UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

CATILCIA PRASS LANGE

FORMULAÇÃO E ENSINO-APRENDIZAGEM NA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Porto Alegre
2010

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

CATILCIA PRASS LANGE

FORMULAÇÃO E ENSINO-APRENDIZAGEM NA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, na área de Estudos da Linguagem, na linha de pesquisa de Linguagem no Contexto Social.

Orientador: Prof. Pedro de Moraes Garcez, Ph.D

Porto Alegre
2010

AGRADECIMENTOS

À professora Andressa, pelo trabalho colaborativo e pela possibilidade de implementação do projeto didático que produzimos em conjunto, pelas conversas, discussões e por todo o engajamento que possibilitaram a realização dessa pesquisa.

Aos alunos da turma T6A, que receberam a mim e à professora Andressa de braços abertos, por toda a vontade e o compromisso com que trataram as aulas e por todos os momentos inesquecíveis de aprendizagem que pude testemunhar.

Ao meu professor e orientador, Pedro M. Garcez, pela acolhida e pelos ensinamentos que possibilitaram a elaboração deste trabalho. Agradeço a ele também a frase da música do Titãs que me disse quando me recebeu como orientanda: "Só quero saber do que pode dar certo, não tenho tempo a perder", o que me levou a buscar práticas pedagógicas de sucesso.

À professora Margarete Schlatter, pelo sorriso sempre estampado no rosto, pelas palavras de incentivo e por todos os ensinamentos e reflexões que me proporcionou.

Ao grupo de pesquisa Interação Social e Etnografia (ISE), pelas trocas, aprendizagem e análises de dados em conjunto que me abriram horizontes.

À colega e amiga Andréia Kanitz, pelas discussões sobre formulações e pela companhia nas primeiras gerações de dados.

À colega e amiga Ana Maria Kniphoff, pelos comentários críticos e pela descontração dos bate-papos no msn, no telefone e pessoalmente.

Às amigas desde a faculdade Johanna Dagort Billig e Graziela Hoerbe Andrighetti, pela amizade, companheirismo e por serem sempre ouvintes de meus desabafos.

Às amigas de infância Inaê Romero e Caroline Sartori, pelo carinho desde sempre e pela compreensão de minha ausência nos últimos dois anos.

Aos meus pais, pela dedicação e apoio em todos os momentos.

Ao meu grande amor, Gustavo da Silva Braga, por todo amor e compreensão dedicados, por todo o apoio técnico e psicológico, pela companhia nas gerações de dados durante várias noites de sexta-feira. Enfim, por fazer parte da minha vida e de todas as minhas conquistas.

“Yes, we can. Yes, we can change. Yes, we can. Yes, we can heal this nation. Yes, we can seize our future. […] And where we are met with cynicism and doubt and fear and those who tell us that we can't, we will respond with that timeless creed that sums up the spirit of the American people in three simple words - - yes, we can.” (Barack Obama)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a prática de formulação na fala-em-interação de uma sala de aula de inglês como língua adicional na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os conceitos teóricos e a fundamentação metodológica estão embasados na Análise da Conversa Etnometodológica (ACE). O conjunto de dados se constitui de cerca de 14 horas de gravações audiovisuais realizadas em uma escola estadual situada na periferia geográfica e econômica de Porto Alegre. Houve trabalho colaborativo entre a pesquisadora e a professora de inglês da escola que produziram em conjunto o material didático utilizado nas aulas. A análise dos dados evidenciou que a prática da formulação foi uma prática recorrente utilizada pela professora para conduzir a aula. As formulações auxiliaram no destaque e na exposição da construção de conhecimento realizada no grupo, bem como na checagem de entendimento e na resolução dos problemas de intersubjetividade através do reparo em terceira posição. Também foi observada e analisada a relação entre a prática de formular e a cognição socialmente compartilhada e a relação das formulações com o ensino-aprendizagem. A análise detalhada das interações revelou o engajamento dos participantes com a construção conjunta de conhecimento, revelou também essa construção sendo tornada explícita por eles na interação.

Palavras-chave: Cognição socialmente compartilhada. Formulação. Aprendizagem. Ensino.

ABSTRACT

This research aims at investigating the formulating practice in talk-in-interaction at an young and adults' (EJA) classroom in which English is taught as an additional language. The theoretical and methodological concept underlying the research is the Conversation Analysis (CA). The research collection is comprised of a fourteen-hour video recording of interactions carried out at a state school situated in Porto Alegre geographic and economics' suburb. There was a collaborative work between the researcher and the school English teacher, they elaborated the didactic material used in class. The data analysis provided evidence that the formulating practice was a recurrent practice used by the teacher to conduct the class. The formulations helped in pointing out and explicit the construction of knowledge which was being done by the group, to check understanding and to solve intersubjectivity problems by the third position repair. It was also observed and analyzed the relation between the formulating practice and the socially shared cognition and the relation between formulation and learning-teaching. A detailed analysis of the interactions reveals the participants' engagement to the joint construction of knowledge and it also shown this construction being made explicit by them in the course of their interaction.

Keywords: Socially shared cognition. Formulation. Learning. Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Exemplo 1 (22/5/2009 – MOV02273 - 00:00:56 – 00:01:42)..... 16
Quadro 2: Exemplo 2 (22/5/2009 – fita 3 - 00:01:21 – 00:02:05) 17
Quadro 2: Exemplo 2 (22/5/2009 – fita 3 - 00:01:21 – 00:02:05) 22
Quadro 3: Exemplo 3 (29/5/2009 – fita 5 – 00:43:31 – 00:32:10)..... 26
Quadro 4: Exemplo 4 (5/6/2009 – MOV02303 - 00:05:42 – 00:06:29)..... 28
Quadro 5: Exemplo 5..... 38
Quadro 6: Exemplo 6 (3/7/2009 – MOV2363 – 00:00:21 – 00:00:55)..... 46
Quadro 7: Exemplo 7 (15/5/2009 - FITA 1 -00:44:30 – 00:45:13) 49
Quadro 8: Exemplo 8 (29/5/2009 – fita 3 – 00:38:40 – 00:38:49)..... 55
Quadro 9: Cronograma Geral da Produção do Material Didático e sua aplicação 61
Quadro 10: Geração de dados..... 66
Quadro 11: Exemplo de transcrição 70
Segmento 1: "Obama e Collares", excerto 1.1 – (3/7/2009 – MOV2363 – 00:09:31 até MOV2364 – 00:07:09)..... 73
Segmento 1: "Obama e Collares", excerto 1.2 74
Segmento 1: "Obama e Collares", excerto 1.3 74
Segmento 1: "Obama e Collares", excerto 1.4 76
Segmento 2: "Cruel é devil", excerto 2.1 – (15/5/2009 – fita 2 – 00:13:08 – 00:17:29)..... 79
Segmento 2: "Cruel é devil", excerto 2.2..... 80
Segmento 3: "Eu não estou afirmando, estou perguntando", excerto 3.1 – (3/7/2009 – MOV2363 – 00:00:21 – 00:00:55) 82
Segmento 4: "Adjetivos" – (5/6/2009 – MOV02303 – 00:07:48 – 00:08:33) 87
Segmento 5: "Macacos", excerto 5.1 – (22/5/2009 – fita 3 – 00:03:25 – 00:06:53) 90
Segmento 5: "Macacos", excerto 5.2..... 92
Segmento 6: "Nós podemos curar", excerto 6.1..... 95
Segmento 6: "Nós podemos curar", excerto 6.2 – (29/5/2009 – fita 5 – 00:43:31 – 00:32:10) 96
Segmento 7: "Esse é meu macho" – (19/6/2009 – fita 8 – 00:25:40 – 00: 26:46) 100
Segmento 1: "Obama e Colares", excerto 1.5 – (3/7/2009 – MOV2363 – 00:09:31 até MOV2364 – 00:07:09)..... 102

