugar (figura 10) e vai até Priscila para pedir para ir ao banheiro. Ela recebe a resposta negativa da professora que faz isso de maneira não-verbal, ao mexer a cabeça para os dois lados (figura 12).

Enquanto Felipe e Breno se engajam em coro na produção da palavra “casa”, Vanessa defende a versão proposta por Priscila, traduzindo *school* por “escola”, fazendo isso com dedo em riste para Felipe (figura 13). Vanessa continua, assim, orientada para a continuação da atividade. Portanto, o que observamos no excerto reproduzido acima é que, de um lado, estão as ações de Vanessa, que se alinha à Priscila, lutando para o seguimento da história, e, do outro, o restante do grupo que se orienta para conclusão da atividade.

Priscila finaliza a história e anuncia o final da atividade, dizendo *terminou, né* (linha 154) com cara de desapontamento, evidenciada pela figura 14. A forma como a atividade foi encerrada (*terminou né*) e a cara feita por Priscila evidenciam que a hora de contação de história não ocorreu da maneira como ela esperava. Marina, que estava ao seu lado, faz carinho na professora, como se quisesse consolá-la (figura 14).

Maria Virgínia, Vanessa e Marina comemoram o final da história. Maria Virgínia propõe a palavra *fishi*, e Vanessa se une a ela na produção da palavra. Maria Virginia chega a ficar em pé, levantando os braços, como pode ser observado na figura 16. Vanessa ri da situação, e Luciano então produz a palavra, olhando para Priscila. Observamos que até mesmo Vanessa que estava extremamente orientada para a continuação da atividade, comemora o final da história (linha 157), se engajando na produção em coro da palavra *fishi* (linha 160) e rindo em um tom bastante alto no final (linha 162).

O que pode ser dito com as ações produzidas pelos alunos nesse segmento é que eles estavam extremamente engajados na realização da atividade, apesar da maneira diferenciada de participação. No final da história, observamos que em função de tudo o que ocorre até então, a tomada dos turnos pelos alunos é interpretada por Priscila como algo inadequado, como uma “perturbação” do andamento da história. É interessante que, mesmo com todo o seu descontentamento, ela não interfira nas auto-seleções dos alunos. Eles seguem tomando o turno livremente. Somente no início do segmento ela explicita como deve ser o funcionamento da narrativa da história, mas, no decorrer da atividade, ela segue extremamente orientada para a sua conclusão, sem tentar conter a tomada dos turnos pelos alunos. Nesse sentido, observamos um empenho bastante grande de Priscila para que consiga terminar de contar a história. Verificamos que os alunos estão querendo participar, mas de um jeito diferente daquilo que se poderia esperar para uma contação de história. A atividade não estava sendo executada da maneira que a professora havia planejado, e esse foi o problema. Já no início do segmento, ela explicita a maneira esperada em relação à participação dos alunos (eles devem parar de falar). Somente a partir das falsas sinalizações de Priscila de que a história estava chegando ao fim é que os alunos passam a demonstrar que de fato querem que isso aconteça.

Essa mudança na ordem da interação esperada para a atividade de contação de histórias que foi, conforme demonstrado na análise, contra as expectativas da professora, pode corroborar a asserção de Rampton (2006), de que há um movimento de mudança na organização do modelo interacional da sala de aula contemporânea. Segundo ele, a evidência

de um engajamento diferenciado por parte dos alunos que produz alterações significativas no que é esperado para as interações nesse cenário, é parte de uma mudança difundida na ordem comunicacional tanto nas escolas como na sociedade em geral.

Até aqui as análises mostraram a tomada dos turnos por parte dos alunos e suas conseqüências para as duas atividades. Na próxima seção, discuto a maneira pela qual os participantes orquestram o ato da escuta em relação à fala, tanto na hora da rodinha quanto na contação de histórias, e as conseqüências de suas ações para as interações.

### **3.3 A importância da escuta para a realização conjunta da atividade**

A tomada de turnos deve levar em conta também a ação da escuta. Qual o propósito de se tomar o turno se não se tem assegurado o piso conversacional? Como discutido no Capítulo 1, a análise de uma interação deve atentar também para o que é feito com o que os participantes dizem.

Esta seção tem o objetivo de apresentar análises que discutam a dificuldade da coordenação da escuta em relação à fala nas duas atividades sendo investigadas no presente trabalho. Nos dois segmentos apresentados a seguir, observamos a dificuldade enfrentada pela professora de fazer com que os alunos compartilhem o mesmo piso conversacional gerenciado por ela. Na primeira interação, observamos a exasperação manifestada por Priscila em função da administração da atenção conjunta na atividade de rodinha, em que é enfatizada a importância de os alunos escutarem o que ela está falando, e a conseqüência disso para o direcionamento da atividade. No segundo segmento a ser focado para análise, Priscila, durante uma atividade de discussão pós-história, tenta novamente garantir um único piso conversacional, só que dessa vez com o intuito de assegurar a atenção dos alunos para o que o colega está dizendo. Portanto, nas duas situações, observamos a importância do comportamento da escuta em relação à fala e ações que decorrem da atenção, ou a falta dela, em cada uma das atividades.

#### **3.3.1 Quando um burro fala o outro abaixa as orelhas: a importante tarefa de escutar**

Durante uma atividade de rodinha com a turma toda, (a terceira da ordem de rodinhas filmadas), Priscila propõe uma tarefa de revisão dos termos em inglês para os membros da

família. Ela entrega figuras de vários membros de diferentes famílias de animais aos alunos e propõe que eles consigam juntá-las. A sistemática para a união das famílias é a seguinte: ela chama um aluno, pergunta que animal ele tem e em qual categoria de uma família ele se encaixaria (mãe, pai, etc.) e a seguir pergunta ao restante do grupo quem mais tem um membro daquela família. Alguns alunos ajudam na identificação dos membros faltantes, perguntando *Quem tem (nome do animal)?* ou ainda *Alguém tem (nome do animal)?* Assim, os alunos que possuem o animal correspondente se levantam e colocam a figura junto com as outras na frente da professora. Depois de as figuras de todos os membros daquela família estarem reunidas à sua frente, Priscila levanta as figuras uma a uma, eles contam juntos o número de integrantes e fazem a classificação dos membros: este é o pai, esta é mãe, etc. Depois de cerca de 10 minutos envolvidos nessa tarefa, alguns alunos começam a ficar inquietos, conversando entre si, chegando até a levantar de seus lugares. Nesse segmento, Priscila reforça a importância da escuta para a realização conjunta da atividade, o que é evidenciado pela suspensão da tarefa e da atividade quando ela verifica que alguns alunos não estão demonstrando o engajamento que ela julga necessário: ouvir o que ela está tentando falar. O excerto abaixo inicia-se com a tentativa de Priscila de alinhar os alunos no mesmo piso conversacional gerenciado por ela. O segmento completo se encontra no ANEXO VI.

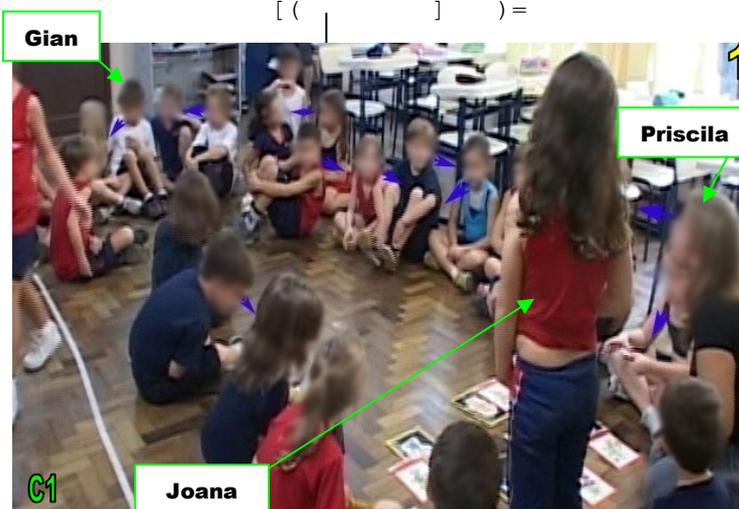
### Segmento VIII: “Quando um burro fala o outro abaixa as orelhas”

Rodinha 3 - 18/04/07 - 32: 54 (1) / 17:12 (2)

```

01 Priscila:      =[pX::::::::::]
02              (0,5)
03 Priscila:      [O::::ne,]=((olhando para Gian))
04 (Vanessa):     [eu tenho] a ( [ ] )
05 Priscila:      [TWO::::,]=((olhando para Gian))
06 Danilo:        [two::::,]
07 Valéria:       [two::::,]
08 Valter:        [(dá:: para mim)=((p/ Gian?))
09 (Marina):      [( [ ] )]=

```



10 Joana: =ô Va:,(=(*olhando para Valéria*))  
 11 Priscila: [thR[EE:::] =(=*olhando para Gian*))  
 12 Danilo: [thr[ee:::]  
 13 Valéria: [thr[ee:::]  
 14 Humberto: [thr[ee:::]  
 15 Joana: [( ] [ ])=(=*olhando para Valéria*))  
 16 Luciano: [( ] [ ])=(=*para Gian???*))  
 17 Danilo: [fou::[:r,  
 18 Priscila: [Gian:::,,  
 19 (.)  
 20 Gian: [°(ã)°)=(=*levanta cabeça e olha para Priscila*))  
 21 Danilo: [fi]:::ve, [°(six se:]=  
 22 ( ): [(ã)::: i:::da:::]]  
 23 Joana: [(eu tô)]=(=*levanta blusa; para Valéria*))  
 24 Danilo: =[ven ] [ ] [ ]°  
 25 Humberto: [si:::x °(mais)° se:::ven]  
 26 ( ): [°( ] au)°=  
 27 Humberto: =ei:::ght  
 28 Priscila: [gente:]:::==  
 29 (Valéria): =[↑a:::]=  
 30 Humberto: =°(ni:ne tá)°=

31 (0,4)



32 Priscila: ge::nte::,



33 Valter: alguém tem==  
 34 Priscila: =quando uma pesso::a- Daniel:, (0,3)  
 35 [quando uma pesso::a tá fa]llando o que que as=  
 36 (Maria V.): [°( )°]  
 37 Priscila: =outras pessoas têm que faze:::r,  
 38 (0,2)  
 39 Maria C.: es[cuta::r]  
 40 (Jane): [°(escutar)°]  
 41 (Lídia): [(escuta::r )]  
 42 Valter: [abrir as orelhas] [°e escutar°]  
 43 Maria V.: [quando um burro] [fa:la] o outro, (0,2) abaixa

44 as ore:°lhas°=  
 45 Priscila: =nã:o isso a gente não di:z  
 46 Paulo: °x::°=((com dedo em riste sobre lábios pela 8ª vez))  
 47 (0,4)  
 48 Paulo: px:=  
 49 Valter: =é: [um bu::rro] (.) quando um burro=  
 50 Felipe: [OU:VE]=((mão em concha na orelha))  
 51 Valter: =[fa:la os outros abaixam as] ore:(h[::])=((rindo))  
 52 Priscila: [a gente tem que escutar] [e]u tô falando  
 53 e vocês não estão me ouvi:ndo  
 54 (0,3)  
 55 Luciano [( [ [ ] [ ] )]  
 56 Maria C.: [°(teacher,)°] [amarra]=((estende pé p/ Pri.))  
 57 (1,6)=((Priscila pega figuras))  
 58 (0,2)  
 59 Priscila: esse aqui ó e:ssa famí:lia (0,3) estava faltando  
 60 u:m  
 61 ( ): °( [ ] )°  
 62 Priscila: [vê se vocês me aju:]dam aqui  
 63 (.)

((41 linhas omitidas))

104 Priscila: [quem ma::is tem famí:lia, ((olha p/ os cartões  
 105 no chão e depois p/ frente))=  
 106 ( ): =°ô sora°  
 107 (0,7)  
 108 Vanessa: ( [ ] )=((de pé se aproximando de Priscila))  
 109 Paulo: [(DA:::NI:::)]=((se vira para Daniel?))  
 110 (Jane): [( [ ] )]=  
 111 Ricardo: =[co:::r]=((entrega cartão para Priscila))  
 112 Greice: =[ ( [ ] )]=((pega figura de Maria V.))  
 113 Paulo: [(DA:::NI:::)]=((Gian se levanta e vai até Pri))  
 114 Danilo: [(ô DA:::NI:::)]=((Bren.fica de pé no lugar))  
 115 Humberto: (não chamou::)=  
 116 (Humberto): =(JOANA::: [chamou:::])  
 117 Danilo: [tu tem o-] [Ô:::] ((para=  
 118 Daniel: [(va::i lá ]cara) ((toca=  
 119 Paulo: [( Ô:::)]  
 120 Danilo: =Felipe, que quase pisa em gravador))  
 121 (Daniel): =em ombro de Valter))  
 122 Danilo: tu tem [alguém da-]  
 123 Greice: [( [ ] )]  
 124 Priscila: [gen:]te:::



125 ( ): (caia)  
 126 Priscila: eu vou pedi:r um favo:r para vocês eu quero que  
 127 to:do mundo [sen]te nos luga:res [porque vocês]=  
 128 Ricardo: [BU:::]  
 129 Daniel: [(vamos )]  
 130 Priscila: =[nã<sup>o</sup> estã<sup>o</sup> conseguindo me ouvi::r]

Aqui, apesar de o interesse estar no foco principal gerenciado pela professora, observamos algumas ocorrências de auto-seleção e conversas paralelas que estão marcadas na transcrição. Essa escolha se justifica de modo a ilustrar o fato de que algumas dessas auto-seleções são determinantes para a suspensão da atividade. Novamente a auto-seleção aqui é vista como um problema e influencia diretamente no andamento (e final) da atividade proposta. A análise busca mostrar a importância do ato de escutar para a realização conjunta da tarefa, ressaltada pela professora, e a dificuldade enfrentada por ela para manter todos os alunos no mesmo piso conversacional em uma atividade que demanda esse tipo de organização.

No início do segmento, Priscila inicia uma contagem, na tentativa de fazer com que os alunos prestem atenção nela, direcionando o olhar para Gian, que está conversando com Valter. Danilo e Humberto se engajam na contagem junto com Priscila, ultrapassando o número final atingido pela professora, que é *three* (linha 11). Priscila então chama o nome de Gian, e ele levanta a cabeça e olha para a professora, iniciando reparo pela produção de: *ã* (linha 20), e assim pára momentaneamente a conversa paralela na qual estava engajado. Uma vez que o aluno está prestando atenção no que Priscila está tentando falar, ela agora tenta chamar a atenção do restante do grupo ao falar *gente* (linha 28) em sobreposição à fala de Humberto, que continua a sua contagem até nove e é silenciado por Jane que coloca o braço na sua frente de modo a fazê-lo parar (figura 2). Ele pára e fica olhando para a professora. Com essa ação, verificamos que Jane, está extremamente orientada para o que está acontecendo no piso principal e repreende o colega mesmo que de maneira não-verbal, o que se mostra extremamente eficiente, pois Humberto suspende a contagem que estava fazendo. Aqui vemos ações de Priscila e de Jane que separadamente tentam direcionar a atenção de alguns participantes para o piso principal e para a conseqüente continuação da tarefa.

Após a pausa de 0,4 segundos da linha 31, Priscila toma o turno com o propósito de alinhar mais um aluno no piso gerenciado por ela. Observamos que, apesar da utilização da palavra *gente* (linha 32), como se estivesse se dirigindo ao grupo todo, ela está de fato tentando chamar a atenção de Daniel, o que pode ser demonstrado pela flecha que indica o seu direcionamento de olhar e pelo seu próximo turno, que chama explicitamente a atenção do aluno (linha 32). Daniel está tentando tocar o aparelho gravador que está no meio da roda e, conseqüentemente, não se orienta para o que a professora está falando (figura 3). Valter se auto-seleciona e fala *alguém tem* (linha 33), provavelmente se referindo a algum membro da

família que ele está segurando, mas é interrompido por Priscila, que tenta iniciar o seu turno, mas corta abruptamente a sua fala de modo a chamar a atenção de Daniel (linha 34), que continua engajado na tentativa de tocar o gravador. Somente após essa ação de Priscila é que o aluno se afasta um pouco, voltando para o seu lugar na rodinha. Após obter a atenção de Daniel, Priscila enfim recomeça o seu turno, tentando ressaltar a importância da ação de escutar durante a atividade, ao perguntar aos alunos o que as pessoas têm que fazer quando uma pessoa está falando (linhas 35 e 37).

34 Priscila: =quando uma pesso::a- Daniel:, (0,3)  
 35 [quando uma pesso::a tá fa]llando o que que as=  
 36 (Maria V.): [°( )°]  
 37 Priscila: =outras pessoas têm que faze:::r,  
 38 (0,2)  
 39 Maria C.: es[cuta::r]  
 40 (Jane): [°(escutar)°]  
 41 (Lídia): [(escuta::r )]  
 42 Valter: [abrir as orelhas] [°e escutar°]  
 43 Maria V.: [quando um burro] [fa:la] o outro, (0,2) abaixa  
 44 as ore:°lhas°=  
 45 Priscila: =nã:o isso a gente não di:z  
 46 Paulo: °x::°=((com dedo em riste sobre lábios pela 8ª vez))  
 47 (0,4)  
 48 Paulo: px:=  
 49 Valter: =é: [um bu::rro] (.) quando um burro=  
 50 Felipe: [OU:VE]=((mão em concha na orelha))  
 51 Valter: =[fa:la os outros abaixam as] ore:(h[::])=((rindo))  
 52 Priscila: [a gente tem que escutar] [e]u tô falando  
 53 e vocês não estão me ouvi:ndo  
 54 (0,3)  
 55 Luciano [( [ ] [ ] )]  
 56 Maria C.: [°(teacher,)°] [amarra]=((estende pé p/ Pri.))  
 57 (1,6)=((Priscila pega figuras))  
 58 (0,2)  
 59 Priscila: esse aqui ó e:ssa famí:lia (0,3) estava faltando  
 60 u:m

Ela tenta chamar a atenção de todos os que estão engajados em conversas paralelas e ações outras que não ouvir o que está sendo tratado (como no caso de Daniel e Gian), na tentativa de estabelecer um único piso conversacional. Ao fazer a pergunta, ela obtém a resposta de vários alunos (Maria Catarina, Jane, Lídia, Valter e Maria Virgínia). Priscila, no entanto, se orienta para a resposta fornecida por Maria Virgínia que, ao tomar o turno para se alinhar à professora com um ditado popular *quando um burro fala o outro abaixa as orelhas* (linhas 43 e 44), é repreendida. Priscila responde imediatamente à aluna, afirmando que isso a gente não diz, demonstrando que essa não é a resposta que ela quer ouvir. Ela utiliza o verbo *escutar* (*a gente tem que escutar*, linha 52) produzido anteriormente por Maria Catarina, Jane e Lídia e para o qual Valter inicialmente também havia se orientado *abrir as orelhas e escutar* (linha

42), acrescentando que ela está falando e eles não estão ouvindo. Note-se a ênfase no início da frase *eu tô falando e vocês não estão me ouvindo* (linhas 52 e 53). Aqui ela ressalta a necessidade de estarem todos no mesmo piso conversacional gerenciado por ela para que a tarefa funcione. O que ocorre então é a suspensão da tarefa em andamento e a topicalização da organização interacional. A atividade da rodinha é interrompida para lidar com a explicação sobre o funcionamento da interação, ação essa que não se mostra muito eficaz para o seu propósito ao levarmos em conta o que acontece no final do segmento.

A turma fica em silêncio, o que é evidenciado pela pausa de 0,3 na linha 54. Isso é o suficiente para que Priscila, com a garantia da atenção do grupo para a continuação da tarefa, retome a tarefa de união das famílias (linhas 59 e 60). Depois de todo o trabalho para chamar a atenção dos alunos, ela consegue novamente estabelecer um único piso. Aqui mais uma vez verificamos a importância da atenção conjunta para a realização da atividade.

Na continuidade da tarefa, uma vez que ninguém mais se auto-seleciona para trazer figuras, Priscila dirige a fala a todo o grupo, perguntando quem mais tem família (linha 104).

104 Priscila: [quem ma::is tem famí:lia, ((olha p/ os cartões  
 105 no chão e depois p/ frente))=  
 106 ( ): =°ô sora°  
 107 (0,7)  
 108 Vanessa: ( [ ])=((de pé se aproximando de Priscila))  
 109 Paulo: [(DA:::NI:::)]=(se vira para Daniel?)  
 110 (Jane): [( )]=  
 111 Ricardo: =[co:::r=((entrega cartão para Priscila))  
 112 Greice: =[ ( [ ])=((pega figura de Maria V.))  
 113 Paulo: [(DA:::NI:::)]=(Gian se levanta e vai até Pri))  
 114 Danilo: [(ô DA:::NI:::)]=(Bren.fica de pé no lugar))  
 115 Humberto: (não chamou::)=  
 116 (Humberto): =(JOANA::: [chamou:::])  
 117 Danilo: [tu tem o-] [ô:::] ((para=  
 118 Daniel: [(va::i lá ]cara) ((toca=  
 119 Paulo: [( ô:::)]  
 120 Danilo: =Felipe, que quase pisa em gravador))  
 121 (Daniel): =em ombro de Valter))  
 122 Danilo: tu tem [alguém da-]  
 123 Greice: [( )]  
 124 Priscila: [gen:]te:::



125 ( ): (caia)

126 Priscila: eu vou pedi:r um favo:r para vocês eu quero que  
 127 to:do mundo [sen]te nōs luga:res [porque vocês]=  
 128 Ricardo: [BU:::]  
 129 Daniel: [(vamos )]  
 130 Priscila: =[não estão conseguindo me ouvi::r]

Enquanto espera que alguém traga mais um membro de alguma família, Vanessa se levanta e vai até Priscila, ficando de pé na sua frente (figura 5), e fala algo que não pôde ser compreendido para transcrição. A partir desse momento, os alunos que estavam mais ao fundo na sala começam a ficar agitados, o que é evidenciado pelos gritos de Paulo e Danilo, que chamam Daniel (linhas 109, 113 e 114), e de Humberto, que grita por Joana (linha 116). Gian e Breno ficam em pé (figura 5), e Priscila então pede que todos sentem nos lugares, encerrando não somente a tarefa, mas também a atividade de rodinha, alegando que eles não estão conseguindo ouvi-la.

Com a reprodução do trecho do final do segmento observamos que as ações do grupo que está mais distante de Priscila (ao fundo da rodinha) são determinantes para a antecipação do encerramento da atividade. Verificamos que Priscila suspende a atividade em função da dificuldade enfrentada por ela de manter os alunos em um único piso conversacional. As intervenções realizadas por ela não foram suficientes para realizar uma combinação bem-sucedida de sua fala (no caso o questionamento acerca das diferentes famílias) em relação à escuta dos alunos (eles deveriam estar atentos para saber a hora de falar sobre os integrantes das famílias). A professora encerra a atividade alegando que os alunos não estão conseguindo escutá-la, evidenciando o quanto “o ouvir” também é importante nas tarefas de sala de aula. Nesse caso, o ouvir estava relacionado a estar atento ao que *ela estava dizendo*, ao gerenciamento da atividade feito por ela.

Na próxima seção, no entanto, apresento um segmento que analisa como a professora tenta gerenciar a participação de todos os alunos em uma atividade de discussão, enfatizando a importância de ouvirem o que *o colega* está falando.

### 3.3.2 Cada um vai falar, mas e quanto a escutar?

Priscila conta uma história sobre um menino (Stevie) que não queria ir para a escola, pois não podia deixar o seu ursinho de pelúcia (Teddy) em casa. Depois, já na escola, apesar de fazer várias atividades legais e estar gostando de estar lá, Stevie ficava imaginando o seu “amigo” durante todos os momentos da aula. Após o final da história, Priscila diz que o

Teddy era o amigo especial do Stevie e que ela também tem um amigo especial. Ela mostra o desenho de um peixe feito por ela, explicando que aquele é o amigo especial dela. Em seguida, ela pergunta se eles têm um amigo assim, utilizando para isso o exemplo do amigo especial de Maria Catarina, que, inclusive, já tinha sido mencionado durante a história, o coelho Fifucho. Priscila então passa a perguntar sobre o amigo especial de cada um. Os alunos começam a falar juntos, alguns preocupados com a realização da atividade de desenho que seria trabalhada depois, mas sobre a qual nada foi mencionado, e outros interessados em falar sobre o seu próprio amigo, sem prestar atenção ao que o colega está dizendo. Priscila tem um grande trabalho interacional para gerenciar a fala e a atenção de todos, reforçando que todos terão a sua vez, ressaltando então que “*Cada um vai falar*”. Nesse segmento, Priscila, mais uma vez, reforça a importância da escuta para a realização conjunta da atividade, sendo que a atenção agora deve ser direcionada para o que o colega está relatando. O segmento reproduzido abaixo inicia-se após a auto-seleção de Maria Virgínia, que diz ter um amigo especial que é um passarinho, seguida da tentativa de Priscila de estabelecer um único piso conversacional<sup>35</sup>.

### Segmento IX: “Cada um vai falar”

Stevie’s story –29/05/07 – grupo 1 – 14:18 (1) / 13: 40 (2)

01 Maria C.: ah então tu faz ali [o teu] passari:nho tá: bo:m,  
 02 Priscila: [x:]  
 03 Priscila: let me [listen Mari:a  
 04 Maria V.: [eu tenho um pe:ixe (meu [passa]rinho e=  
 05 Priscila: [Mari:a,]  
 06 Maria V.: =outro passa[ri:nho)  
 07 Priscila: [who is your spe:cial frie:nd qu-  
 08 Maria V.: só tem que ser u:m,  
 09 (0,9)  
 10 Priscila: ok you can have two:  
 11 (0,5)  
 12 Maria V.: ô:::: lega:::l  
 13 Maria C.: ela tem um peixe e um passarinho  
 14 (0,2)  
 15 Maria V.: então vou [fazer esse]  
 16 Priscila: [you have a fi:]sh: and a  
 17 bi: [rd,=(M.V. acena cabeça)  
 18 Leila: [do:[is [passari:]nhos:

<sup>35</sup> Cabe salientar novamente que a transcrição é muito mais do que está representado aqui. Existem outras sobreposições acontecendo e que não são marcadas na transcrição, por não serem compreendidas em função da simultaneidade das diversas falas ou ainda a não vinculação com a atividade em questão. Como mencionado no capítulo de metodologia, a opção é mostrar as falas que são relevantes para o foco de atenção principal. No entanto, optou-se por mostrar algumas sobreposições que, apesar de não estarem no foco gerenciado pela professora, estão relacionadas ao assunto abordado, demonstrando assim, o interesse dos participantes pela tarefa proposta.

19 Gian: [( [ )]  
 20 Anderson: [eu te:nho um pe:i[xe e [um ha:ms]ter  
 21 Daniel: [E:::u [te:nho-]  
 22 Priscila: [a:nd you:,]=  
 23 =((olha para Leila))  
 24 (.)  
 25 Daniel: eu te:nho,  
 26 (0,3)  
 27 Leila: [um [cacho:rro] chamado La:na]  
 28 Maria C.: [ela [tem (dois) passari:nhos]]=((para Ander.sobre M.V.))  
 29 Daniel: [u:ma cod-]  
 30 Gian: [o meu ami:go pre[fe:]ri[:do-((puxa Pri))  
 31 Daniel: [du:-] [de::z  
 32 co[do::r::na]s: (0,4) do:is [passa]ri:nhos,=  
 33 Priscila: [just a mi:minute]((p/ Gian)) [o:k:]  
 34 Priscila: =ok: let's [do like thi]s]  
 35 Daniel: [um pe::i]xe,=  
 36 Priscila: =>ps: ps:<  
 37 (0,4)  
 38 Priscila: Daniel: vamos fazer  
 39 assi:m [ó  
 40 Daniel: [°°(peixe)°°  
 41 Anderson: [tu tem codo:r[na:,  
 42 Priscila: [cada um vai fala:r  
 43 (0,3)  
 44 Priscila: cada um vai fala[:r=  
 45 (Daniel): [e:=  
 46 =((olhando para Anderson))=  
 47 ( ): =>tch tch<  
 48 Priscila: [Dani:el] eu tô falando conti:go  
 49 Daniel: [uma cade:la]



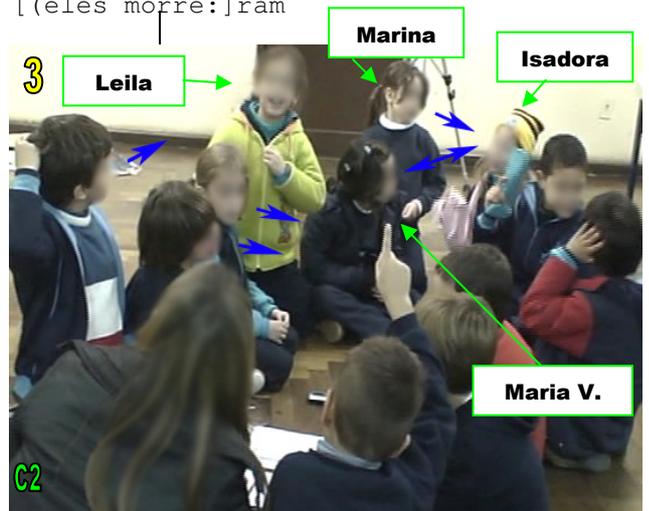
50 (1,2)=((Daniel, de olhos fechados, volta cabeça p/ Priscila))  
 51 Priscila: cada um vai ter a sua vez para fala:r tá bo:m,  
 52 (0,9)  
 53 Priscila: =o:k:,  
 54 (0,4)=



55 Priscila: so,  
 56 (0,5)=((Paulo sacode dedo mais rapidamente))  
 57 Priscila: vamos faze:r a rodi:nha= ((faz um gesto com dedo em círculo))

58 Maria V.: =eu quero fazer [o meu pe:]ixe  
59 Priscila: [Maria::,,]  
60 Maria C.: é para fazer bem [grá::nde]  
61 Priscila: [tell me your] ã  
62 (.)  
63 (Anderson): ã[:  
64 Maria C.: [°(fofo)°  
65 Priscila: [who is your special frie:nd quem  
66 [é o teu amigo s:  
67 Maria V.: [eu vou fazer um pe:ixe  
68 Daniel: [h:::~:  
69 (0,3)  
70 (Daniel): h- h- [.H: .H:] >ha ha<  
71 Priscila: [your fi:sh,]  
72 Priscila: [ok:  
73 Isadora: [(eu vou [fazer um pei:]xe) .h (o- é ú::nico que=  
74 Priscila: [and you:,]= ((olha para Leila))  
75 Isadora: =eu te:nho)=  
76 Priscila: =Lei[la,  
77 Maria V.: [°(no::: tu [ ( )°)((p/ Isadora))  
78 Leila: [eu te:nho um cacho]rro  
79 cha[ma:- cacho]rra cha[mada La:na]  
80 Isadora: [°(eu sei)°] [(eles morre:]ram  
81 to:dos:[::)  
82 Priscila: [it's a do:g,

83 (0,5)  
84 Priscila: Feli[pe:  
85 Maria C.: [(ela tem que ir pelo che:iro [eno:::~rme,)  
86 Priscila: [tu ouviu qual é=  
87 Isadora: [°( [ =  
88 Marina: [eu tenho uma=  
89 Priscila: =o special [friend da:] da:: Lei:la,]  
90 Isadora: = .h [senão eu-)°] senão eu não] vou ganhar]=  
91 Marina: =t a r t a [ru:ga]  
92 Anderson: [e::]u: nã::o trouxe ca]ne:ta]=((p/ Pri))  
93 Isadora: =nenhu:m=  
94 Priscila: =o que que é:,=((olhando para Felipe))  
95 (0,2)  
96 Isadora: °(né:,)°  
97 (0,6)((Felipe dá de ombros))  
98 Priscila: então pára quieto [senão tu não vai ouvi:r]=  
99 Anderson: [eu não trouxe caneti:nha]=  
100 Marina: =eu vou desenha:r [a minha tartaru:ga:]  
101 Maria C.: [this is a do:g]=((p/ Felipe))  
102 Priscila: Mari:a::,  
103 (0,4)  
104 Priscila: [and your special] frie:nd,  
105 ( ):



106 (.)  
 107 ( ): °o [teu amigo°]  
 108 Maria C.: [eu (já)] falei [o] fifu:cho  
 109 Daniel: [eu-]  
 110 (0,2)  
 111 Priscila: fifu:cho, [and is a-] bu::nny ve:ry ni:ce  
 112 Maria C.: [um BU::nny]

Já no início do excerto, Priscila tenta conter a auto-seleção de alguns alunos, deixando claro que ela precisa ouvir Maria Virgínia, que é a próxima falante ratificada *let me listen Maria* (linha 03). A aluna então começa a fazer uma lista dos animais que tem em casa, e Priscila repete a pergunta sobre quem é o seu amigo especial em sobreposição à fala de Maria, o que leva a aluna a entender que só poderia ser um amigo especial, pois ela havia mencionado três (o peixe, o passarinho e o outro passarinho). Ao ouvir de Priscila que poderia ter dois, Maria Virgínia então demonstra satisfação ao exclamar *ô legal* (linha 12).