Segmento 1: “Obama e Collares”, excerto 1.6 – (3/7/2009 – MOV2363 – 00:09:31 até MOV2364 – 00:07:09)..... 103

SUMÁRIO

1 ABRINDO CAMINHO PARA O OLHAR ANALÍTICO SOBRE FORMULAÇÕES E COGNIÇÃO SOCIALMeNTE COMPARTILHADA: um histórico da pesquisa 10
2 FORMULAÇÕES 15
2.1 Uma breve introdução sobre formulações 15
2.1.1 Dando início à investigação das formulações e apontando sua ligação com cognição socialmente compartilhada e aprendizagem 16
2.1.2 Diferenciando práticas e ações 21
2.2 Panorama dos estudos sobre formulações 24
2.3 As formulações em contexto institucional 36
2.3.1 A sala de aula como o cenário institucional pesquisado 39
3 AS FORMULAÇÕES E A COGNIÇÃO SOCIALMENTE COMPARTILHADA: UMA JANELA PARA A APRENDIZAGEM? 43
3.1 A cognição socialmente compartilhada 43
3.2 Visão de aprendizagem localmente situada e de comunidades de prática 50
4 DELINEANDO A PESQUISA E SEU UNIVERSO 58
4.1 As perguntas de pesquisa 58
4.2 O trabalho colaborativo na realização da pesquisa 59
4.2.1 Uma breve descrição do material didático 61
4.3 A EJA e a Turma T6A 64
4.4 A geração de dados 65
4.5 Explicitação das escolhas metodológicas para a análise 68
5 AS FORMULAÇÕES NA SALA DE AULA PESQUISADA 72
5.1 A formulação para fazer ensinar 72
5.1.1 "Obama e Collares": a ação de checar entendimento e seus desdobramentos 72
5.1.2 "Cruel é devil": legitimando práticas dentro da comunidade de prática 78
5.1.3 "Eu não estou afirmando, estou perguntando": a formulação como reparo 82
5.2 A formulação para fazer aprender 86
5.2.1 Exibindo o que aprendi daquilo que foi ensinado 86
5.2.1.1 "Adjetivos" – exibindo aprendizagem 86
5.2.1.2 "Macacos": novos horizontes 89
5.2.2 "Nós podemos curar": buscando alinhamento de entendimento com o grupo 94

5.2.3 "Man é homem": defendendo um ponto de vista 98
6 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA RELAÇÃO ENTRE FORMULAÇÕES, COGNIÇÃO SOCIALMENTE COMPARTILHADA E ENSINO-APRENDIZAGEM 108
REFERÊNCIAS 115
APÊNDICE A – Termo de consentimento 122
APÊNDICE B – Material produzido para as aulas 123
APÊNDICE C – Comentários no Youtube 140
APÊNDICE D – Segmentos completos 142
ANEXO A – Convenções de transcrição 158
ANEXO B – Textos utilizados da *Folha de São Paulo* 159

1 ABRINDO CAMINHO PARA O OLHAR ANALÍTICO SOBRE FORMULAÇÕES E COGNIÇÃO SOCIALMENTE COMPARTILHADA: um histórico da pesquisa

Muito antes de concluir o curso de Letras, e mesmo antes de fazer os estágios obrigatórios do curso, eu já atuava como professora de inglês de uma escola da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul, situada na periferia geográfica e econômica da cidade de Porto Alegre. No ano de 2002, me inscrevi na Secretaria de Educação de meu Estado para atuar na rede pública estadual por contrato emergencial. Logo fui chamada, e foi assim que teve início minha caminhada no ensino de uma língua estrangeira numa escola pública de periferia. As quatorze horas de contrato que assumi à época foram para suprir a necessidade de uma escola que havia recém aberto o curso de Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) em nível de ensino médio no período noturno.

A realidade que se apresentou diante de mim quando a diretora da escola me apresentou para uma das turmas e fechou a porta da sala de aula atrás dela foi um tanto assustadora para uma estudante de vinte anos no início do quarto semestre da faculdade e que recém havia começado a estudar inglês. A sala de aula, lotada com vários olhos atentos e curiosos, me deixava constrangida. E esses olhos não eram de crianças nem de adolescentes, mas sim de adultos, em sua maioria muito mais velhos do que eu e que esperavam que eu fosse a professora de inglês da turma. No entanto, a receptividade dos alunos logo acabou com o desconforto inicial e deu lugar a uma vontade muito grande de dar uma aula de qualidade para turmas que se mostravam tão especiais. Eram alunos interessados, esforçados e cheios de vontade de estudar. Além disso, enriqueciam as aulas com suas histórias de vida e experiências que traziam para a sala de aula. Eram alunos que tinham "sede" de aprender e de participar.

Como o curso de EJA havia começado a ser implantando na escola em março daquele ano, era tudo muito novo para todos: professores, equipe diretiva e administrativa e alunos, estávamos todos iniciando uma caminhada juntos. A equipe diretiva promovia várias reuniões pedagógicas para que começássemos a pensar nas particularidades da EJA a fim de montar um plano de trabalho para essa nova realidade da escola. A escola começou a representar para mim uma grande família, o clima era muito positivo entre os colegas e entre os alunos. A combinação de professores engajados, alunos interessados e uma equipe diretiva preocupada em dar espaço para discussão dos professores foi o clima que abriu as portas do magistério para mim. Foi com esse clima de integração e liberdade para tentar o novo que me tornei

professora. Uma professora que, motivada pelas reflexões, também se tornou uma pesquisadora que pensa sobre sua própria prática (LANGE, 2004, 2009).

O interesse e a paixão pela EJA foram o que me levou a selecionar esse cenário para realizar a pesquisa de mestrado que começo agora a apresentar. Inicialmente, esta pesquisa se propunha a olhar para momentos de tomada de consciência e de formulação por parte dos alunos sobre o que estava acontecendo em aula. Era de meu interesse investigar momentos em que os próprios alunos destacavam sua aprendizagem, momento em que poderíamos visualizar essa aprendizagem. O que inicialmente eu chamava de *insights* dos alunos evoluiu para o estudo de uma prática conversacional ainda pouco pesquisada no contexto institucional de sala de aula, a prática da formulação, e somou-se a um projeto de pesquisa maior, intitulado "Organização da fala-em-interação, participação e aprendizagem", coordenado pelo orientador desta dissertação.