Em seguida, Maria Catarina toma o turno, olhando para Priscila para dizer que *ela tem um peixe e um passarinho* (linha 13), referindo-se à fala de Maria Virgínia. Aqui, Maria Catarina explica para a professora o porquê da comemoração de Maria Virgínia, pois está se referindo ao *ô legal* dito pela colega. À vista de que ela tem um peixe e um passarinho, os dois poderão ser considerados amigos especiais. Maria Virgínia está orientada para uma possível atividade pós-discussão ao exclamar *então eu vou fazer esse* (linha 15), mas a professora segue orientada para a o relato acerca dos amigos, sobrepondo-se à fala da aluna *you have a fish and a bird* (linhas 16 e 17) o que é ratificado pela menina com aceno de cabeça.

Leila então se auto-seleciona e fala em sobreposição à Priscila *dois passarinhos* (linha 18). Aqui ela está fazendo uma espécie de complementação a respeito dos amigos de Maria Virgínia, corrigindo a professora que falou *a bird* (linhas 16 e 17), pois de fato são dois passarinhos. A correção da fala de Priscila por Leila pode ser comprovada ao analisarmos a ênfase na palavra *dois* feita pela aluna (linha 18). Verificamos que nessa situação não há restrição ao direito de participação, pois Maria Catarina e Leila estão ajudando a interlocutora endereçada Maria Virgínia a organizar as informações solicitadas pela professora, inclusive fornecendo uma justificativa para o comentário *ô legal* (linha 12) feito pela colega.

Observamos que, nessa atividade de discussão sobre a história, as várias ocorrências de auto-seleção pelos alunos também são ratificadas pela professora. Até aqui, vemos que os alunos estão orientados para o piso conversacional coordenado por Priscila e que escutam o que está sendo tratado na atividade, uma vez que as auto-seleções das alunas não-selecionadas estão relacionadas à fala da colega.

Priscila então seleciona Leila, ao direcionar o olhar para a menina e falar *and you* (linha 22), solicitando assim, que ela fale a respeito de seu amigo especial.

```
22 Priscila: [a:nd you:,]=
23          =( (olha para Leila) )
24          (.)
25 Daniel:  eu te:nho,
26          (0,3)
27 Leila:   [um [cacho:rro] chamado La:na]
28 Maria C.: [ela [tem (dois) passari:nhos)]=( (para Ander.sobre M.V.) )
29 Daniel:   [u:ma cod-]
30 Gian:    [o meu ami:go           pre[fe:]ri[::do-( (puxa Pri)) ]
```

A micropausa após o início do turno de Leila foi suficiente para que Daniel se auto-selecionasse, “roubando” a vez da aluna de falar sobre o seu melhor amigo. Após uma pausa de 0,3, Leila inicia o seu turno, falando *um cachorro chamado Lana* (linha 27), mas ela não consegue fazer isso sozinha, pois três alunos se auto-selecionam (Maria Catarina, Daniel e Gian) para realizar ações variadas, impossibilitando o restante do grupo de ouvir o que a aluna falou. No espaço então destinado a Leila, Maria Catarina fala com Anderson sobre os amigos de Maria Virgínia (linha 28), Daniel continua falando sobre sua lista de amigos (linha 29) e Gian tenta falar sobre o seu próprio amigo “preferido” (linha 30), inclusive puxando Priscila para ela lhe ouça. Todas essas ações impossibilitaram os participantes de ouvirem o que Leila falou, e Priscila então tenta organizar o gerenciamento dos turnos para que os alunos participem, mas que também escutem uns aos outros.

Assim, Priscila pede que Gian espere um pouco *just a minute* (linha 33), olhando para o aluno e, ao perceber que os alunos estão tendo dificuldades para ouvirem uns aos outros, tenta iniciar a explicação sobre a maneira como será organizada a participação das contribuições nesse momento *ok let's do like this* (linha 34). Entretanto, Daniel se sobrepõe ao turno da professora, dando continuidade ao relato de seus amigos preferidos. Priscila então dirige a fala diretamente a ele, falando seu nome, iniciando inclusive uma explicação em português *Daniel vamos fazer assim ó* (linhas 38 e 39). O aluno, no entanto, repete a palavra *peixe* em tom de voz mais baixo. Aqui, observamos a dificuldade de manter os alunos engajados em um único piso, pois, mesmo durante a explicação da professora, Anderson faz uma pergunta a Daniel *tu tem codorna?* (linha 41), não se orientando para o que a professora está tentando fazer. Priscila tenta novamente realizar a explicação, dizendo *cada um vai falar* (linha 42), repetindo a frase ainda na linha 44, mas Daniel novamente se auto-seleciona e se sobrepõe à fala de Priscila, continuando a conversa com Anderson que está bem a sua frente.

A estratégia utilizada por ela para alinhar todos em um mesmo foco de atenção parece não estar sendo muito eficaz, uma vez que os alunos insistem em se auto-selecionar mesmo durante a sua própria fala. Priscila fala o nome de Daniel mais uma vez, chamando a sua atenção para o fato de que ela está falando com ele, mas ele continua a sua frase *uma cadela* (linha 48). Aqui, observa-se que a professora tem problemas para conter as auto-seleções “indiscriminadas” até mesmo durante a explicação do funcionamento da própria atividade. São muitas as auto-seleções que acabam resultando em sobreposições, pois todos querem ter o direito de falar a respeito de seus próprios amigos especiais. Priscila tenta conter a auto-seleção dos alunos, explicando que cada um vai ter a sua chance para falar. Neste momento, Gian já fica de dedo levantado para ser o próximo a fazê-lo (figura 1).

```

42 Priscila: [cada um vai fala:r
43 (0,3)
44 Priscila: cada um vai fala[:r=
45 (Daniel): [e:=
46 =((olhando para Anderson))=
47 ( ): =>tch tch<
48 Priscila: [Dani:el] eu tô falando conti:go
49 Daniel: [uma cade:la]

```



```

50 (1,2)=((Daniel, de olhos fechados, volta cabeça p/ Priscila))
51 Priscila: cada um vai ter a sua vez para fala:r tá bo:m,
52 (0,9)
53 Priscila: =o:k:,
54 (0,4)=

```



```

55 Priscila: so,
56 (0,5)=((Paulo sacode dedo mais rapidamente))
57 Priscila: vamos faze:r a rodi:nha= ((faz um gesto com dedo em círculo))
58 Maria V.: =eu quero fazer [o meu pe:]ixe
59 Priscila: [Mariã::,]

```

60 Maria C.: é para fazer bem [gra::nde]  
61 Priscila: [tell me your] ã  
62 (.)  
63 (Anderson): ã:[:  
64 Maria C.: [°(fofo)°  
65 Priscila: [who is your special frie:nd quem  
66 [é o teu amigo s:  
67 Maria V.: [eu vou fazer um pe:ixe  
68 Daniel: [h:::::  
69 (0,3)  
70 (Daniel): h- h- [.H: .H:] >ha ha<  
71 Priscila: [your fi:sh,]  
72 Priscila: [ok:  
73 Isadora: [(eu vou [fazer um pei:]xe) .h (o- é ú::nico que=  
74 Priscila: [and you:,]= ((olha para Leila))

Verificamos que Gian aprendeu a maneira certa de se participar nesse ambiente. Paulo também levanta o dedo (figura 2a), e inclusive começa a sacudi-lo (figura 2b), olhando para Priscila, ao que ela responde olhando para o aluno *vamos fazer a rodinha* (linha 57), apontando para o círculo, referindo-se à continuação da ordem dos lugares para falar. Gian e Paulo tentam garantir a sua participação, utilizando um conhecimento prévio acerca da maneira mais eficiente para fazê-lo.

Priscila então volta a perguntar sobre o amigo de Maria Virgínia, que já tinha participado, chamando em seguida Leila, que está ao lado da colega.

76 Priscila: =Lei[la,  
77 Maria V.: [°(no::: tu [ ]°)((p/ Isadora))  
78 Leila: [eu te:ngo um cacho]rro  
79 cha[ma:- cacho]rra cha[mada La:na]  
80 Isadora: [°(eu sei)°] [(eles morre:]ram  
81 to:dos:[::)  
82 Priscila: [it's a do:g,



83 (0,5)  
84 Priscila: Feli[pe:  
85 Maria C.: [(ela tem que ir pelo che:iro [eno::::rme,)  
86 Priscila: [tu ouviu qual é=  
87 Isadora: [°( [ ]=  
88 Marina: [eu tenho uma=  
89 Priscila: =o special [friend da:] da:: Lei:la,]

90 Isadora: = .h [senão eu-]° [senão eu não] vou ganhar]=  
 91 Marina: =t a r t a [ru:ga]  
 92 Anderson: [e::]u: nã::o trouxe ca[ne:ta]=((p/ Pri))  
 93 Isadora: =nenhu:m=  
 94 Priscila: =o que que é:,=((olhando para Felipe))  
 95 (0,2)  
 96 Isadora: °(né:,)°  
 97 (0,6)((Felipe dá de ombros))  
 98 Priscila: então pára quie:to [senão tu não vai ouvi:r]=  
 99 Anderson: [eu não trouxe caneti:nha]=  
 100 Marina: =eu vou desenha:r [a minha tartaru:ga:]  
 101 Maria C.: [this is a do:g]=((p/ Felipe))  
 102 Priscila: Mari:a::,  
 103 (0,4)  
 104 Priscila: [and your special] frie:nd,  
 105 ( ): [( )]  
 106 (.)  
 107 ( ): °o [teu amigo°]  
 108 Maria C.: [eu (já)] falei [o] fifu:cho  
 109 Daniel: [eu-]  
 110 (0,2)  
 111 Priscila: fifu:cho, [and is a-] bu::nny ve:ry ni:ce  
 112 Maria C.: [um BU::nny]

Leila inicia o seu turno e fala sobre o seu amigo especial, mas ao observarmos a figura 3, notamos que somente os alunos que estão mais próximos à professora (Paulo e Gian, que estão de dedo levantado) estão olhando para a colega. Examinando as sinalizações de direcionamento de olhar dos demais alunos (flechas azuis) e a transcrição, percebe-se que não é somente Leila que está participando nesse momento. Os alunos estão conversando entre si sobre os próprios amigos especiais. Novamente, há a dificuldade de manter os alunos engajados em um único piso conversacional, ouvindo o que os colegas estão dizendo, seguindo o funcionamento explicitado pela professora anteriormente.

Depois de Leila finalmente conseguir falar sobre o seu amigo especial, Priscila pergunta a Felipe se ele ouviu o que a colega falou. Ele estava envolvido em uma conversa paralela com Humberto, que está ao seu lado, e é repreendido por isso. Após a revelação do aluno de que ele não sabe qual o amigo especial de Leila (ele dá de ombros na linha 97), Priscila pede então que ele fique quieto para que ouça os colegas (linha 98). O que ela faz nesse momento de repreensão a Felipe é ressaltar novamente a importância da escuta mútua. Ela havia feito isso ao tentar conter a tomada “indiscriminada” de turnos pelos alunos ao explicar o funcionamento da atividade e agora o faz por meio da advertência dirigida a Felipe.

Priscila volta então a questionar Maria Catarina, que já tinha falado sobre o seu amigo especial durante a história e já tinha inclusive sido usada como exemplo durante a instrução da atividade. A própria aluna então diz que já tinha falado, repetido o nome do seu coelho, o Fifucho (linha 108). Ao perceber que a Priscila quer algo mais de sua resposta, pois fala o

nome de seu amigo em entonação ascendente *Fifucho?* (linha 111) Maria Catarina completa a informação, falando que *é um bunny* (linha 112), ao que segue a avaliação da professora *very nice* (linha 111).

A análise desse segmento mostra que os alunos tomam os turnos e começam a falar entre eles sobre os seus amigos especiais e têm dificuldade de ouvir o que o colega selecionado pela professora está falando. No entanto, há um esforço da professora, que, ao topicalizar a organização interacional, busca ressaltar a importância de ouvirem uns aos outros para a realização conjunta da atividade. Ela, na tentativa de organizar a participação de todos, suspende a atividade para explicar o seu funcionamento, chamando ainda a atenção de alguns alunos em especial (Felipe e Daniel) para que se engajem no piso conversacional principal.

Verificamos que o gerenciamento da participação em uma atividade relacionada a experiências pessoais é bastante trabalhosa para a professora, pois os alunos têm grande dificuldade de ouvirem uns aos outros devido à ansia de tomarem o turno e darem a sua contribuição. Contudo, a intervenção de Priscila no sentido de explicar a participação na atividade esperada por ela não se mostrou muito eficaz ao longo da interação, pois os alunos continuam se auto-selecionando durante a contribuição dos colegas. Além disso, outra dificuldade percebida durante a realização dos relatos é a orientação de alguns alunos (Maria Virgínia, Maria Catarina, Isadora, Anderson e Marina) para a execução de uma possível atividade posterior. Eles estão preocupados com o desenho que provavelmente será feito depois da discussão. Eles se auto-selecionam para comentarem o que irão fazer no trabalho (sobre o qual nada foi mencionado), o que pode ser verificado pelos turnos de Maria Virgínia: *então eu vou fazer esse* (linha 15), *eu quero fazer o meu peixe* (linha 58), *eu vou fazer um peixe* (linha 67), de Maria Catarina: *é para fazer bem grande* (linha 60), Isadora: *eu vou fazer um peixe* (linha 73), de Anderson: *eu não trouxe caneta* (linha 92), *eu não trouxe canetinha* (linha 99) e ainda de Marina que fala: *eu vou desenhar a minha tartaruga* (linha 100). Eles já sabem o funcionamento da atividade de contação da história. Depois da história, a professora entrega um trabalho individual relacionado à narrativa para eles fazerem (desenho, pintura, palavras encontradas na história, etc.). Eles aprenderam essa sistemática, e passam a ficar orientados para isso já durante a discussão. Isso pode ter sido reforçado pelo exemplo do desenho do peixe feito pela professora e mostrado no início da discussão. A mudança da rotina após a finalização da história torna-se relevante aqui, tal como observado por Björk-

Willén (2007) <sup>36</sup>. Entretanto, apesar de as crianças estarem orientadas para um outro tipo de direcionamento da atividade (apresentação dos personagens – narração da história – atividade individual sobre a história), elas se engajam na discussão proposta pela professora ainda que em grande parte paralelamente a atividade principal coordenada por ela.

Um outro apontamento a ser feito sobre esse segmento diz respeito à língua predominante nas participações dos interagentes. Apesar de Priscila utilizar a língua estrangeira para selecionar os alunos a fazerem o seu relato (linhas 22 e 74), produzindo algumas de suas perguntas em inglês (linhas 07, 65 e 104), há o predomínio do português nessa interação, uma vez que os alunos respondem às perguntas da professora (linhas 04, 27, 67, 78, 79 e 108) e conversam entre si nesse idioma (linhas 20, 21, 28, 41, 58, 60, 64, 73, 75, 80, 81, 85, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 96, 99 e 100). Priscila não realiza nenhum tipo de orientação no sentido de exigir a produção em inglês. O que ela acaba fazendo, como tentativa de intensificar o uso do idioma, é reformular a resposta do aluno em inglês (linhas 16, 17, 71 e 82). Ela chega a fazer a pergunta em inglês e, em seguida, fornecer a tradução de sua solicitação. Além disso, é interessante observar que, apesar da tentativa de explicação do funcionamento da atividade começar a ser realizada na língua estrangeira (linhas 33 e 34), o restante de suas intervenções relacionadas ao manejo sejam feitas em português.

Ao fim dessa seção, pode-se concluir que o gerenciamento da atenção conjunta e a orientação para um único piso conversacional durante esse atividade é algo extremamente trabalhoso para Priscila. A maneira como a professora conduz as interações e o seu esforço para a realização conjunta da tarefa proposta não são muito eficazes para obtenção da atenção mútua dos alunos. A análise dos dois segmentos apresentados aqui procurou mostrar a maneira pela qual os participantes gerenciam o comportamento da escuta em relação à fala durante as duas atividades e as conseqüências resultantes da atenção (ou falta dela) para o que está sendo tratado. No segmento apresentado na subseção 3.3.1, observamos que a coordenação da escuta em relação à fala é tão importante que a falta de atenção dos alunos acarreta na suspensão da tarefa e da atividade. Nela, a professora reitera essa posição de maneira explícita ao pedir que os alunos sentem nos lugares, pois eles não estão conseguindo escutá-la. (linhas 126, 127 e 130). Já na subseção 3.3.2, a professora realiza diversas

---

<sup>36</sup> Esta autora analisa interações em uma pré-escola multilíngüe sueca durante a hora da rodinha (*sharing time*) e uma outra atividade denominada “grupo de espanhol” (*Spanish group*). O estudo mostra os problemas que podem surgir quando as professoras modificam ou suspendem rotinas normalmente utilizadas durante essas atividades, e a maneira pela qual os problemas decorrentes dessas alterações são solucionados.

interferências com o propósito de fazer com que os alunos prestem atenção ao que está sendo dito pelo colega.

Depois da apresentação das análises dos segmentos envolvendo as duas atividades, passo então a descrição de um apanhado geral do sistema de tomada de turnos empregado nas duas atividades: a hora da rodinha e a contação de histórias.

### **3.4 A organização das atividades**

Uma primeira observação geral que surge a partir da análise dos segmentos é que a hora da rodinha é um pouco diferente daquilo que se conhece como tal atividade. Nas descrições encontradas na literatura para essa atividade, há o destaque para a abordagem dos tópicos partindo do conhecimento trazido pelos próprios alunos. Já na sala de aula pesquisada, verificamos que na maioria das vezes, o tópico trabalhado gira em torno de questões de aprendizagem de língua. É importante ressaltar que nesse caso a nomenclatura da atividade foi designada pelo grupo de professores responsáveis pelo programa no qual a turma está inserida (currículo bilíngüe), e o que a professora está fazendo com este tipo de atividade é de fato uma transição para o evento aula com uma organização diferenciada que foca, dentre outras coisas, em conteúdos específicos da língua estrangeira. Além disso, é importante destacar que apesar das diferenças evidentes entre o que se entende por rodinha e o que de fato acontece nessa sala de aula, a atividade observada tem determinados elementos que a caracterizam como tal (como o fato de ser realizada com os participantes sentados em círculo no chão) e a tentativa de tornar possível a participação de todos, por exemplo.

Após a análise dos dados, observamos que a organização da participação durante a atividade de contação de histórias é bastante diferente daquela utilizada na hora da rodinha. Na hora da rodinha é desenvolvida uma grande variedade de pequenas tarefas que exigem diferentes estruturas de participação. No entanto, o que se mostra bastante recorrente nessa atividade é a alocação dos turnos pela professora. Ela realiza a seleção de um falante específico, ou ainda grupos de falantes (meninos ou meninas), para a execução de determinadas tarefas. Nessa situação, a professora espera que somente o aluno selecionado realize a tarefa e os demais não podem se auto-selecionar para fazê-lo, como visto no segmento “*Quantas Marinas eu tenho aqui?*” apresentado na primeira seção deste capítulo. Aqueles que infringem essa regra são repreendidos, e há um trabalho intenso da professora para conter as auto-seleções até que o aluno selecionado realize a tarefa sozinho. No decorrer das aulas, uma aluna passa a imitar a prática de controle de auto-seleção utilizada pela

professora, repreendendo um colega que toma o turno no momento inadequado. Ela se sente à vontade para tomar o turno paralelamente à atividade principal coordenada pela professora, que está engajada na atividade com o restante do grupo, chamando a atenção do colega que está próximo a ela, como demonstrado no segmento “*Oi menina!*” apresentado na seção 3.1.3 deste capítulo. Nesse segmento, verificamos também que outros alunos se alinham a ela na repreensão à auto-seleção para a tomada de turnos, o que corrobora a asserção de que eles também aprenderam a operar segundo o princípio utilizado pela professora.

Contudo, analisando o mesmo segmento na seção 3.1.4, percebe-se também que essa orientação pode ser relaxada quando o auto-selecionador toma o turno para prestar socorro ao colega selecionado pela professora se ele/ela demonstre estar tendo problemas na resolução da tarefa. Nessa situação, a professora opta por não restringir a tomada dos turnos, de modo que os alunos possam auxiliar o colega “em apuros”.

Comparando a sistemática de tomada de turnos das duas atividades, pode-se dizer que a atividade de contação de história é, portanto, uma atividade mais livre em termos de participação pela tomada de turnos, pois os alunos ficam à vontade para tomar o turno a qualquer momento, resultando nas mais diferentes ações que, em sua maioria, são ratificadas pela professora. Os alunos podem tomar o turno livremente, para comentar a história e os personagens, fazer perguntas, corrigir a professora e traduzir tanto a fala da professora como a dos colegas, por exemplo.

A participação dos alunos nessa atividade colabora para determinar a maneira pela qual ela é gerenciada, podendo levar até mesmo à sua abreviação, como no caso de “*Fishi! Fishi!*” (seção 3.2). Um exemplo disso é o fato de que a professora não precisa interromper a atividade para lidar com problemas de tradução, pois alguns alunos se auto-selecionam e se encarregam dessa tarefa. Além disso, uma outra constatação da participação efetiva desses alunos é o fato de que eles podem participar até mesmo para designar como a professora deve se posicionar para contar a história, fazendo isso também sem que a atividade seja interrompida, como demonstrado no segmento “*A família monkeys*”, seção 3.1.2, em que Joana faz um sinal para que Priscila se levante ao que a professora prontamente atende.

Durante a contação de histórias, há também um número maior de ocorrências de auto-seleção, devido à maneira como a atividade é conduzida: a professora narra a história, e os alunos participam sem o caráter mais restritivo da alocação de turnos. A atividade possui uma certa regularidade no seu desenvolvimento: apresentação dos personagens, a contação da história em si, eventual discussão sobre algum ponto abordado na história e um trabalho

individual a respeito da atividade. Em consequência disso, as estruturas de participação são bastante semelhantes em todas as histórias, fazendo com que os alunos se sintam mais à vontade para participar, pois estão mais familiarizados com essa organização. Além disso, em função do número menor de alunos que participam dessa atividade (o grupo é dividido), é mais fácil obter o turno e ter a sua fala ratificada pela professora.

Portanto, uma conclusão bastante importante acerca da sistemática de tomada de turnos das duas atividades é a de que, durante a atividade de contação de histórias, percebe-se o gerenciamento local da tomada de turnos em oposição a uma pré-alocação operante na organização da hora da rodinha.

Na hora da rodinha, verificou-se a pré-alocação dos turnos e uma forte tentativa de controle das auto-seleções, resultando em um piso conversacional bastante restrito. Em contrapartida, na atividade de contação de histórias os direitos de participação são bastante compartilhados, permitindo aos alunos uma maior liberdade para a auto-seleção, através de ações que são construídas ao longo da atividade. Durante a narração da história, apesar de a professora procurar alinhar os alunos em um mesmo foco de atenção, o piso é muito mais aberto. Uma comprovação disso é o fato de que os alunos foram capazes de antecipar o final de uma história, como observado no segmento “*Fishi!Fishi!*” seção 3.2 deste capítulo, em função de suas auto-seleções que acabaram indo de encontro a uma expectativa da professora quanto à organização da atividade.

Um outro ponto interessante em relação à organização da tomada de turnos nas duas atividades é que, especialmente na rodinha, há uma maneira eficiente de se fazer ouvir, e ter a sua participação legitimada, uma vez que, em se tratando de uma aula de língua estrangeira, a fala ratificada é aquela feita em inglês. Isso pôde ser observado no segmento “*Bathroom, please?*” (seção 1.4), em que Felipe demora mais tempo para conseguir ir ao banheiro por não utilizar a pergunta em inglês. A fala em português é ratificada apenas quando se trata de uma tradução, que é especialmente bem-vinda durante as histórias.

Em relação à língua predominante nas duas atividades, pode-se dizer que, na rodinha, o uso do português é bem mais recorrente em função das questões de manejo e disciplinamento que têm que ser administradas. De modo a fazer com que o grupo se oriente para atividade em andamento, a professora recorre ao português para chamar a atenção de alguns alunos, repreendendo o seu comportamento, utilizando o idioma também para explicar a organização da atividade, assim como visto no segmento apresentado na seção anterior. Já na hora da contação de histórias, devido ao número menor de alunos e à participação “atenta”

dos tradutores, são raras as instâncias de uso do português feitas por Priscila. Além disso, quanto ao uso da língua estrangeira e a sua relação com as sistemáticas de tomada de turnos empregadas nas atividades, é interessante a observação de que há um uso consideravelmente mais significativo do idioma na atividade menos controlada pela professora.

Para concluir este capítulo a analítico, pode-se dizer então que as sistemáticas de tomada de turnos da hora da rodinha e da aula de contação de histórias são bastante distintas. Uma das diferenças fundamentais a ser apontada está no fato de que, na hora da rodinha, muitas vezes, o que eles dizem ou não é ouvido ou não é levado em consideração, o que acarreta na falta de acesso ao piso conversacional e o não reconhecimento de suas ações. Por outro lado, em função da ratificação de suas contribuições durante a contação de história, os alunos tornam-se participantes legítimos na construção da atividade em andamento e, acima de tudo, protagonistas da fala-em-interação de sala de aula de aprendizagem da língua estrangeira em que estão envolvidos.

## **4. O GRANDE DESAFIO DE SER ALUNO E PROFESSOR DE UMA 1ª SÉRIE DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE: *SO WHAT COMES NEXT?***

Este capítulo é dividido em cinco seções. Na seção 4.1, apresento as respostas para as perguntas de pesquisa, levando em consideração o embasamento teórico apresentado no primeiro capítulo e a análise dos dados. Na seção 4.2, problematizo alguns dos pontos abordados ao longo do trabalho e que motivaram a realização da pesquisa, ressaltando alguns dos desafios que permeiam a construção de um currículo bilíngüe, tanto no que diz respeito aos educadores, encarregados de “liderarem” o processo, quanto aos alunos, encarregados de “aprendê-lo”. Na seção 4.3, exploro algumas das contribuições pedagógicas para o ensino de LE para crianças, tendo por base o que foi discutido nos dados. Na seção 4.4, estabeleço algumas relações entre os dados do presente trabalho e pesquisas futuras sobre outros fenômenos que, devido à riqueza dos dados, poderiam ser explorados. Por fim, apresento um fechamento acerca das principais contribuições do trabalho e das minhas reflexões como educadora nesse cenário.

### **4.1 Respondendo as perguntas de pesquisa**

Depois da análise dos dados apresentada no capítulo anterior, passo então a responder às perguntas norteadoras da pesquisa.

*1. Qual é a organização para a tomada de turnos na sala de aula observada em relação à sala de aula tradicional?*

A sistemática de tomada de turnos na sala de aula está organizada de maneira diferente em relação à sala de aula tradicional principalmente durante a atividade de contação de histórias. Durante essa atividade, se observa um gerenciamento local dos turnos de fala e uma ratificação da participação dos alunos pela professora, uma vez que eles tomam os turnos mais livremente, o que acaba inclusive acarretando em um direcionamento da atividade com suas auto-seleções. Essas constatações diferem consideravelmente da descrição da fala-em-interação da sala de aula tradicional, apresentada no Capítulo 1, em que a possibilidade das auto-seleções dos alunos não era recorrente. Os alunos tomam os turnos para participar da atividade de uma maneira bastante diferenciada. Essa nova maneira de participar pode ser

relacionada à discussão proposta por Rampton (2006), que afirma que, de acordo com o que se tem verificado em diversas pesquisas pelo mundo (inclusive naquela realizada por ele), há uma forte sinalização de uma nova organização interacional na sala de aula. Os alunos respondem de maneiras bastante peculiares, violando as estruturas seqüenciais IRA, por exemplo, sustentados pela tolerância dos professores do que pode parecer um “super envolvimento” de alguns em troca do engajamento necessário para a realização da atividade.

Por outro lado, na sala de aula observada, durante a atividade de rodinha, verificamos uma característica peculiar à fala-em-interação de sala de aula tradicional, uma vez constatada a forte tentativa de alocação dos turnos pela professora. Quando da seleção de um falante específico, nenhum outro aluno pode se auto-selecionar, de modo que o falante selecionado tome o turno sozinho e realize a tarefa imposta a ele/ela. Essa regra só sofre alterações, ou um relaxamento, mediante a observação de que o aluno selecionado está demonstrando problemas na realização do que lhe foi solicitado. No entanto, apesar da rígida alocação dos turnos realizada durante essa atividade, observamos também um movimento diferenciado nas ações dos alunos a despeito dessa restrição. Conforme observado no segmento “Ele nem falou” apresentado na seção 1.2, verificamos a auto-seleção de uma aluna que toma o turno para questionar uma escolha feita pela professora, o que corrobora a asserção de que há sinais de desenvolvimento de um novo arranjo interacional entre professores e alunos para fins da realização bem-sucedida das tarefas propostas em sala de aula.

*1.1 Há uma organização distinta para a tomada de turnos na hora da rodinha e na contação de histórias, as duas atividades pedagógicas caracterizadas previamente pela professora como diferentes?*

Sim, uma vez que as duas atividades têm tarefas específicas e claramente distintas a serem cumpridas e que acabam influenciando diretamente em seu desenvolvimento. As auto-seleções dos alunos são observadas tanto na hora da rodinha quanto na hora da contação de histórias. Contudo, durante a rodinha, observamos uma alocação forte para fins de direcionamento e realização das tarefas propostas. Devido ao gerenciamento feito pela professora e ao grande número de alunos que participa da hora da rodinha, a participação dos alunos por auto-seleção à tomada de turnos não é tão ratificada nessa atividade quanto durante a contação de histórias.

Por outro lado, durante a contação da história, não há uma alocação dos turnos de fala, mas sim um piso conversacional flexível que permite em larga medida a livre tomada dos

turnos pelos alunos. Durante essa atividade, verifica-se que os alunos tomam os turnos para realizar ações ligadas à atividade proposta, mas também ações que escapam a ela, mas que também são ratificadas pela professora. Os excessos de alguns alunos são tolerados em troca da atenção necessária para a continuação da atividade. A professora necessita da atenção deles para contar a história, e, assim, qualquer sinal de engajamento é valioso. Dessa maneira, apesar do fato de que as auto-seleções dos alunos durante essa atividade são realizadas em direções bastante variadas, e de a professora demonstrar um aparente descontentamento com a participação dos alunos no final de uma das histórias, ela ainda assim sustenta a maioria dessas ações.