O presente trabalho tem como objetivo geral contribuir para o campo de pesquisa da Análise da Conversa com uma descrição da prática de formulação e de que modo essa prática se apresenta em uma sala de aula de inglês da Educação de Jovens e Adultos. Essa descrição tem como base a análise de interação de dados gravados em áudio e vídeo. Além de apresentar uma descrição de como a prática de formular se apresenta nessa sala de aula, a presente pesquisa tem com objetivo central descrever a prática de formulação, relacionando-a com a cognição socialmente compartilhada. Quer-se demonstrar a aprendizagem sendo exibida e destacada através da prática de formular.

O planejamento inicial para execução desta pesquisa era entrar em contato com uma colega que havia recentemente ingressado na rede municipal de Porto Alegre como professora de inglês de EJA para que, juntas, fizéssemos o planejamento das aulas, visando a uma estrutura de participação mais aberta de sala de aula, em que os participantes estivessem sempre engajados em atividades práticas de linguagem e que fossem vistos como produtores de conhecimento. A professora aceitou minha proposta de trabalho conjunto e abriu as portas de sua sala de aula para que eu entrasse e gravasse suas aulas em áudio e vídeo. No entanto, um intenso e cansativo processo de negociação de entrada, que se estendeu por quase dois meses, teve início com a Prefeitura de Porto Alegre. Quando finalmente obtive a licença para poder gravar as aulas, já era por volta de novembro de 2008, e o semestre havia começado em agosto. Mesmo tendo como objetivo filmar as aulas desde o primeiro dia, filmei-as somente a partir de novembro, como uma forma de preparação para o próximo semestre. Assim, pude entrar em contato com o equipamento de gravação e com a rotina da professora e da escola.

No início do primeiro semestre de 2009, retornei à escola e gravei onze horas das aulas de inglês da professora Marta em duas turmas de ensino fundamental da EJA. Como dito anteriormente, minha idéia inicial era a de planejar as aulas em conjunto com a professora regente. No entanto, isso não aconteceu conforme planejado inicialmente. A professora e eu tivemos poucas oportunidades de sentarmos e discutirmos as aulas juntas, ou de fazermos um planejamento para o semestre. Além disso, é preciso ressaltar que o planejamento de aulas não é tarefa fácil, e eu não me sentia confortável e apta o suficiente para produzir aulas consistentes e coerentes e, ainda, orientar a professora regente para uma discussão acerca do material que iríamos produzir.

Ainda gravando as aulas na escola, participei de uma disciplina no mestrado que tratava de letramento. Tive contato com os referenciais da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SERS) que estavam sendo elaborados à época, e todas as discussões realizadas em aula trouxeram um maior embasamento para que eu me sentisse mais capaz de preparar aulas, bem como mais apta a explicar o porquê das escolhas das tarefas e quais eram meus objetivos com elas. Nessa disciplina, tive contato com uma colega que também tinha interesse em estudar a Educação de Jovens e Adultos e que tinha como plano de pesquisa montar material didático para essa modalidade de ensino. Nossos interesses em comum nos uniram e começamos a trabalhar em conjunto. Mesmo sem ter finalizado as gravações na escola do município, comecei a me envolver nesse outro projeto de produção de material didático com minha colega de aula. Montamos o material e planejamos sua aplicação em uma turma de EJA na escola em que minha colega trabalhava à noite. Decidimos, então, gravar as aulas e trabalhar colaborativamente. Assim que finalizei as gravações na escola municipal, comecei a gravar as aulas na escola em que minha colega atuava. Tratava-se de uma escola estadual que, tal qual a escola do município, oferecia EJA de ensino fundamental à noite.

Ao visualizar as gravações em ambas as escolas, foram constatadas poucas ocorrências da prática de formular na primeira escola em que foram gerados dados. Na segunda, no entanto, houve várias ocorrências. Devido ao meu maior envolvimento na produção do material didático em colaboração com a professora da segunda escola e à minha empolgação para ver o resultado da aplicação do mesmo, optei por analisar neste trabalho somente os dados gerados na escola estadual. Os dados analisados foram gravados em uma turma correspondente a uma oitava série na EJA de uma escola pública da periferia de Porto Alegre. Foram gravadas 14 horas e 45 minutos, oito aulas da turma T6A, durante oito semanas, entre os meses de abril a julho de 2009. As gravações foram visualizadas na busca de ocorrências

da prática conversacional da formulação, e as ocorrências selecionadas foram transcritas de acordo com a metodologia e as convenções da Análise da Conversa Etnometodológica.

Desde o princípio desta pesquisa, tendo em vista o interesse em formulações, levou-se em consideração que aulas com uma proposta voltada à construção conjunta de conhecimento parecia ser o local ideal para pesquisar a produção de formulações e sua relação com a cognição socialmente compartilhada. Esperava-se encontrar formulações em momentos de participação dos alunos e engajamento dos mesmos com sua própria aprendizagem. O planejamento de aulas visando a uma estrutura de participação em que os participantes estivessem sempre engajados em atividades práticas de linguagem e que fossem vistos como produtores de conhecimento, de fato, demonstrou ter relação direta com a produção de formulações, conforme poderemos ver nas análises de dados deste trabalho.

Optei aqui por descrever neste trecho inicial todos os caminhos percorridos que resultaram na realização desta pesquisa. Ao descrever a história da pesquisa e os caminhos da vida que me levaram a ela, pude apresentar ao leitor a ligação entre minha história de vida e a história da pesquisa, bem como várias das dificuldades que foram aparecendo no caminho, apontando assim para as diversas decisões que precisaram ser tomadas para que este estudo começasse a tomar forma. Passo agora, então, para a apresentação dos capítulos que fazem parte da pesquisa e que trazem os resultados das escolhas feitas durante o percurso.

Este trabalho é divido em seis capítulos. No segundo capítulo, apresento a prática de formulação e os motivos pelos quais a considero uma prática de importância especial para o presente estudo. Através de exemplos de fala-em-interação, retirados do conjunto de dados desta pesquisa, apresento a prática da formulação, visando a familiarizar o leitor com ela. Em seguida, faço uma revisão de literatura sobre formulações, apresentando pesquisas realizadas sobre a prática de formular, bem como as discussões sobre essa prática nos diferentes contextos pesquisados. Trato também da recorrência da prática em ambientes institucionais e apresento o ambiente institucional em que a prática será investigada nesta pesquisa: a sala de aula.

No terceiro capítulo, apresento uma revisão de literatura que explora como a cognição é entendida por diversos pesquisadores em diferentes áreas: na área de Aquisição de Segunda Língua, na área da Etnometodologia, na área da Análise da Conversa Etnometodológica e na área da Psicologia Discursiva. Tendo apresentado as duas metáforas de pesquisa de aprendizagem propostas por Sfard (1998), a metáfora da aquisição e a metáfora da participação, me posiciono em relação a isso e apresento como a aprendizagem é entendida

nesta pesquisa. A análise de um dado se apresenta como uma forma de exemplificar a visão adotada.

No quarto capítulo, discuto aspectos de metodologia, apresentando a maneira pela qual a Análise da Conversa Etnometodológica fornece a fundamentação teórico-analítica que possibilita a análise dos dados. Esse capítulo apresenta também as perguntas de pesquisa, bem como informações sobre a escola e a turma pesquisada. O trabalho colaborativo realizado entre a pesquisadora e a professora da turma é descrito e o material didático que foi produzido colaborativamente para implementação nas aulas são brevemente apresentados.

No quinto capítulo, apresento os dados selecionados e transcritos e realizo as análises dos segmentos de fala-em-interação, procurando estabelecer relações com as perguntas que motivaram a execução deste trabalho.

No sexto capítulo, encaminho as considerações finais da pesquisa. Procuro voltar às perguntas norteadoras dessa pesquisa de forma a apresentar suas respostas com base nas análises já realizadas no capítulo cinco. Apresento, também, direcionamentos para pesquisas futuras acerca de questões que não puderam ser devidamente exploradas nesta pesquisa, mas que demonstraram potencial para futuras investigações e análises.

2 FORMULAÇÕES

2.1 Uma breve introdução sobre formulações

A formulação é uma prática conversacional utilizada pelos participantes da fala-em-interação para colocar em palavras precisamente o que estão (ou estavam) fazendo juntos até aquele momento. A formulação possibilita o alinhamento de entendimento entre os participantes a respeito do que vinham fazendo juntos até então. De acordo com Ostermann e Silva (2009, p. 97):

> Apesar de não serem frequentes, dependendo da situação interacional, há momentos em que os interagentes explicitam o que estão entendendo ou as ações que estão sendo realizadas. Essa 'explicitação' da compreensão normalmente acontece por meio da 'formulação'.

Quando os participantes destacam o que estão construindo juntos ou colocam em palavras o que estão fazendo, podemos observar a exposição da cognição socialmente compartilhada, um momento em que podemos observar a cognição sem nos referirmos ou olharmos para a mente do indivíduo, mas sim para uma construção conjunta dessa cognição na interação. Tem-se aqui, portanto, uma prática bastante especial na fala-em-interação em que podemos observar o que é relevante para os participantes, bem como a possibilidade de observar a cognição enquanto fenômeno público sendo exibido e construído na interação entre eles.

Passemos, agora, a dois exemplos de formulação retirados do conjunto de dados desta pesquisa, acompanhados de uma breve discussão sobre eles, para que o leitor possa se familiarizar com o tópico de investigação com que irá se deparar nos capítulos seguintes.

2.1.1 Dando início à investigação das formulações e apontando sua ligação com cognição socialmente compartilhada e aprendizagem

Apresento a seguir dois segmentos que apresentam exemplos de formulações que ajudarão o leitor a compreender a prática investigada nesta pesquisa e a visualizar a importância da mesma na fala-em-interação de sala de aula. A interação abaixo se deu em uma aula em que o grupo discutia um episódio do desenho animado *Os Simpsons* em que a família protagonista veio de férias ao Brasil.

1	Andressa		nunca vi o Brasil assisto o desenho que visão se
2			tem ali↑?
3			(3,0)
4	Andressa		>e aí< como é que vocês responderam essa?=
5	Ana		=de um país um pouco difere:nte do deles
6			né >então< então o que a gente colocou, >nós
7			colocamos assim ó< teriam se iludido com uma
8			visão de um ou:tro Brasil aí nós colocamos entre
9			parênteses, uma visão ã: melhor (.) em partes
10			então aí a gente vai ter que associar e ver de
11			repente algumas coisas boas e o q- o que é de
12			ruim né:
13	Andressa		>por quê que vocês dizem< um outro Brasil?
14	Ana		é [um-
15	Cláudio		[é o Brasil no caso na visão deles °não
16			nossa°=
17	Ana		=deles deles não a[nossa visão
18	Andressa		[a: ta
19	Andressa	→	ahã: então essa visão que mostra no desenho é
20			a visão deles
21			(.)
22	Andressa		não é a nossa
23			(.)
24	Andressa		é isso?=
25	Ana		=sim deles para eles daí

Quadro 1: Exemplo 1 (22/5/2009 – MOV02273 - 00:00:56 – 00:01:42)

Andressa pergunta sobre que visão do Brasil aparece no desenho (linhas 1 e 2), mas, como ninguém se auto-seleciona para responder, ela pergunta novamente (linha 4), e Ana (linhas 5 a 12) é quem se auto-seleciona e responde. Andressa faz um pedido de esclarecimento (linha 13) em relação a uma expressão utilizada na resposta de Ana "um outro Brasil"; Ana e Cláudio, em sobreposição, respondem ao pedido de esclarecimento de Andressa, que demonstra mudança de *status* informacional (linha 18), sinalizando que,

durante a explicação de Ana e Cláudio, resolveu a dúvida de antes. Andressa lança mão da formulação (linhas 20-25) para certificar-se de que sua interpretação está correta e, para isso, exibe a sua compreensão dos turnos anteriores e solicita confirmação de seu entendimento. Ana (linha 26) confirma o entendimento de Andressa, completando assim o par adjacente que teve início com a formulação em que Andressa (linhas 20 a 25) solicitou a confirmação ou não de seu entendimento.

Temos no exemplo acima um uso da formulação que foi bastante recorrente nos dados. Neste caso, observamos a formulação operando no formato de par adjacente, em que a primeira ação (solicitação de confirmação de entendimento) constrange a próxima ação (confirmação ou desconfirmação). No exemplo analisado, a formulação permitiu que os participantes se certificassem de que estavam compreendendo uns aos outros, realizando, assim, a ação de checar entendimento.

O próximo exemplo que apresento também se trata de uma discussão no grande grupo sobre o filme *Os Simpsons no Brasil*.

1	Andressa	→	então tá (.)aí↑ fechando ali então essas
2			são as visões (.)concordamos com isso, não
3			concordamos,
4			(1,9)
5	Andressa	→	pelo o que [eu vi em partes né
6	?		[°eu concordo°
7	Ana		si::m nem tu:do né >professora<
8			(1,2)
9	Andressa	→	°isso aí° a↑gora uma pergunta para vocês
10			(1,6)se vocês tivessem,(1,0) que, (0,6)
11	Andressa		fazer um filmezinho (.) do Brasil(0,4)
12			os Simpsons no Brasil,(0,8) vocês são os
13	Andressa		criadores dos Simpsons né(.)supomos que::
14			com↑prou-se lá os Simpsons e vocês podem
15			criar >porque o criador né tem registrado<
16			é ele quem faz mas se vocês pudessem criar
17			os Simpsons no Brasil como é que vocês
18			fariam? que que vocês mostrariam do
19			Brasil?
20			(1.0)
21	?		muita festa
22	Ana		eu iria mostrar somente as coisas boas p-
23			para não passar muita vergonha né

Quadro 2: Exemplo 2 (22/5/2009 – fita 3 - 00:01:21 – 00:02:05)

Andressa coloca em palavras (linha 1), nomeia, ou seja, formula aquilo que está fazendo ao dizer que está "fechando" o assunto que foi tópico da discussão. A formulação

apresenta um caráter organizacional na fala de Andressa. Na mesma frase, ela formula uma segunda vez ao afirmar que "estas são as visões", exibindo um entendimento que também está a serviço da organização da aula por ela. A seguir, como nenhum dos participantes se seleciona para tomar o turno, é Andressa quem novamente lança mão dele (linha 5), trazendo seu entendimento sobre a discussão, o de que o grupo concorda em parte com o que foi apresentado no desenho dos Simpsons sobre o Brasil. Ana (linha 7) confirma o entendimento de Andressa, destacando que não concorda com tudo. Andressa toma o turno novamente e formula sua próxima ação "agora uma pergunta para vocês" (linha 9). Com isso ela narra, descreve, coloca em palavras o seu próximo passo, chamando a atenção dos participantes para o que anuncia que vai fazer a seguir, organizando, assim, o evento aula.