Portanto, pode-se concluir que a sistemática empregada em cada uma das atividades é fortemente dependente do tipo de tarefa proposta. Durante a rodinha, em função da natureza das diferentes tarefas que são propostas, a professora está liberada para realizar um controle mais rígido da participação. Já na hora da contação de histórias, ela tem uma narrativa longa a compor, que depende de atenção dos alunos para acontecer. Em função disso, ela sustenta as suas auto-seleções em troca da atenção necessária para a tarefa, resultando em uma participação mais significativa dos alunos.

### *1.2 Há diferença no que diz respeito à auto-seleção para a tomada dos turnos nas duas atividades pedagógicas?*

Sim. Quando um aluno está relatando algo, ou foi selecionado pela professora para realizar uma tarefa na rodinha, a professora realiza um controle rigoroso da auto-seleção dos demais, deixando claro que o aluno selecionado deve realizar a tarefa sozinho. Essa regra só é aberta a exceções quando o aluno selecionado demonstra que está tendo problemas para resolver sozinho a tarefa que lhe foi designada (o *tubarão de turnos* vira *golfinho conversacional*), tal como observado por Erickson (1996). Já durante a narração da história, conforme já mencionado anteriormente, os alunos se auto-selecionam de maneira mais livre, em geral sem o caráter restritivo da alocação dos turnos pela professora.

### *2. Há evidência de que os participantes estão se escutando durante a atividade da rodinha? Quando um aluno relata algo, a professora se preocupa com o fato de todos estarem escutando, ou ela somente mostra-se interessada no fato de o aluno estar falando, independentemente da atenção dos outros colegas?*

Conforme discutido nas subseções 3.3.1 e 3.3.2, a professora intervém no intuito de manter os alunos no mesmo piso conversacional e ressaltar a importância de que quando uma pessoa fala as demais devem estar ouvindo. A importância de escutar o que o outro está dizendo é destacada tanto no que diz respeito à fala dela, como observado na seção 3.3.1, em que a dificuldade de manter os alunos no mesmo piso conversacional em uma atividade que demanda tal estrutura e a conseqüente falta de atenção de alguns alunos acarreta na suspensão da atividade, quanto na importância de ouvir o relato do colega, evidenciado na seção 3.3.2. Nesse segmento, ela chega a fazer perguntas-teste para chamar a atenção dos alunos para o que está sendo tratado, como no caso de Felipe no segmento “Cada um vai falar?”, em que ela pergunta se ele ouviu qual o amigo especial de Leila, pois o aluno estava engajado em outro foco de atenção. Nessa instância ela deixa claro que não é somente ela que deve ouvir a contribuição da colega, mas todos devem estar atentos ao que está sendo dito.

Há um custoso trabalho interacional de Priscila na tentativa de estabelecer um único piso coordenando o comportamento da escuta em relação à fala. No entanto, ela não utiliza outra estratégia que não falar a respeito da participação adequada durante a atividade para que isso ocorra. Não há uma mudança na dinâmica interacional de maneira a alcançar esse objetivo e, como conseqüência disso, o efeito em relação às auto-seleções “inapropriadas” dos alunos são mínimos. Contudo, é possível dizer que o objetivo é alcançado em certa medida. Apesar de as auto-seleções dos alunos ocorrerem em momentos inadequados (como no caso da discussão pós-história), elas estão ligadas à atividade proposta, o que mostra engajamento e compreensão do que está sendo tratado. Além disso, as auto-seleções de alunos que tomam os turnos para ajudarem colegas em dificuldades também sustentam a asserção de que apesar de todo o esforço que precisa ser feito para que isso ocorra, há sinais de que os participantes estão se ouvindo nesse cenário.

### *3. É possível dizer que os alunos aprendem a sistemática de participação na sala de aula pesquisada?*

Sim. Uma série de evidências podem ser citadas para ilustrar a aprendizagem da organização dessa sala de aula por parte dos alunos:

- Eles passam a reproduzir a sanção e o controle de restrição à auto-seleção utilizada anteriormente pela professora;
- Sabem que, para se fazerem ouvir, têm que utilizar o sinalizador para a tomada dos turnos, como levantar o dedo (no caso de Paulo e Gian no segmento “Cada um vai falar”);

- Demonstram o conhecimento do funcionamento da atividade, ao se orientarem para uma possível atividade pós-história em “Cada um vai falar”;
- São capazes de identificar as etapas de transição durante a contação de histórias, como no segmento “Fishi!Fishi!” em que eles identificam um provável momento para o final da história ainda que a narração esteja sendo feita em inglês.

Portanto, apesar do fato de esses alunos estarem nesse ambiente institucional há muito pouco tempo (dois meses e meio ao final das gravações) e participarem de atividades que demandam arranjos interacionais tão diferentes, verifica-se que eles já possuem uma grande familiaridade com as práticas interacionais utilizadas nessa sala de aula.

#### **4.2 Mil coisas acontecendo ao mesmo tempo: múltiplas participações, jovens aprendizes, escolarização bilíngüe...**

Depois de todos os apontamentos feitos ao longo dos capítulos, pode-se perceber que são muitos os elementos que se unem para constituir uma sala de língua estrangeira de primeira série. Como já mencionado anteriormente, o domínio de todos os aspectos que envolvem o fazer “ser aluno” é bastante complexo. Nesta seção, discuto também as dificuldades de fazer “ser professor” nesse nível de ensino.

Espera-se que os alunos sejam capazes de dominar com destreza tudo sobre esse novo modo de participar, em que vários participantes competem pelo direito de terem a palavra e de serem ouvidos. Junte-se a isso o fato de que devem fazê-lo em uma língua estrangeira, sobre a qual os conhecimentos prévios são bastante discrepantes. Enquanto algumas crianças no primeiro dia de aula ficam felizes ao mostrarem para professora e colegas que contam até 100 em inglês, sabem cores, animais e dizem o seu nome no outro idioma, outras chegam a chorar, porque, segundo elas, “não sabem falar nada”. Como conciliar tudo isso e fazer com que o resultado seja positivo, resultando em aprendizagem significativa? Aprendizagem não somente acerca da língua, mas também em relação à adequação da criança e sua participação eficaz no âmbito escolar, que leve em consideração o respeito ao outro, sabendo ouvir e respeitar opiniões divergentes, reconhecendo formas diferentes de participar. Como promover a participação efetiva de todos, estimulando os mais tímidos, ensinando os mais “afoitos” que devem ceder espaço aos demais em alguns momentos? A combinação de regras, a aprendizagem da participação adequada nesse cenário consome tempo e é bastante cansativa para o professor. As questões relacionadas ao manejo da turma, até serem sistematizadas no outro idioma, levam tempo e precisam ser constantemente retomadas. A ânsia de atingirmos

rapidamente alguns objetivos referentes ao manejo (pedir para um aluno sentar, repreender atitudes inoportunas e intervir em desentendimentos, por exemplo) acarreta no uso freqüente da língua materna para esses fins. Os dados da presente pesquisa ilustram bem essa asserção, uma vez que, apesar de termos observado a tentativa da professora de iniciar uma explicação sobre a organização de uma atividade em inglês, ela logo recorre ao português para se fazer entender. Além disso, as orientações quanto à adequação ou não de um comportamento nessa sala de aula também são feitas nesse idioma. Isso significa dizer que nesse cenário a língua de manejo é o português. As observações apontadas na pesquisa remetem à necessidade urgente de uma reflexão detida acerca do papel atribuído a cada língua em nossas aulas e a mensagem que conseqüentemente acabamos passando para os nossos alunos em função de nossas escolhas.

Além disso, em se tratando de ensino bilíngüe, ainda há de se ter em mente que se está ensinando uma língua estrangeira com a incumbência extra de lidar com “conteúdos” que não se limitam à língua em si, mas que envolvem matemática, ciências e estudos sociais, etc. O professor deve descobrir então a melhor forma de trabalhar com tópicos como, por exemplo, a reciclagem do lixo, de maneira participativa, devendo estar preparado dentre outras coisas, para a ocorrência de:

- desvio de tópico (os alunos começam a fazer relações com experiências pessoais e invariavelmente acabam desviando do assunto que está sendo discutido);
- muitas auto-seleções e sobreposições (como demonstrado nos dados da pesquisa);
- e ainda alunos que não querem participar.

Nos dados do presente trabalho, por exemplo, durante a realização das duas atividades, observamos pouca exploração de aspectos interdisciplinares que oportunizem o desenvolvimento em outras áreas que não somente a lingüística. Com exceção da atividade de contagem realizada na rodinha (“Quantas Marinas eu tenho aqui?”, p. 53-55) e da contagem dos membros da família na atividade de união de diferentes núcleos familiares (“Quando um burro fala o outro abaixa as orelhas”, p. 90-92) que podem ser associadas ao trabalho com noções matemáticas (reconhecimento dos números), não constatamos outras instâncias em que o inglês seja utilizado como meio de instrução para outras disciplinas, característica essa constitutiva da educação bilíngüe. A integração de outras áreas nesse tipo de escolarização deve ser preocupação constante no planejamento das atividades.

O gerenciamento de todos esses aspectos é algo bastante trabalhoso e que demanda uma intensa preparação, mas realmente acredito que, para os alunos, apesar de toda a

complexidade do cenário, não há maiores problemas em lidar com tudo isso em uma língua estrangeira. No início podem ficar meio confusos, e por experiência própria sei que chegam a perguntar “por que tu tá falando tudo assim, em inglês?” Mas depois se acostumam. Acredito que o peso maior que envolve a responsabilidade acerca da escolarização bilíngüe, para os professores que tentam fazer suas aulas mais participativas, esteja no número de alunos. A administração do processo de democratização dos turnos, a coordenação do comportamento de escuta em relação à fala, o engajamento no tópico discutido (na língua estrangeira) com mais de 20 crianças ao mesmo tempo são elementos desafiadores. No entanto, ao levarmos em conta as conclusões acerca da participação dos alunos nos dados da presente pesquisa, podemos verificar que as crianças demonstram um grande engajamento nas atividades propostas, uma aprendizagem significativa das práticas do “fazer ser aluno”, produzindo ainda sinais de compreensão acerca do que está sendo proposto em uma outra língua. Todas essas constatações são feitas apesar da aparente turbulência das interações que ocorrem de maneira diferente do esperado pela professora e que podem vir a aliviar um pouco do peso que por vezes possamos sentir nas atribuições que nos são dadas nessa empreitada. Assim, podemos concluir que, apesar de todas as complicações do “fazer ser professor” nesse ambiente, é possível ver os resultados positivos desse trabalho, por meio da participação ativa dos alunos e o cumprimento dos objetivos estabelecidos para as atividades.

Na próxima seção, abordarei as características desses alunos que recebemos em nossas salas de aula que demandam uma reavaliação do planejamento das atividades como um todo (tempo de duração, participação durante a execução e objetivos a serem atingidos).

### **4.3 Contribuições pedagógicas para o ensino de LE para crianças**

Como mencionado inúmeras vezes ao longo do trabalho, um olhar preliminar e sem o aprofundamento adequado para as interações da sala de aula pesquisada pode levar a um julgamento precipitado de que os alunos não estão entendendo o que se passa ou nem um pouco interessados nas atividades. No entanto, o que verificamos é exatamente o contrário. Eles estão participando sim, mostrando interesse em uma atividade que está sendo realizada em uma língua que não conhecem, dando sinais de compreensão acerca do que está sendo tratado. Temos que ter em mente que há um movimento de mudança significativa em relação ao modelo interacional em vigor na fala-em-interação de sala de aula que é ditado por uma nova geração de crianças “multitarefa”, acostumadas com uma diversidade de coisas que acontecem ao mesmo tempo e em “alta velocidade”. A discussão do comportamento

característico a essa geração recebeu destaque em um artigo em recente publicação da Revista *Veja* no qual a autora Sandra Brasil discute, dentre outros aspectos, as vantagens e desvantagens associadas a esse novo perfil de crianças: “Cercadas de aparelhos eletrônicos que dominam desde cedo, as crianças da era dos estímulos constantes e simultâneos são capazes de executar três, quatro, cinco atividades ao mesmo tempo – e prestar pelo menos alguma atenção a todas elas” (p. 93). Assim, o reflexo direto dessas peculiaridades na escola (e no trabalho com língua estrangeira mais especificamente) é verificado na necessidade incessante de participação ativa durante as atividades propostas, seja questionando, traduzindo ou comentando a fala da professora. Essas constatações corroboram a afirmação de que precisamos rever as nossas expectativas quanto à participação e o tipo de atividade que propomos para essas crianças. O que não se deve esperar são alunos do tipo “estátua”. Atualmente, tudo o que é voltado ao público infantil é interativo, ou seja, as crianças exercem algum tipo de ação naquilo que as envolve, o tempo todo, das mais diferentes maneiras. Na sala de aula não poderia ser diferente. Em termos metodológicos em relação ao ensino de idiomas, o que se pode fazer é tentar gerenciar isso da melhor maneira para obter-se um melhor direcionamento no trabalho com a língua.

Atividades que envolvam a participação direta das crianças, incluindo-as na contação da história no papel dos próprios personagens, construindo a narrativa à medida que ela está sendo contada, por exemplo, podem ser bem mais interessante para as crianças dessa geração, que estão acostumadas a lidar com a atenção em uma diversidade de ações concomitantes e que se cansam facilmente de atividades muito “paradas”. Além disso, esse tipo de direcionamento da atividade pode ser menos frustrante para o professor, que verá então a sua atividade sendo executada conforme o planejado e seus objetivos cumpridos. Na análise dos dados da sala de aula pesquisada, por exemplo, no final de uma das histórias (Segmento VII, “Fishi!Fishi!”) observamos o aparente descontentamento da professora quanto à participação dos alunos. A insatisfação de Priscila durante a conclusão da narrativa é indicativa de que ela tinha uma outra expectativa quanto à execução da atividade.

Além disso, um outro ponto a ser reforçado a partir da análise dos dados, é a necessidade da utilização de tarefas que não demorem muito tempo para serem concluídas. Essa já é a orientação geral em relação ao desenvolvimento de atividades de língua estrangeira com crianças há algum tempo (HOUSE, 1997; SCOTT, & YTREBERG, 1997; MOON, 2000) e, em função do comportamento dessas crianças multitarefa, tal indicação se mostra ainda mais relevante atualmente. O longo tempo dedicado à união das famílias pelo grupo todo (seção

3.3.1) pode ter sido um dos fatores determinantes para o não-engajamento dos alunos no piso conversacional gerenciado por Priscila, por exemplo. Dessa maneira, a implicação direta no trabalho com essas crianças é a elaboração de um planejamento que contemple um número diversificado de atividades de menor duração.

Assim, através da discussão trazida aqui, procurei ressaltar observações importantes que podem influenciar na metodologia do ensino de Língua Estrangeira para crianças e que pudemos constatar através da análise dos dados. Na próxima seção, destaco outros projetos dentre os quais este trabalho pode ser inserido de modo a contribuir para novas pesquisas.

#### **4.4 Contribuições para outros estudos**

A partir dos dados gerados neste estudo, pode-se iniciar uma investigação detalhada sobre a construção social da identidade de “boa aluna” / professora, assim como descrito por Jung (2003). É bastante visível a identidade de professora manifestada por uma das alunas (Joana), que auxilia Priscila em vários momentos, sem que ela precise solicitar a sua colaboração. Além disso, a menina auxilia também na coordenação das atividades, na “fiscalização” do posicionamento dos colegas na rodinha, não sofrendo nenhum tipo de repreensão por isso.

Uma outra possibilidade de projeto decorrente dos dados da presente pesquisa seria um estudo sobre as diversas ocorrências de *designação errônea*<sup>37</sup>, que mencionei brevemente no capítulo 3, as brincadeiras com as palavras e as imitações da fala da professora, que foram bastante recorrentes nos dados e que poderiam ser aprofundados de maneira a verificar o significado dessas ações para os participantes.