Vemos no exemplo 2 a formulação sendo utilizada pela representante institucional como uma prática que se presta para organizar o evento aula. Andressa, identificada como professora por Ana (linha 7), é quem propõe as tarefas e se utiliza da formulação para descrever suas próprias ações, chamando atenção dos demais participantes para o que está propondo. Além disso, Andressa também abre e encerra tópicos com formulações.

Com esses dois breves exemplos de formulações apresentados acima é possível, além de familiarizar o leitor com a prática de formulação e com a maneira como ela se apresenta no cenário pesquisado, afirmar que a formulação se mostra uma prática conversacional recorrente na fala-em-interação da sala de aula que é foco desta pesquisa. Através da formulação, conforme visualizamos nos exemplos, um dos participantes solicitou confirmação da sua compreensão sobre os turnos anteriores, bem como se utilizou da prática da formulação como uma aliada na condução do evento aula.

Tendo apresentado a prática da formulação e dois exemplos de sua configuração na sala de aula analisada, retomo meus interesses de pesquisa relatados na introdução deste texto relacionados ao ensino e à aprendizagem de uma língua adicional na EJA e ressalto a importância do estudo das formulações para dar conta de tais interesses. As formulações se apresentaram como uma prática com relação direta com questões de ensino e aprendizagem, já que os participantes se valem dela para organizar o evento aula, para checar entendimentos, para estabelecer práticas legítimas em sua comunidade de prática e para expor sua orientação para a cognição socialmente compartilhada, noção que está intimamente relacionada com a aprendizagem, como dois lados de uma mesma moeda. Temos aqui, portanto, alguns dos motivos do interesse em estudar a prática da formulação.

Ao lidar com os termos "cognição socialmente compartilhada", "intersubjetividade" e "aprendizagem", percebemos que são muito tênues as fronteiras entre suas definições. Por

vezes, tais definições se intercambiam tão profundamente que dificultam o trabalho de fazer distinções e de estabelecer limites entre elas. Schegloff (1991) trata cognição socialmente compartilhada e intersubjetividade como sinônimos quando se refere a problemas de intersubjetividade como problemas na cognição socialmente compartilhada.[1] Talvez estabelecer limites e delimitar territórios para esses termos não seja uma tarefa muito útil ou mesmo frutífera em relação às discussões teóricas e aplicabilidade das definições em outras pesquisas que lidam com estes termos. No entanto, consideramos importante destacar como tais termos estão sendo entendidos nesta pesquisa e salientar o caráter didático a que esta apresentação de entendimentos sobre eles se presta. Trata-se de um esforço no sentido de facilitar a discussão que este texto se propõe a fazer sobre cognição socialmente compartilhada, intersubjetividade e aprendizagem, bem como um esforço no sentido de expor o trabalho interpretativo que foi feito para adequar os termos ao contexto e às analises de dados desta pesquisa.

A intersubjetividade, ou convergência de entendimento comum entre os participantes acerca do que estão fazendo, está presente o tempo todo nas interações. No entanto, os participantes apesar de estarem lidando com ela, não voltam sua atenção para a intersubjetividade, ou seja, não dão destaque a ela na interação. Já a cognição socialmente compartilhada, que também está diretamente relacionada ao mundo em comum criado e/ou mantido pelos participantes na interação, vem aliada à orientação dos participantes para essa construção conjunta.

Mais do que se entenderem, ao estabelecerem a cognição socialmente compartilhada, os participantes estabelecem e constroem em conjunto um mundo em comum e, muito importante, estão orientados para essa construção como foco de atenção conjunta e, muitas vezes, como momentos de aprendizagem. Ao contrário da intersubjetividade, que acontece o tempo todo sem que os participantes a tornem relevante na interação (mesmo que ao interagirem estejam, obrigatoriamente, operando com ela), a cognição socialmente compartilhada é um momento em que a orientação dos participantes está voltada para uma construção conjunta de conhecimento, tornando aquele momento especial. Enquanto a intersubjetividade está presente em todas as interações, sendo vista mas não destacada[2] pelos participantes, a cognição socialmente compartilhada, conforme será tratada na análise de

[1] […] *breakdowns in intersubjectivity, that is, trouble in socially shared cognition*. (SCHEGLOFF, 1991, p. 158).
[2] *Seen but unnoticed*. (GARFINKEL, 1967).

dados deste trabalho, é tornada o tópico da interação e é explicitada por eles através das formulações.

Ao se falar em aprendizagem, na forma em que será vista e demonstrada neste trabalho, é indispensável que a intersubjetividade e a cognição socialmente compartilhada estejam presentes para que ela aconteça, ou seja, para haver aprendizagem os participantes precisam estar dividindo um mundo em comum e estar orientados para a construção que está sendo feita entre eles. A aprendizagem que se quer demonstrar é aquela que ocorre em um momento especial flagrado na interação e colocado em evidência pelos próprios participantes através da prática da formulação, evidenciando e tornando explícitas as cognições produzidas no grupo.

Como apontado no início desta seção, as formulações são momentos especiais da fala-em-interação em que podemos observar o que é relevante para os participantes, bem como a possibilidade de observar a cognição enquanto fenômeno público sendo exibido e construído na interação entre eles. Justifica-se, portanto, o interesse em olhar mais atentamente para essa prática e relacioná-la com o fazer de sala de aula, buscando encontrar respostas sobre as relações entre formulações e o ensino-aprendizagem da sala de aula pesquisada. Chamo a atenção do leitor para a escolha do termo "ensino-aprendizagem", pois o interesse que, inicialmente, era restrito a questões de aprendizagem e sua relação com as formulações passou também a abarcar questões relacionadas ao ensinar, devido à recorrência da prática da formulação vinculada ao ensino que foi encontrada nos dados analisados.

No começo da pesquisa, esperávamos encontrar formulações relacionadas mais especificamente com a aprendizagem. No entanto, nos surpreendemos com a estreita ligação que a prática demonstrou ter com o ensino. Portanto, na análise de dados desta pesquisa decidimos separar a prática pesquisada em: formulações para fazer aprender e formulações para fazer ensinar. As análises apresentam como os participantes, que estão engajados na construção colaborativa de uma comunidade de prática de aprendizagem, se utilizam desta prática para fazer sala de aula, tanto para fazer aprender quanto para fazer ensinar uns aos outros.

Em Salimen (2009) observamos o uso dos termos "fazer aprender" e "fazer ensinar" relacionados com as ações de pedidos de ajuda e ofertas de assistência em uma sala de aula de inglês em um curso livre. A autora argumenta que tais ações fazem parte dos métodos empregados pelos participantes para fazer aprender e para fazer ensinar. Salimen aponta que a trajetória das ofertas de assistência mostrou-se mais relacionada com a ação de fazer ensinar, no entanto, destaca que ao estabelecer a distinção entre fazer aprender e fazer ensinar não está

querendo dizer que não exista ninguém ensinando quando faz aprender pedindo ajuda. Na presente pesquisa, também não se pretende estabelecer uma dicotomia entre fazer aprender e fazer ensinar. Os mesmos participantes que fazem aprender também fazem ensinar mediante a prática da formulação.

2.1.2 Diferenciando práticas e ações

Ainda lidando com o caráter didático, que visa à explicitação de termos ao leitor conforme serão usados neste estudo, faz-se importante discutir mais alguns termos-chave que permeiam a discussão sobre formulações e que podem ser alvo de confusão se não forem explicitados de antemão. Como é o caso da palavra "prática", que pode ser referida como prática social, prática de uma comunidade de prática ou prática pedagógica. Todas essas práticas fazem parte da redação deste texto, por isso, faz-se necessário diferenciá-las.

Sendo a formulação uma prática conversacional utilizada pelos participantes da fala-em-interação para levar a cabo diferentes ações é importante explicar as distinções propostas Schegloff (1997) entre práticas e ações. Schegloff aponta que as práticas podem estar envolvidas no empreendimento de diferentes ações, e que as ações podem ser realizadas por diferentes práticas situadas. Podemos visualizar esta distinção no exemplo 2:

```
1  Andressa   →   então ta (.)aí↑ fechando ali então essas
2                 são as visões (.)concordamos com isso, não
3                 concordamos,
4                 (1,9)
5  Andressa   →   pelo o que [eu vi em partes né
6  ?                         [°eu concordo°
7  Ana               si::m nem tu:do né >professora<
8                    (1,2)
9  Andressa   →   °isso aí° a↑gora uma pergunta para vocês
10                (1,6)se vocês tivessem,(1,0) que, (0,6)
11 Andressa       fazer um filmezinho (.) do Brasil(0,4)
12                os Simpsons no Brasil,(0,8) vocês são os
13 Andressa       criadores dos Simpsons né(.)supomos que::
14                com↑prou-se lá os Simpsons e vocês podem
15                criar >porque o criador né tem registrado<
16                é ele quem faz mas se vocês pudessem criar
17                os Simpsons no Brasil como é que vocês
18                fariam? que que vocês mostrariam do
```

```
19                  Brasil?
20                  (1.0)
21 ?                muita festa
22 Ana              eu iria mostrar somente as coisas boas p-
23                  para não passar muita vergonha né
```

Quadro 2: Exemplo 2 (22/5/2009 – fita 3 - 00:01:21 – 00:02:05)

As formulações de Andressa, apresentadas no segmento acima, não estão envolvidas no empreendimento da mesma ação, apesar de estarmos tratando da mesma prática conversacional. Através da formulação da linha 5, Andressa explicita seu entendimento acerca dos turnos anteriores e solicita a confirmação do entendimento proposto, que é confirmado por um dos participantes na linha 6. A prática da formulação, neste caso, serve aos participantes para realizarem a ação de checar entendimento. Já com a formulação da linha 9 "agora uma pergunta para vocês", Andressa coloca em palavras seu próximo passo, chamando a atenção dos participantes para o que anuncia que vai fazer a seguir. Nos turnos das linhas 21 a 23 vemos dois participantes respondendo à pergunta que Andressa anunciou com sua formulação antes de fazê-la, ao responderem à pergunta de Andressa, os participantes aceitam a proposta dela de mudança de tópico e passam a lidar com isso. Com esta formulação observamos a introdução de um novo tópico por Andressa e não uma checagem de entendimento. A formulação com essa característica organizacional é recorrente na prática pedagógica da representante institucional e não foi encontrada nas falas dos demais participantes.

Através do exemplo acima, podemos visualizar como uma mesma prática conversacional pode ser usada pelos participantes para levar a cabo diferentes ações, para checar entendimento e para estabelecer tópicos, conduzindo, assim, o evento aula.

A prática conversacional apresentada acima é tratada desde um ponto de vista de analistas da conversa olhando para o turno a turno da conversa e destacando que uma prática pode estar envolvida no empreendimento de diferentes ações. No entanto, quando falamos de prática social, o conceito de prática se expande e, conforme Schlatter e Simões e Schlatter e Garcez[3] ao falarmos em prática social estamos nos referindo a diversas maneiras de fazer a vida nas diferentes situações que se apresentam:

[3] GARCEZ, P. M. **Slides**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <catilcialange@gmail.com> em 05 jul. 2010. Os slides enviados foram apresentados na II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, em 27 de maio de 2009, por Pedro M. Garcez.

> [...] conjunto de métodos de que os membros de uma determinada cultura lançam mão para interagir com os outros em cenários diversos; ou seja, as práticas sociais referem-se a modos de fazer as coisas nas diversas situações sociais recorrentes na vida. Todas as interações humanas são historicamente estruturadas e, ao mesmo tempo, (re)construídas conjuntamente pelos participantes no momento em que acontecem. Isso quer dizer que as práticas sociais agem como reguladoras das atividades humanas e são, ao mesmo tempo, constantemente construídas durante essas atividades.

No mesmo exemplo 2, observamos os participantes aplicando seu conhecimento de mundo ao construírem uma aula. Eles estão, naquele momento, estabelecendo juntos, a partir do que já conhecem, como é uma aula no aqui-e-agora da interação. Ou seja, a prática social "aula' regula, de certa forma, o modo como os participantes estão encaminhando a atividade. No exemplo apresentado, os participantes estão aceitando Andressa, a professora, como organizadora do evento (é ela quem propõe as tarefas, faz perguntas, pede opiniões), ou seja, baseados em sua experiência, eles estão reconhecendo e estabelecendo que faz parte das práticas sociais de sala de aula que um dos participantes organize aquela situação de interação. Eles se baseiam em experiências anteriores para fazer sala de aula ao mesmo tempo em que atualizam tais experiências e constroem as particularidades do evento aula do qual estão participando naquele momento.

Ao falarmos de prática pedagógica, que também se diferencia das práticas apresentadas acima, estamos tratando do conjunto de práticas que o professor lança mão para fazer ensinar. Em se tratando de um trabalho que irá descrever sala de aula, a definição de prática pedagógica também se mostra importante e, quando nos referimos a práticas pedagógicas estamos falando, conforme Garcez, Schlatter e Bulla[4] de:

> [...] conjuntos de práticas sociais para dar conta de ensinar aquilo que o professor tem na manga, na caixa, no armário, na memória, na tão falada "experiência", na "caminhada" isso tanto em termos físicos, de materiais planejados, preparados e testados, quanto em termos, menos tangíveis, de experiências (pessoais ou coletivamente inspecionadas com colegas) de implementação de tarefas-como-esta-em-andamento ou assemelhadas de jogo de cintura para ouvir, refletir-na-prática [...] e embarcar conscientemente na reconfiguração da tarefa à medida que a atividade vai se concretizando neste aqui-e-agora, e assim passa a compor e recompor o seu repertório.