Por fim, um estudo bastante pertinente, em se tratando de uma 1ª série com currículo bilíngüe, é a função atribuída a cada uma das línguas durante as atividades. Há uma espécie de separação no uso do inglês e do português: momentos de organização, manejo, disciplinamento e instrução da atividade são feitos em português. O que poderia ser feito é um estudo comparativo com outra sala de aula de educação bilíngüe, atentando-se assim, para como essas ações são (ou não) feitas na língua materna, investigando-se o papel real da língua inglesa nas duas salas de aula.

---

<sup>37</sup> Tradução para o termo *mislabelling* usado por Cekaite & Aronsson (2005).

#### **4.5 Então, é o professor quem realmente diz quando se fala?**

O que se pode dizer acerca da participação dos alunos nessa sala de aula por meio da análise das interações nessas duas atividades é que, apesar da tentativa da professora de controlar a interação, principalmente em função da natureza de uma das atividades, os alunos têm uma participação bastante significativa nessa sala de aula, tão significativa que tomam os turnos para realizar ações bastante inesperadas, se comparadas ao modelo tradicional discutido no Capítulo 1:

- Questionar as escolhas e ações da professora (Segmentos “Ele nem falou” e “Por quê” apresentados na seção 1.2);
- Responder perguntas endereçadas à professora (Excerto “A família monkeys” apresentado na seção 3.1.2);
- Aplicar as práticas de repreensão às auto-seleções utilizadas previamente pela professora (Segmento “Oi menina!” apresentado na seção 3.1.3);
- Prestar auxílio a colegas que demonstrem dificuldade na realização da tarefa solicitada (Segmento “Oi menina!” apresentado na seção 3.1.4).

Portanto, de maneira geral, pode-se dizer que, na sala de aula pesquisada, há um equilíbrio em termos de quem diz quando se fala. De um lado, temos as ações da professora, que, orientada para a conclusão e objetivos estabelecidos para as tarefas, opta por exercer o controle da interação. De outro, observamos as ações dos alunos, que tomam a palavra livremente, com conseqüências importantes para a organização interacional das atividades. Faz-se necessário salientar que algumas dessas ações são realizadas mesmo durante a atividade em que há a alocação dos turnos pela professora, e com a possibilidade de serem repreendidos por suas ações.

Logo, o que isso significa é que, de acordo com o que foi explicitado ao longo do trabalho, há uma modificação expressiva em relação à participação de alunos e professores na sala de aula se tivermos em mente um modelo tradicional, talvez superado, de organização social da fala-em-interação de sala de aula.

Acredito que esta pesquisa possa contribuir para a reflexão de professores que trabalham com alunos em início de processo de escolarização e que convivem com a administração de todos os elementos presentes nesse cenário e que em alguma medida lidam com a sensação de apreensão de que algumas de suas práticas não estão funcionando conforme o esperado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKER, C. Education for bilingualism and biliteracy. In: \_\_\_\_\_. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 4. ed. Clevedon / Avon: Multilingual Matters, 2006. p. 228-258.

BILMES, J. Being interrupted. **Language in Society**, n. 32, p. 213-242, 1997.

BJÖRK-WILLÉN, P. Routine trouble: how preschool children participate in multilingual instruction. **Applied Linguistics**, v. 29, n. 0, p. 1-23, 2008.

BLISS, T; TETLEY, J. **Circle time**. 2. ed. Bristol: Lucky Duck Publishing, 2006.

BRASIL, S. Tudo ao mesmo tempo – e agora. **Revista Veja**, Rio de Janeiro, edição 2072, n. 31, p. 92-94, 06 de agosto de 2008.

BRICE-HEATH, S. What no bedtime stories means: narrative skills at home and at school. **Language in Society**, v. 11, n. 1, p. 49-76, 1982.

BRONER, M; TARONE, E. Is it fun? Language play in a fifth-grade Spanish immersion classroom. **The Modern Language Journal**, v. 3, n. 85, p. 363-379, 2001.

BULLA, G. **A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira**. Porto Alegre, 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CAMERON, L. Learning through stories. In: \_\_\_\_\_. **Teaching languages to young learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 159-179.

CAZDEN, C. B. **Classroom discourse: The language of teaching and learning**. Portsmouth, NH: Heinemann, 2001.

CEKAITE, A. A Child's Development of Interactional Competence in a Swedish L2 Classroom. **The Modern Language Journal**, v. 91, n. 1, p. 45-62, 2007.

\_\_\_\_\_.; ARONSSON, K. Language play, a collaborative resource in children's L2 learning. **Applied linguistics**, v. 26, n. 2, p. 169-191, 2005.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Repetition and Joking in Children's Second Language Conversations: Playful Recyclings in an Immersion Classroom. **Discourse Studies**, v. 6, n. 3, p. 373-392, 2004.

CHURCH, E. B.; PERLINE, L. **Best- ever circle time activities**. New York: Scholastic Professional Books, 2002.

COOK, G. **Language play, language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

COLLINS, M. **Circle time for the very young**. London: Paul Chapman Publishing, 2007.

DREW, P.; HERITAGE, J. Analyzing talk at work: an introduction. In: \_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. (Org.). **Talk at work: interaction in institutional settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 3-65.

DURANTI, A. **Linguistic Anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ELLIS, G.; BREWSTER, J. A world of resources. In: \_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. **The primary English teacher's guide**. Essex: Person Education Limited, 2002. p. 151-217.

ERICKSON, F.; MOHATT, G. Cultural Organization of Participation Structures in Two Classrooms of Indian Students. In: G. SPINDLER (Ed). **Doing the ethnography of schooling**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1982. p. 133-174.

\_\_\_\_\_. Classroom Discourse as Improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In: WILKINSON, L.C. (Ed.). **Communicating in the classroom**. New York: Academic Press, 1982. p. 153-181.

\_\_\_\_\_. What makes School Ethnography 'Ethnographic'? **Anthropology and Education Quarterly**, v. 15, n. 1, p. 51-66, 1984.

\_\_\_\_\_. Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations. In: HICKS, D. **Discourse, learning, and schooling**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 29-62.

\_\_\_\_\_. Qualitative Methods. In: LINN, R. L.; \_\_\_\_\_. (Org.). **Research in Teaching and Learning: quantitative methods, qualitative methods**. New York: American Educational Research Association, 1990. p. 75-194. v. 2.

\_\_\_\_\_.; SHULTZ, J. “O quando” de um contexto – questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 215-234. (Reproduzido do livro *Ethnography and language*. New York: Ablex, 1981, p. 147-160)

\_\_\_\_\_. “I can make a “P”. In: \_\_\_\_\_. **Talk and social theory** – ecologies of speaking and listening in everyday life. Cambridge: Polity Press, 2004. p. 53-71.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, A. P. **With a little help from my friend: um estudo sobre o reparo levado a cabo pelo terceiro na sala de aula de língua estrangeira**. Porto Alegre, 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GARCEZ, P. M. Microethnography. In: HORNBERGER, N. H.; CORSON, D. (Org.). **The encyclopedia of language and education: research methods in language and education**. v. 8. Dordrecht: Kluwer, 1997. p. 187-196.

\_\_\_\_\_. Microethnography. In: Hornberger, N. H. (Ed.). **Encyclopedia of Language and Education**. 2 ed. New York: Springer, 2008.

\_\_\_\_\_. Até onde vamos com a análise da fala-em-interação de sala de aula de língua estrangeira. In: Convenção de Professores de Língua Inglesa dos Estados do Sul – APLIEPAR, APLISC e APIRS, X, 2006a. **Mesa-redonda**. Disponível em <<http://www.cce.ufsc.br/~aplisc/jun-2006/apresentacoes/Pedro-garcez-PIES2006.pdf>>. Acesso: 13 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. A Organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópio**, v. 4, n. 1, p. 66-80, jan./abr. 2006b.

\_\_\_\_\_.; MELO, P. S. Construindo o melhor momento para tomar o turno na fala-em-interação de sala de aula na escola pública cidadã de Porto Alegre. **Polifonia**, n. 13, p. 1-21, 2007.

\_\_\_\_\_. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. In B. T. Ribeiro, C. C. Lima; M. T. Lopes Dantas (Orgs.). **Narrativa, identidade e clínica**, Rio de Janeiro: Edições IPUB-CUCA (Instituto de Psiquiatria, UFRJ), 2001. p. 189-213.

GOODWIN, C.; GOODWIN, M. H. In: DURANTI, A. (Ed.). **A Companion to Linguistic Anthropology**. Malden, Mass: Blackwell, 2004. p. 222-244.

\_\_\_\_\_. HERITAGE, J. Conversation analysis. **Annual review of anthropology**, v. 19, p. 283-307, 1990.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 13-20. (Reproduzido de *American Anthropologist*, v. 66, n. 6, p. 133-166, 1964).

GUMPERZ, J.J. A sociolingüística Interacional no estudo da escolarização. Tradução de Dayse Batista. In: J. COOK-GUMPERZ (Org.), **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 58-82

HÉLOT, C. Bridging the gap between prestigious bilingualism and the bilingualism of minorities: towards an integrated perspective of multilingualism in the French education context. In: LAOIRE, MUIRIS (Ed). **Multilingualism in Educational Settings**. Hohengehren: Schneider, 2006, p. 49-72.

HERITAGE, J. **Garfinkel and ethnomethodology**. Cambridge: Polity Press, 1984.

HOUSE, S. **An introduction to teaching English to children**. London: Richmond, 1997.

JEFFERSON, G. Error correction as an interactional resource. **Language in Society**, v. 3, n. 2, p. 181-199, 1974.

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

JUNG, N. M. **Identidades Sociais na Escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe**. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KIRBY, P. Story Reading at Home and at School: Its influence upon children's early literacy growth. **Literacy**, v. 26, n. 2, p. 7-12, 1992.

LODER, L. L.; JUNG, N. (Orgs.). (No prelo). **Fala-em-interação social: uma introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras.

MACBETH, D. H. The relevance of repair for classroom correction. **Language in Society**, n. 33, p. 703-736, 2004.

MEHAN, H. **The structure of classroom discourse**. Londres: Academic Press, 1985. Handbook of Discourse Analysis, p. 119-131.

\_\_\_\_\_. The study of social interaction in educational settings: Accomplishments and unresolved issues. **Human Development**, n. 41, v. 4, p. 245-269, 1998.

MCHOUL, Alexander. The organization of turns at formal talk in the classroom. **Language in Society**, n. 7, p. 183-213, 1978.

MELO, P. S. de. **A Tomada de Turnos e o Controle Social na Fala-em-Interação de Sala de Aula: práticas diferenciadas organizam diferentes instituições escolares**. Monografia de Conclusão do curso de Licenciatura em Letras. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

MICHAELS, S. "Sharing time": Children's narrative styles and differential Access to literacy. **Language in Society**, n. 10, p. 423-442, 1981.

MOON, J. **Children Learning English**. London: Macmillan ELT, 2000.

O'CONNOR, M.; MICHAELS, S. Shifting Participant Frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, D. (Org.). **Discourse, learning and schooling**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 63-103.

PHILIPS, S. U. Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In: DURANTI, A. (Org.). **Linguistic Anthropology: a reader**. Malden, Mass: Blackwell, 2001. p. 302-317.

PHILIPS, S. U. Algumas Fontes de Variabilidade Cultural na Variação da Fala. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 21-43.

POMERANTZ, A.; BELL, N. D. Learning to play, playing to learn: FL learners as multicompetent language users. **Applied Linguistics**, n. 28, v. 4, p. 556-578, 2007.

PIANTÁ, P.; ROSA, A.; SCAFFARO, A. Ensino bilíngüe: um relato de experiência. In: Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem, 7, 2006, Porto Alegre. **Anais do 7º Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: PUCRS, 2006. 1. CD-ROM.

PIANTÁ, P.; ROSA, A.; SCAFFARO, A. Uma proposta de educação em língua inglesa para a 1ª série. In: Fórum Fapa, V, 2006, Porto Alegre. **V Fórum Fapa: conhecimento - caminho para um novo mundo.** Porto Alegre: FAPERGS, 2006.

PURCELL-GATES, V. Stories, coupons, and the TV guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. **Reading Research Quarterly**, n. 31, p. 406-428, 1996.

RAMPTON, B. **Language in late modernity** - Interaction in an urban school. Studies in Interactional Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

ROBINSON, G.; MAINES, B. **Circle time resources.** Bristol: Lucky Duck Publishing, 2004.

SACKS, 1992. **Lectures on conversation.** Malden: Blackwell Publishers, 1992. v. 2.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, v. 50, p. 696-735, 1974.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas**, v. 7, n. 1/2, p. 9-73, 2005.

SCAFFARO, A. **O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar.** São Leopoldo, 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências da Comunicação, Universidade do Vale dos Sinos.

SCOTT, W. A.; YTREBERG, L. **Teaching English to children.** New York: Longman. 1997.

SCHULZ, L. **A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre.** Porto Alegre, 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

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

SINK, C.; EDWARDS, C.; WEIR, S. Helping children transition from kindergarten to first grade. **Professional School Counseling**, v. 10, n. 3 p. 233-237, 2007.

WEST, C.; ZIMMERMAN, D. Small insults: a study of interruptions in cross-sex conversations between unacquainted persons. 1983. In: B. Thorne *et al* (Ed.), **Language, gender and society**. Rowley, MA: Newbury House, p. 102-117.

WRIGHT, A. **Storytelling with children**. 3. ed. New York: Oxford. 1997.

## **ANEXOS**

## ANEXO I



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS**

Programa de Pós-Graduação em Letras  
Estudos da Linguagem – Linguística Aplicada  
Grupo de Pesquisa ISE – Interação Social e Etnografia



### Convenções de Transcrição\*

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
-	(hífen)	marca de corte abrupto
↑↓	(flechas para cima e para baixo)	alteração de timbre (mais agudo e mais grave)
::	(dois pontos)	prolongamento do som
<u>nunca</u>	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada
<b>PALAVRA</b>	(maiúsculas)	fala em volume alto
°palavra°	(sinais de graus)	fala em voz baixa
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
<b>hh</b>	(série de h's)	aspiração ou riso
<b>.hh</b>	(h's precedidos de ponto)	inspiração audível
[     ]	(colchetes)	fala simultânea ou sobreposta
=	(sinais de igual)	elocuições contíguas
<b>(2,4)</b>	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa, até 2/10 de segundo
(     )	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
<b>(palavra)</b>	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
<b>((olhando para o teto))</b>	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal

\* Adaptado das instruções para submissão de artigos ao periódico especializado *Research on Language and Social Interaction* (Lawrence Erlbaum).

## ANEXO II

### Convenções de transcrição para detalhamento multimodal

PROCEDIMENTOS DE TRANSCRIÇÃO ADOTADOS NESTE TRABALHO REFERENTES A ELEMENTOS NÃO VERBAIS <sup>38</sup>		
	<p>(retângulo branco com bordas verdes, nome e seta verde)</p>	<p>nome do participante</p>
<p>((<i>olhando para teto</i>))</p>	<p>(parênteses duplos com texto em itálico)</p>	<p>descrição de atividade não verbal ou outra observação do transcritor</p>
	<p>(quadro – <i>frame</i> – copiado do vídeo; quando referente a uma parte específica do turno de fala, o quadro será ligado a essa parte por linhas; em cada transcrição, cada quadro é numerado a partir do número um, para referência na transcrição e na análise)</p>	<p>demonstração de demais elementos multimodais em determinado momento do segmento de interação, com ou sem fala.</p>
	<p>(círculo vermelho)</p>	<p>sinalização de algum ponto analítico de relativa dificuldade de ser notado ou considerado pela analista importante</p>
	<p>(setas azuis)</p>	<p>sinalização de direcionamento de olhar</p>
	<p>(setas laranjas, com ou sem número de vezes, como no exemplo: 2x)</p>	<p>sinalização de movimento de cabeça (para cima e/ ou para baixo, e para os lados), podendo indicar quantidade de vezes, de mãos e movimentos proxêmicos.</p>

<sup>38</sup> Adaptado de Bulla (2007).

### ANEXO III

Termo de autorização para registro de fala-em-interação entregue a professora



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Gabinete do Prof. Pedro M. Garcez  
Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 203 – Câmpus do  
Vale  
Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS  
+51-3316-7080



#### **Termo de Autorização para Registro Audiovisual de Fala-em-Interação**

Prezada professora,

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e estou realizando um estudo sobre a fala-em-interação na sala de aula de língua estrangeira, sob orientação do Prof. Dr. Pedro M. Garcez. Preciso registrar em áudio e vídeo atividades realizadas nas suas aulas de Inglês da 1ª série bilíngüe. As gravações permanecerão sob nossa guarda. Em transcrições, as identidades dos participantes serão mantidas em anonimato mediante uso de pseudônimos. Os dados serão utilizados somente para propósitos de pesquisa acadêmica conforme projeto aprovado e disponível para consulta. Teremos satisfação em providenciar quaisquer esclarecimentos adicionais que julgue necessários.

Agradecemos desde já por sua colaboração.

Aline Paulino da Rosa – Mestranda em Linguística Aplicada

Pedro M. Garcez, Ph.D - Professor orientador

Declaro-me suficientemente informado e autorizo o registro audiovisual de fala-em-interação de minhas aulas durante o ano letivo de 2007, para fins de pesquisa, nos termos acima.

Nome da professora: \_\_\_\_\_

Assinatura : \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## ANEXO IV

Termo de autorização para registro de fala-em-interação entregue aos responsáveis



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Gabinete do Prof. Pedro M. Garcez  
Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 203 – Câmpus do Vale  
Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS  
+51-3316-7080



### **Termo de Autorização para Registro Audiovisual de Fala-em-Interação**

Prezado/a sr./sra. responsável,

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e estou realizando um estudo sobre a fala-em-interação na sala de aula de língua estrangeira, sob orientação do Prof. Dr. Pedro M. Garcez. Preciso registrar em áudio e vídeo atividades realizadas nas aulas de Inglês da 1ª série bilíngüe em que seu filho/sua filha é aluno/a. As gravações permanecerão sob nossa guarda. Em transcrições, as identidades dos participantes serão mantidas em anonimato mediante uso de pseudônimos. Os dados serão utilizados somente para propósitos de pesquisa acadêmica conforme projeto aprovado e disponível para consulta. Teremos satisfação em providenciar quaisquer esclarecimentos adicionais que julgue necessários.

Agradecemos desde já por sua colaboração.

Aline Paulino da Rosa – Mestranda em Lingüística Aplicada

Pedro M. Garcez, Ph.D - Professor orientador

Declaro-me suficientemente informado e autorizo o registro audiovisual de fala-em-interação de sala de aula em que meu filho/minha filha é aluno durante o ano letivo de 2007, para fins de pesquisa, nos termos acima.

Nome do aluno/da aluna: \_\_\_\_\_

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## ANEXO V

Bilhete explicativo enviado junto com o termo de autorização via agenda dos alunos

Prezados familiares

O documento em anexo refere-se ao projeto de pesquisa, em nível de Mestrado realizado pela professora de Língua Inglesa do Colégio X, Aline Paulino da Rosa. A proposta, a ser desenvolvida, com a turma C de 2007, envolve observação e filmagem das atividades bilíngües da 1ª série do ensino fundamental. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins de pesquisa, conforme explica o texto a seguir.

Solicitamos sua assinatura no documento, que deve retornar à escola até 09/03.

Qualquer dúvida poderá ser esclarecida com a equipe pedagógica (números de telefone).

Atenciosamente,

**Coordenação.**

## ANEXO VI

Íntegra dos segmentos de fala-em-interação transcritos e analisados nesta dissertação.

### Segmento V: “A família monkeys”

História: “The Monkey family” – grupo 1 – 08/05/07 - 23: 07 (1) / 03: 28 (2)

01 Priscila: s::o all the fa:mily (0,2) they were  
 02 >↑ó ↑ó< ↑ó ↑ó (0,4) >↑ó ↑ó<  
 03 (Valéria): ↑Á:[: ↑Á::]  
 04 Priscila: [they were] in the airplane  
 05 (0,2)  
 06 (Valéria): [↑Á:: ↑Á::]  
 07 Danilo: [m::::] m:: [m:: m:: m:: m:: m:: m::]  
 08 (Valéria): [↑Á: [↑Á: ↑Á: ↑Á:]]  
 09 Priscila: [and they were tra:~]velling]  
 10 (0,2)  
 11 (Valéria): °↑á:° [↑á: ↑á:]  
 12 Priscila: [to: U]nited [States::]  
 13 (Valéria): [↑á: ↑á:] ↑á: ↑á: ↑↑á:::  
 14 (.)  
 15 Priscila: when they go:t in the U[nited] States::,  
 16 (Valéria): [↑á: ↑á:]  
 17 (0,4)  
 18 (Valéria): ↑á: ↑á:::  
 19 (0,7)  
 20 Priscila: [they went to New: Yo::rk]  
 21 (Valéria): [↑á: °↑á::° >↑á: ↑á:<]  
 22 (0,3)  
 23 Valéria: New Yo:rk,  
 24 (0,2)



25 Priscila: yes:: they went to New York  
 26 (0,3)  
 27 Valéria: N:ew Yo::rk  
 28 Priscila: s:o,  
 29 (Maria C.): N:ova [Io:rque,]  
 30 Jonas: [(Orque)]  
 31 Priscila: [ye::::]::[:s:]:::  
 32 Valéria: [Nova Iorque]  
 33 Levi: [( )]  
 34 Joana: =No:va::  
 35 (.)  
 36 Priscila: they visit a beau:::tiful park  
 37 (0,7)  
 38 (Maria C.): tinha um be:lo [pa:rque  
 39 Priscila: [muse:::um:::s:::, (0,8)  
 40 ma:::lls:::, (0,2) they went to a



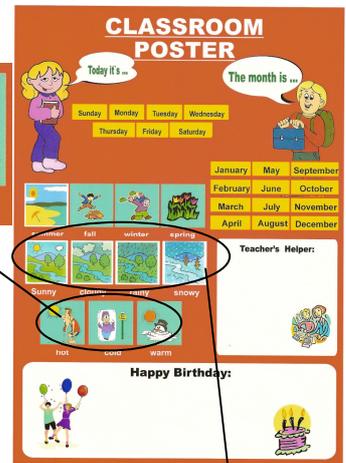
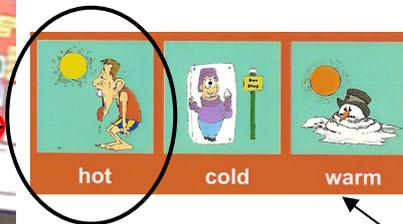
41 hote::[:l=((olha para Maria Catarina))  
42 Valéria: [(s:::anta ca[tari:na]::)]  
43 (Maria C.): [ho↑te::l:]  
/oteu/  
44 (0,2)  
45 Priscila: a::nd [they vi:]sited] the::  
46 (Joana): [°( )°]  
47 (Valéria): [ho:te:l:]  
/həu'tel/  
48 (.)  
49 Valéria: essa é a mo:[mmy]=((para Joana?))  
50 Priscila: [s:]ta:tue of li:berly=((para Leila?))  
51 (Leila): lega[:l:]  
52 (Valéria): [(  
53 [ ])=((para Joana))  
54 Maria C.: [ESTÁ:[TUA DA LIBERd- [da:de::  
55 Isadora: [estátua da liber[da::de  
56 Priscila: [ye:::s:::  
57 [they lo:::ved New] Yo::rk Dani:lo, (0,3)=  
58 (Danilo): [(assim o cara )]=((papel no nariz, p/ Daniel))  
59 Priscila: =ima::gine a monkey family a Brazi:lian monkey  
60 family, ((olhando para Danilo))  
61 (Danilo): eles fo:ram ao Bra[si::l,] ((olhando para Priscila))  
62 Priscila: [i::n] the United States no=  
63 Priscila: =[the:y] are=  
64 (Jonas): [nã(h)::o]=((olhando para Danilo))  
65 Priscila: =from Bra[zil  
66 Valéria: [(Pari::s) tá ali tam[bém  
67 Joana: [(Pari::s)]  
68 Priscila: [and they]  
69 Jonas: [(eles] eles foram  
70 [ [ ]]  
71 Priscila: [↓no: [this::] this is the sta:]tue of li:berly=  
72 Danilo: [(eu entendi] Brasí:lia:)]  
73 Priscila: =((olha p/ Joana))  
74 (0,4)  
75 Valéria: [ah-]  
76 (Maria C.): [a] está:tua [da] liber[da:de  
77 Danilo: [( Brasí:l Brasil]]((abana papel e=  
78 Priscila: [it's-] [ye:::[:ah] this] one is=  
79 Valéria: [a está]tua da=  
80 Danilo: =olha Jonas))  
81 Priscila: =in New Yo::rk]  
82 Valéria: =liber:da::]de::  
83 Maria C.: ( si: [ ] [ ]=  
84 Priscila: [so]  
85 Valéria: [new yo:rk]  
86 Maria C.: = [ ])=((bate com mãos na cabeça))  
87 Priscila: [the:y [vi:]sited [New] Yo::]rk  
88 Eliana: [( e:sa:)]  
89 Joana: =



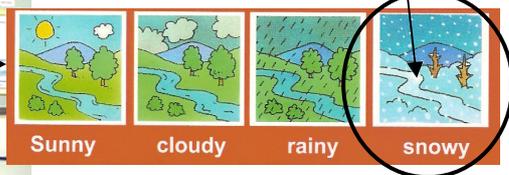
90 (.)  
 91 Maria C.: °(ah )°  
 92 (0,4)  
 93 (Maria C.): °(the [family])°  
 94 Priscila: [a:nd]



95 (0,8)  
 96 Maria C.: °(família monkeys)°



97 Priscila: it was no:t ho:t it was v::[e:ry co::ld  
 98 Valéria: [°ve::ry co::ld°=  
 99 Maria C.: =M:U::ito fri::[:o:::]=(abraça Leila)  
 100 Priscila: [and it] wa:s::,



101 (0,5)  
 102 (Valéria): (sn::[:ow)  
 103 Gian: [ne::[:ve:]:  
 104 (Augusto): [sno::w]  
 105 Leila: [sno::w]  
 106 (Joana): [( )]  
 107 Priscila: y::[:e:]:[:]:ah=  
 108 (Maria C.): [°snow°]  
 109 Joana: [sno:w]  
 110 Maria C.: você chama [sno:w,] ((p/Leila; Leila acena "sim"))



111 Priscila: [ >it was< sno::wy::] there was=  
112 Maria C.: =no::: [(você )]((dedo em riste p/ Leila))  
113 Priscila: [lots [of sno]:w::]=((ajoelhando))  
114 Valéria: [( ) -) (.) ( sno::w::)  
115 Priscila: and the:n they di:d [a  
116 Danilo: [ô::: =((para Daniel))  
117 (0,3)  
118 Danilo: [ô pro:::fe]  
119 Maria C.: [>BONECÓ DE NE::VE<]  
120 Priscila: a bi:::g s::[no:::wma::]:n ((olha p/ Maria C.))=  
121 Valéria: [boneco de ne:ve]  
122 Joana: =(spi:::g sno-)  
123 (0,2)  
124 Maria C.: [ã:: bo]neco [de ne:ve]::  
125 Valéria: [big sno:w]  
126 Danilo: [°me dá°]=((para Daniel, sobre  
127 papelzinho))  
128 Priscila: Ok  
129 (0,2)  
130 Priscila: after tha:t,  
131 Danilo: °me dá°=((para Daniel))  
132 (0,6)  
133 Priscila: they came back to the ho[te:l::]  
134 Danilo: [m:::]  
135 (0,3)  
136 Danilo: [(o::lha o que ele fez com o meu pape:l)]=  
137 Priscila: [becau]se] they we[re a:::]::ll they were]=  
138 Joana: [°hotel°]  
139 Greice: [ho:::te:l:]  
140 Valéria: [hote:::l]  
141 Danilo: =((mostrando objeto para Priscila))  
142 Priscila: =v:e::ry ti:red  
143 Joana: a::  
144 Maria C.: (estavam [be::m [cansa:::dos]]=((deita cabeça))  
145 Joana: [(slee[:py  
146 Priscila: [and they s[le:pt]  
147 Joana: [sleepy]  
148 ( ): °.(h)r:::[::°=((inspiração imitando ronco))  
149 Maria C.: [slee:p=((deita cabeça sobre mão))  
150 Valéria: [slee:py:  
151 ( ): °(h)f:::[::°=((expiração imitando ronco))  
152 Priscila: [they [sle:pt  
153 Valéria: [sleepy  
154 (0,2)  
155 Joana: é [slee[:py ((Priscila olha para Joana))  
156 Maria C.: [(slee[p)  
157 Danilo: [olha o que que ele fez com  
158 [(o meu papelzi:nho)]=((mostrando))  
159 Priscila: [whe:::n] they wo:ke u:p, (0,7)  
160 [daddy and mommy said] OH:::=  
161 (Jonas): [( )]=((para Danilo?))  
162 Priscila: =my god [we ha:ve] to come ba:ck to Brazi:l  
163 (Valéria): [(a:i )]=((para Joana))  
164 (0,6)  
165 Jonas: eles tive:ram que voltar para o Bra[si:l,  
166 Priscila: [y:::e:s::  
167 (0,4)  
168 Valéria: oh:: [no:::]::  
169 Maria C.: [por que::,]  
170 (0,2)  
171 Priscila: si:ster: (0,2) and bro:ther monkey ((olha para

172 Leila?)) (1,0) they went to schoo::l  
173 (0,3)  
174 Maria C.: .h ah:: eles tinham esco:la::[:  
175 Priscila: [y::e::s::[:  
176 ((olha para Maria C.))  
177 (Valéria): [°a  
178 nossa es[co:la::°  
179 Priscila: [and the:::n::,  
180 (1,1)  
181 Priscila: these monkeys:, (.) A::LL the monkeys:  
182 Jonas: tem que ( [ u:::)]  
183 Priscila: [spe::cially the si::s]ter and the  
184 brother:, (0,9) [they told] a:::ll their=  
185 Valéria: [(mommy)]  
186 Priscila: =frie::nds about their tri:p to uni:ted  
187 sta:tes:, (0,4) when they travelled to united  
188 states (0,2) [abo-  
189 Maria C.: [°(foi para [fora,)]°  
190 Valéria: [.h: eu vi ali  
191 [eu- tá ne]va:ndo ali:  
192 Priscila: [eles conta:ram]  
193 (0,3)  
194 Priscila: ye::s:: and the:::n::,((olha para Joana))  
195 Maria C.: .H eles patina:::°ram°  
196 (.)  
197 Priscila: sister monkey sa:id (0,6) that the be::st pa:rt=  
198 =(olha para Maria C.))  
199 (1,1)  
200 ( ): ( )  
201 Priscila: the be::st pa:rt Jona::s  
202 (1,9)  
203 Maria C.: pati[na:::r  
204 Priscila: [was the s=  
205 Jonas: =não [dá para ve:::r] Joana:  
206 Priscila: [was the sno::w]=((olha para Maria C.))  
207 (0,2)  
208 Jonas: Joana=  
209 Maria C.: =ah:::  
210 Priscila: they lo::ved (.) the [sno:w=((p/ Maria C.))  
211 Gian: [(Joana:[:: sa:i=((apontando))  
212 (Maria C.): [ah::: eles queri:am  
213 aproveitar antes de ir [embo::ra]para:::,]  
214 Gian: [sa:::i:::]=((para  
215 Joana))  
216 Augusto: não dá para ve:::r  
217 Joana: si:m vocês ficam aí atrás:  
218 ( ): (que x::: )  
219 Greice: (vocês [ )  
220 Priscila: [do you remember who is thi:s,  
221 (.)  
222 (Leila): da:::d (mon[key)  
223 Joana: [da:::d=  
224 (Isadora): =[da:::d  
225 (Augusto): =[mo::mmy  
226 (Eliana): =da:::dy=  
227 (Levi): =da:::d

## Segmento VI: “Oi menina!”

Rodinha 4 - 20/04/07 – 09:55 (2)