O conceito de prática de Wenger (1998), também é recorrente na discussão desta pesquisa. Wenger define prática como diretamente relacionada com comunidades de prática e

[4] Idem.

com aprendizagem. O conceito de prática para o autor está relacionado com o fazer dentro de um contexto histórico e social que dá estrutura e sentindo ao que fazemos, nesse sentido, a prática é sempre prática social. Para o autor, a prática não é o oposto da teoria, dos ideais, das ideias ou da fala, as comunidades de prática englobam todos estes conceitos, pois todos nós temos nossas próprias teorias e maneiras de entender o mundo e nossas comunidades de prática são os lugares onde nós podemos desenvolver, negociar e dividir essa compreensão de mundo. Veremos no presente estudo, uma comunidade de prática sendo construída e, por diversas vezes o termo comunidade de prática aparecerá no texto. Por isso, a importância de destacar que a prática conversacional da formulação não se trata da mesma prática utilizada no conceito de comunidade de prática, nem é a mesma da prática pedagógica adotada nas aulas.

Tendo apresentado ao leitor a prática conversacional que é o foco principal de análise desta investigação, a relação entre tal prática e os interesses desta pesquisa, demonstrado através de exemplos algumas relações das formulações com a sala de aula pesquisada, tendo discutido a relação entre os termos-chave que serão tratados neste texto (formulação, cognição socialmente compartilhada, intersubjetividade e aprendizagem), bem como apresentado diferentes contextos de uso da palavra "prática" passamos a seguir a apresentar um panorama sobre as pesquisas que também tiveram interesse em analisar a prática de formulação e que serviram de apoio e de base teórica para começar a tratar dessa prática na presente pesquisa.

2.2 Panorama dos estudos sobre formulações

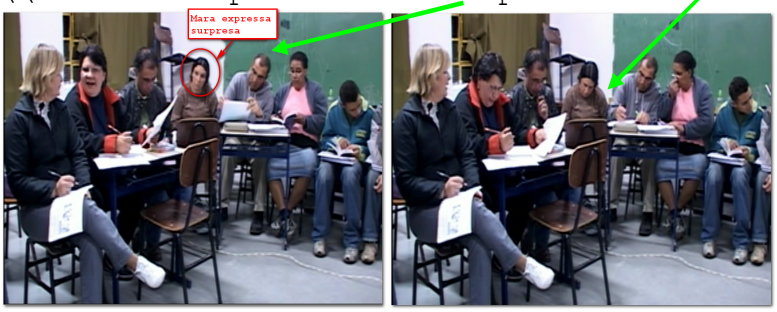
O texto seminal que trata de formulações é de Garfinkel e Sacks (1970), em que apontam que um dos participantes pode tratar uma parte da interação como um momento em que irá descrever essa interação, como uma ocasião para explicá-la, caracterizá-la, torná-la explícita, traduzi-la, resumi-la, apontar para o essencial do que estava sendo dito até então. Os autores acrescentam, ainda, após listar várias ações das citadas acima, que "[...] o participante pode usar parte da conversa para formular essa conversa [...]" (GARFINKEL; SACKS, 1970, p. 350). Formular, na definição de Garfinkel e Sacks, é a prática utilizada pelos participantes da fala-em-interação para colocar em palavras precisamente o que estão fazendo juntos naquele momento. Ao nomear suas ações, os participantes fazem com que elas se tornem explícitas e observáveis para todos os efeitos práticos da interação. Nesse sentido, a prática de

formular apresenta, aponta, reforça, expõe uma parte da interação que passa a ficar explícita e disponível para que os demais participantes lidem com ela.

Heritage e Watson (1979) corroboram o interesse de Garfinkel e Sacks por formulações e fazem um estudo identificando e descrevendo tipos de formulações. Os autores lidam com a definição de que a prática de formular trabalha a favor do entendimento entre os interlocutores. Dessa forma, tratam as formulações como uma prática utilizada pelos participantes para demonstrar uns para os outros que estão se entendendo. O interesse dos autores é em formulações que caracterizam estado de coisas já descritas e negociadas na interação anteriormente, focando especialmente conversas em que um dos participantes está sendo informado de algo pelo outro[5] e formula para tentar entender[6]. A ação de checar entendimento, implementada pela formulação, recorre nos dados analisados nesta pesquisa. São vários os casos em que os participantes se envolvem em um trabalho de checar seu entendimento sobre o que foi dito nos turnos anteriores. Dessa forma, demonstram estar orientados para questões que estão sendo propostas na aula e manifestando seu interesse no sentido de se alinhar a um entendimento conjunto sobre o que vem sendo construído no grupo.

38 Mara → então a frase fica a frase fica nós podemos

39 curar? ((olha para Andressa))
40 Andressa curar a nação
41 Mara ((faz uma expressão de surpresa e escreve no



42 caderno)) (1,0)

[5] *news delivery* (HERITAGE; WATSON, 1979, p. 124-125).
[6] *news recipients* (HERITAGE; WATSON, 1979, p. 124-125).

```
43 Andressa    isso aí (.) uma nação com doença >que tipo de
44             doença que tinha os Estados Unidos? (.) ou
45             que tem?
```

Quadro 3: Exemplo 3 (29/5/2009 – fita 5 – 00:43:31 – 00:32:10)

No exemplo trazido acima, retirado do conjunto de dados analisados nesta pesquisa, os participantes estão envolvidos na correção de uma tarefa que consistia em traduzir um trecho do discurso da campanha eleitoral do presidente Obama. Mara faz uma pergunta à Andressa, propondo um entendimento e solicitando confirmação (linhas 38 e 39). Com a confirmação de que seu entendimento estava correto (linha 40), Mara pôde se certificar de que estava dividindo o mesmo entendimento que Andressa. Conforme Heritage e Watson (1979, p. 123, tradução nossa): "A introdução de uma formulação permite que os co-participantes decidam por uma dentre muitas possibilidades de interpretações sobre o que eles estavam dizendo".[7]

Além de estabelecer conjuntamente sobre qual interpretação os participantes estão operando naquele momento, Mara, ao propor um entendimento e solicitar sua confirmação, está demonstrando o seu engajamento com a discussão, manifestando interesse e orientação para o tópico tratado no momento. Dito de outra forma, de acordo com o caminho que esta análise irá tomar mais adiante, Mara está engajada com sua própria aprendizagem, e é na formulação de seu entendimento da discussão até então que podemos visualizar a sua orientação para esse momento de aprendizagem, bem como podemos acompanhar o que ela compreendeu a respeito do que vinha sendo discutido.