01 Priscila: no::::w (0.2) gi:rls help me  
02 (1,3) ((Priscila levanta uma figura))  
03 (Vanessa): [o:::::NE  
04 Isadora: [o:::::NE  
05 Joana: [o:::::NE  
06 Humberto: [°(o:::::ne)°  
07 Jane: [o:::::NE  
08 Maria C.: [o:::::NE  
09 Eliana: [o:::::NE  
10 ( ): [o:::::NE  
11 ( ): [o:::::NE  
12 (0,2)  
13 (Vanessa): [tw[o:::::=((inclina o corpo para frente))  
14 Isadora: [tw[o:::::  
15 Joana: [tw[o:::::  
16 ( ): [tw[o:::::  
17 Humberto: [°(tw[o:::::)°  
18 Jane: [two:::::  
19 Augusto: [two:::::  
20 Maria C.: [two:::::  
21 Eliana: [two:::::  
22 (Vanessa): [three:::::=((inclina o corpo para frente))  
23 Isadora: [three:::::  
24 Felipe: [three:::::  
25 Joana: [three:::::  
26 Humberto: [three:::::  
27 Jane: [three:::::  
28 Augusto: [three:::::  
29 Maria C.: [three:::::  
30 Eliana: [three:::::=((inclina o corpo para frente))  
31 (.)  
32 (Leila): [fou:::::r  
33 (Vanessa): [fou:::::r  
34 Isadora: [fou:::::r  
35 Felipe: [fou:::::r  
36 Joana: [fou:::::r  
37 Humberto: [fou:::::r  
38 Jane: [fou:::::r  
39 Augusto: [fou:::::r  
40 Maria C.: [fou:::::r  
41 Eliana: [fou:::::r  
42 ( ): [fou:::::r:=  
43 (Leila): =[fi:::::vê  
44 (Vanessa): [fi:::::vê  
45 Isadora: [fi:::::vê  
46 Felipe: [fi:::::vê  
47 Joana: [fi:::::vê  
48 Humberto: [fi:::::vê  
49 Jane: [fi:::::vê  
50 Augusto: [fi:::::vê  
51 Maria C.: [fi:::::vê  
52 Eliana: [fi:::::vê

53 (0,2)  
54 (Leila): [si:::::x  
55 (Vanessa): [si:::::x  
56 Isadora: [si:::::x  
57 Felipe: [si:::::x  
58 Joana: [si:::::x  
59 Humberto: [si:::::x  
60 Jane: [si:::::x  
61 Augusto: [si:::::x  
62 Maria C.: [si:::::x  
63 Eliana: [si:::::x  
64 (0,3)  
65 (Leila): [se::::ve::n  
66 (Vanessa): [se::::ve::n  
67 Isadora: [se::::ve::n  
68 Felipe: [se::::ve::n  
69 Joana: [se::::ve::n  
70 Jane: [se::::ve::n  
71 Augusto: [se::::ve::n  
72 Maria C.: [se::::ve::n  
73 Eliana: [se::::ve::n=  
74 (Leila): =[ei:::::ght  
75 (Vanessa): [ei:::::ght  
76 Isadora: [ei:::::ght  
77 Felipe: [ei:::::ght  
78 Joana: [ei:::::ght  
79 Jane: [ei:::::ght  
80 Maria C.: [ei:::::ght  
81 Eliana: [ei:::::ght  
82 ( ): n:[i:::::NE  
83 (Leila): [ni:::::NE  
84 (Vanessa): [ni:::::NE  
85 Isadora: [ni:::::NE  
86 Felipe: [ni:::::NE  
87 Joana: [ni:::::NE  
88 Jane: [ni:::::NE  
89 Maria C.: [ni:::::NE  
90 Eliana: [ni:::::NE  
91 (.)  
92 (Leila): [te:::::n  
93 (Vanessa): [te:::::n  
94 Isadora: [te:::::n  
95 Felipe: [te:::::n  
96 Joana: [te:::::n  
97 Jane: [te:::::n  
98 Maria C.: [te:::::n  
99 Eliana: [te:::::n  
100 (.)  
101 ( ): [e:[le:::vem  
102 ( ): [e:[le:::vem  
103 (Leila): [le:::vem  
104 Isadora: [le:::vem  
105 Joana: [le:::vem  
106 Jane: [le:::vem  
107 Maria C.: [le:::vem  
108 Eliana: [le:::ven=  
109 (Leila): =[twe:::::lve  
110 Isadora: [twe:::::lve  
111 (Felipe): [twe:::::lve  
112 Joana: [twe:::::lve  
113 Jane: [twe:::::lve

114 Maria C.: [twe:::::lve  
 115 Eliana: [twe:::::lve=  
 116 (Leila): =[ (thi::tee::::n)  
 117 Isadora: [(thi::tee::::n)  
 118 Joana: [(thi::tee::::n)  
 119 Jane: [(thi::tee::::n)  
 120 Maria C.: [(thi::tee::::n)  
 121 Eliana: [(thi::tee::::n)  
 122 (.)  
 123 (Leila): [fou::rtee::::n  
 124 Priscila: [fou::rtee::::n  
 125 Joana: [fou::rtee::::n  
 126 Jane: [fou::rtee::::n  
 127 Maria C.: [fou::rtee::::n  
 128 Eliana: [fou::rtee::::n  
 129 (0.2)  
 130 (Leila): [fi::ftee::::n  
 131 Priscila: [fi::ftee::::n  
 132 Joana: [(si::xtee::::n)  
 133 Jane: [fi::ftee::::n  
 134 Maria C.: [(si::ftee::::n)  
 135 Eliana: [(fi::ftee::::n)  
 136 (0.3)  
 137 Priscila: fi::[:ftee::n  
 138 Felipe: [(fifteen >o quê que ele fa[lou,<)((p/ Danilo?))  
 139 Priscila: [Lí:dia:::=  
 140 Danilo: =↑°fi::ftee::n°=  
 141 ( ): =a:::::i  
 142 (0,2)  
 143 Priscila: ho::w [ma::NY  
 144 (Felipe): [(>(nã:o deixa eu te ajudar,)<=  
 145 ( ): =[a:::::i::]ê:::  
 146 Breno: =[fi:ftee::n]



147 Priscila: ho::w [ma::ny,  
 148 Joana: [oi me]ni:na,



149 (0,2)  
 150 Priscila: [blue: ca:rs can you se][e::



151 ( ): [( alguma coisa)]  
 152 Valéria: [(é me↑ni::na) 5  
 153 Priscila: [look he:re]  
 154 Danilo: [é tu me]::smo [Breno  
 155 Eliana: [blue cars=((para Lídia))  
 156 (.)  
 157 Maria Cat.: °°four°°=  
 158 Felipe: =( minis::[:])  
 159 ( ): [°fou::[:r fi:]::[:ve,°  
 160 Lídia: [fou:r]  
 161 Priscila: [E:xcelle:::nt=  
 162 =( (bate palma))  
 163 (0,3)

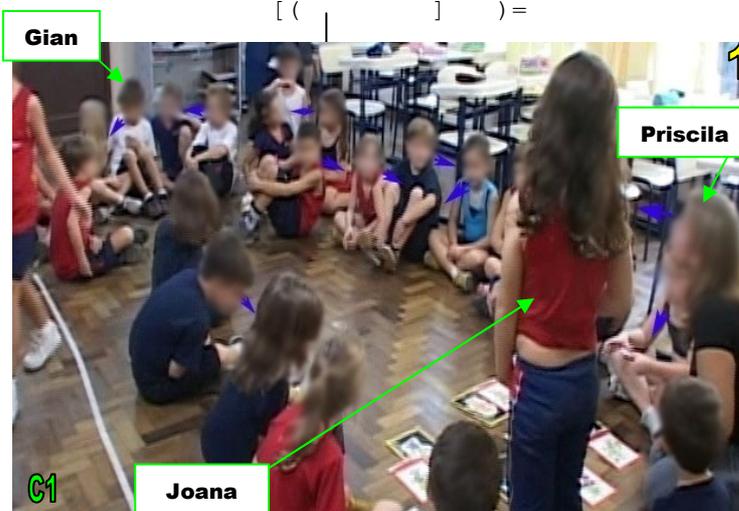


164 Priscila: [Eliana::,]  
 165 Joana: [°( )°]=((se deita))  
 166 Felipe: [(e:xco]lle:n::[:])

## Segmento VIII: “Quando um burro fala o outro abaixa as orelhas”

Rodinha 3 - 18/04/07 - 32:54 (1) / 17:12 (2)

01 Priscila: =[pX::::::::::]  
 02 (0,5)  
 03 Priscila: [O::::ne,]=((olhando para Gian))  
 04 (Vanessa): [eu tenho] a ( [ ] )  
 05 Priscila: [TWO::::,]=((olhando para Gian))  
 06 Danilo: [two::::,]  
 07 Valéria: [two::::,]  
 08 Valter: [(dá:: para mim)=((p/ Gian?))  
 09 (Marina): [( [ ] )]=



10 Joana: =ô Va:,=((olhando para Valéria))  
 11 Priscila: [thR[EE::::]=((olhando para Gian))  
 12 Danilo: [thr[ee::::]  
 13 Valéria: [thr[ee::::]  
 14 Humberto: [thr[ee::::]  
 15 Joana: [( [ ] [ ] )]=((olhando para Valéria))  
 16 Luciano: [( [ ] [ ] )]=((para Gian???)  
 17 Danilo: [fou::[:r,  
 18 Priscila: [Gian::::,]  
 19 (.)  
 20 Gian: [°(ã)°]=((levanta cabeça e olha para Priscila))  
 21 Danilo: [fi]:::ve, [°(six se:]=  
 22 ( ): [(ã)::: i:::da::::]  
 23 Joana: [(eu tô)]=((levanta blusa; para Valéria))  
 24 Danilo: =[ven [ ] [ ] ]°  
 25 Humberto: [si:::x °(mais)° se:::ven]  
 26 ( ): [°( [ ] au)°=  
 27 Humberto: =ei:::ght  
 28 Priscila: [gente:]:::=  
 29 (Valéria): =[↑a::::]=  
 30 Humberto: =°(ni:ne tá)°=

31

(0,4)



32

Priscila:

ge::nte::,



33 Valter:

alguém tem=

34 Priscila:

=quando uma pesso::a- Daniel:, (0,3)

35 (Maria V.):

[quando uma pesso::a tá fa]llando o que que as=

36 Priscila:

[°( )°]

37 Priscila:

=outras pessoas têm que faze:::r,

38

(0,2)

39 Maria C.:

es[cuta::r]

40 (Jane):

[°(escutar)°]

41 (Lídia):

[(escuta::r )]

42 Valter:

[abrir as orelhas] [°e escutar°]

43 Maria V.:

[quando um burro] [fa:la] o outro, (0,2) abaixa

44

as ore:°lhas°=

45 Priscila:

=nã:o isso a gente não di:z

46 Paulo:

°x:::°=((com dedo em riste sobre lábios pela 8ª vez))

47

(0,4)

48 Paulo:

px:=

49 Valter:

=é: [um bu::rro] (.) quando um burro=

50 Felipe:

[OU:VE]=((mão em concha na orelha))

51 Valter:

=[fa:la os outros abaixam as] ore:(h[::])=((rindo))

52 Priscila:

[a gente tem que escutar] [e]u tô falando

53

e vocês não estão me ouvi:ndo

54

(0,3)

55 Luciano

[( [ ] [ ] )]

56 Maria C.:

[°(teacher,)°] [amarra]=((estende pé p/ Pri.))

57

(1,6)=((Priscila pega figuras))

58

(0,2)

59 Priscila:

esse aqui ó e:ssa famí:lia (0,3) estava faltando

60

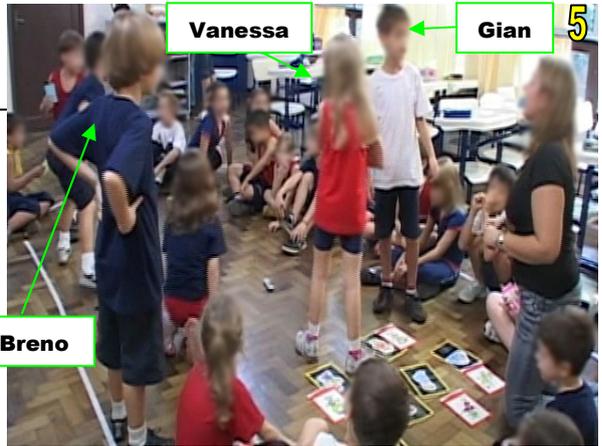
u:m

61 ( ): °( [ ]°  
 62 Priscila: [vê se vocês me aju:]dam aqui  
 63 (.)  
 64 Valter: [pinti:::nho:]=  
 65 (Joana): [o:::ne::,]=  
 66 Marina: =o:ne  
 67 (Maria C.): one two:[::  
 68 ( ): [two  
 69 Priscila: [two:::  
 70 Joana: [o:::ne=  
 71 Danilo: [two:::



72 Marina: =three::: fou:::r fi[:::ve  
 73 Danilo: [fi:::ve  
 74 Leila: [fi:::ve  
 75 Valter: (pinti:nho)  
 76 (Jonas): three[:::  
 77 Priscila: [a:nd,  
 78 Danilo: o:::ne [two:::]:: thr[ee:::][fou:::r fi]:::ve]  
 79 Priscila: [so:,]  
 80 Maria V.: [(tá )]  
 81 Priscila: [mo:::m]  
 82 ( ): [o:::ne,]  
 83 Marina: [mo:::]mmy:::]  
 84 da[:::ddy  
 85 Priscila: [mo:::mmy (0,2) [da:::ddy]=  
 86 ( ): [°( )°]=  
 87 ( ): =( [ ] )  
 88 ( ): [( )]  
 89 (.)  
 90 Priscila: bro:::ther=  
 91 Maria V.: =nã:::o é um [(si:ste]r::: ((para Felipe))  
 92 (Joana): [ba:::by]  
 93 Priscila: and [a ba:::by:  
 94 Leila: [ba:::by:  
 95 Marina: [ba:::by:  
 96 Jonas: [ba:::by:  
 97 Maria V.: não é: ((para Felipe))  
 98 (0,5)  
 99 Felipe: (di: [ ] [ ])((para Maria V.))  
 100 Priscila: [ok:::]  
 101 Luciano: [( [ ] )]=  
 102 Maria V.: [°(não e:ra não)°]  
 103 Luciano: =( [ ])((com Gian e Lídia))  
 104 Priscila: [quem ma:::is tem famí:lia, ((olha p/ os cartões  
 105 no chão e depois p/ frente))=  
 106 ( ): =°ô sora°  
 107 (0,7)  
 108 Vanessa: ( [ ] )=((de pé se aproximando de Priscila))  
 109 Paulo: [(DA:::NI:::)]=((se vira para Daniel?))  
 110 (Jane): [( )]=  
 111 Ricardo: =[co:::r=((entrega cartão para Priscila))  
 112 Greice: =[ ( [ ] )=((pega figura de Maria V.))  
 113 Paulo: [(DA:::NI:::)]=((Gian se levanta e vai até Pri))

114 Danilo: [(ô DA:::NI:::)=((Bren.fica de pé no lugar))  
 115 Humberto: (não chamou::)=  
 116 (Humberto): =(JOANA::: [chamou:::])  
 117 Danilo: [tu tem o-] [Ô:::] ((para=  
 118 Daniel: [(va::i lá ]cara) ((toca=  
 119 Paulo: [( Ô:::)]  
 120 Danilo: =Felipe, que quase pisa em gravador))  
 121 (Daniel): =em ombro de Valter))  
 122 Danilo: tu tem [alguém da-]  
 123 Greice: [( )]  
 124 Priscila: [gen:]te:::



125 ( ): (caia)  
 126 Priscila: eu vou pedi:r um favo:r para vocês eu quero que  
 127 to:do mundo [sen]te nos luga:res [porque vocês]=  
 128 Ricardo: [BU:::]  
 129 Daniel: [(vamos )]  
 130 Priscila: =[não estão conseguindo me ouvi::r]