Heritage e Watson (1979) argumentam que as formulações realizam um trabalho de organização da conversa em três aspectos: a) turno a turno, b) do tópico e c) da conversa como uma unidade completa. Em relação à primeira característica, os autores apontam que a produção de formulações está orientada para a produção de pares adjacentes (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974; LODER; SALIMEN; MULLER, 2008), ou seja, pares de turnos em que o primeiro limita as possibilidades de ação do interlocutor no turno subsequente, assim como uma pergunta exige uma resposta, um cumprimento exige um retorno apropriado, ou como uma oferta ou um convite exigem a aceitação ou não dos mesmos. Loder, Salimen e Muller (2008, p. 50-51) destacam algumas características essenciais que compõem os pares adjacentes:

> [...] que as partes do par fiquem dispostas tão próximas quanto possível na sequência interacional (havendo possibilidade de que haja interpolação de

[7] *The introduction of a formulation enables co-participants to settle on one of many possible interpretations of what they have been saying.*

> sequências inseridas, que retardam a produção da segunda parte do par) e que são produzidas por falantes diferentes. O ordenamento de suas partes (a primeira parte do par produzida antes da segunda parte do par) relaciona-se à noção de relevância condicional (que sintetiza a relação sequencial de que uma resposta adequada – a segunda parte do par – é requerida pela ação que a deflagrou e orientada para ela – a primeira parte do par).

Ainda em relação ao primeiro item, de organização turno a turno, Heritage e Watson (1979) afirmam que as formulações aparecem no formato de pares adjacentes que exigem uma confirmação ou desconfirmação. A confirmação da formulação, segundo os autores, seria a ação preferida pelos participantes, já que a não-confirmação implicaria dizer que o que os participantes vinham fazendo até então não estava sendo compreendido por ambos da mesma maneira, o que sugere um problema de intersubjetividade, ou seja, que os participantes não estavam dividindo um mundo em comum. Nos dados desta pesquisa, a grande maioria das formulações se apresenta no formato de pares adjacentes, conforme já observado nos exemplos 1 e 2 (seção 2.1.1) e no exemplo 3 (seção 2.2).

A segunda característica das formulações apontada por Heritage e Watson (1979), de organização de tópico, é inseparável da produção de formulações, segundo eles. De acordo com os autores, as formulações produzem um destaque sobre o que os participantes estão ou estavam fazendo juntos até então, ou seja, ao formular o tópico da conversa os participantes transformam essa conversa em um objeto preservado e reportável. Dessa forma, a formulação trabalha em favor de fixar o tópico da conversa até então, não somente em relação ao turno imediatamente anterior, mas também para preservar e demonstrar o entendimento cumulativo da conversa após longos turnos de fala. Observamos, nos dados analisados nesta pesquisa, que a utilização da formulação para organizar tópicos é bastante recorrente na sala de aula pesquisada.

No exemplo abaixo podemos visualizar essa característica. Andressa está propondo aos demais participantes uma avaliação das aulas até o momento, pede que eles dêem sua opinião e sugestões a respeito.

```
42 Cláudio     uma coisa que:: (que se a gente) tá
43             aprendendo sobre outras culturas °outros
44             idiomas° >a gente acaba se voltando:< um
45             pouco um pouco para dentro °também° (.) para
46             a ↑nossa cultura
47             (1,6)
48 Cláudio     >( )a gente tava falando< do Obama e
49             no fim das contas acabou falando(.) da
50             governadora, do impeachment do hh (.)
```

```
51                quando tu aprende sobre uma [outra língua
52 Ana                                        [deu bastante
53                ibope
54 Cláudio        uma outra coisa tu acaba te voltando para
55                si=
56 Lucas          =↑a própria charge [que ele::
57 Cláudio                           [°que ele apontou para
58                nós°
59 Lucas          né °a própria charge°=
60 ?              =°impeachment°
61 Andressa →     tudo volta para nós então a partir de uma
62                língua estrangeira uma aula de inglês>
63                quando é que a gente vai pensar< que numa
64                aula de inglês a gente vai falar sobre o
65                Brasil né
66 Ana            é ((levanta os ombros))
67                (1,0)
68 Andressa →     muito legal (.) então assim >vocês acharam
69                positivo< então ta ótimo podemos continuar
70                no mesmo caminho?
71                (2,0)
72 Andressa       e de in↑glês o que foi que eu aprendi?
```

Quadro 4: Exemplo 4 (5/6/2009 – MOV02303 - 00:05:42 – 00:06:29)

Cláudio se auto-seleciona para responder à tarefa de avaliação das aulas (linhas 42-51) que foi proposta por Andressa, Ana (linha 52) se alinha à resposta de Cláudio, agregando à resposta o comentário: "deu bastante ibope", Cláudio (linhas 54 e 55) acrescenta mais um fato à sua opinião, e Lucas, em sobreposição, traz mais um exemplo também se alinhando com a resposta de Cláudio. Andressa toma o turno (linha 61) e formula seu entendimento acerca dos turnos anteriores, Ana confirma o entendimento de Andressa (linha 65), que toma novamente o turno (linha 67) e demonstra sua satisfação em relação às respostas anteriores, afirmando que a opinião expressa foi a de que as discussões foram positivas. Além de firmar o tópico, a formulação de Andressa trabalhou, neste exemplo, em favor de recuperar informações extraídas de turnos anteriores.

Podemos observar, no exemplo acima, a formulação da participante Andressa produzindo destaque sobre o que o grupo estava fazendo junto até então, ou seja, ao formular o tópico da conversa ela coloca em palavras e torna explícito o seu entendimento acerca do que está sendo construído na interação até então. Com a formulação, ela preserva e demonstra o entendimento cumulativo da conversa após os longos turnos de fala que se sucederam. Vemos demonstradas no exemplo as características relativas à organização de tópicos apontadas por Heritage e Watson (1979). Chamamos a atenção para o fato de que tais

características se apresentam como importantes para o cenário de sala de aula, visto que, através das formulações, é possível estabelecer e fixar tópicos, bem como reaver o que está sendo construído pelos participantes, trabalhando, assim, em favor da construção de conhecimento socialmente compartilhado.

Podemos usar o exemplo acima também para tratar dos dois tipos de formulações propostos por Heritage e Watson (1979): de *gist* e de *upshot.* As formulações de *gist*, segundo os autores, acontecem quando a pessoa que foi informada de algo formula a idéia central daquilo que foi dito a ela em turnos anteriores, preservando essa informação, porém em outras palavras. Essas formulações, segundo os autores, apresentam três características: preservação, apagamento e transformação. Já nas formulações do tipo *upshot* é extraída uma implicação acerca dos turnos anteriores, que é colocada à prova para ser ratificada (ANTAKI; BARNES; LEUDAR, 2005, p. 627). No exemplo 5, Andressa extrai uma implicação relacionada aos turnos anteriores: a de que o que fora realizado até então havia sido positivo (linhas 67-69). Os participantes não haviam dito exatamente isso em seus turnos, mas Andressa extrai essa implicação e, como nenhum dos participantes toma o turno para se opor, a implicação é validada.

A partir desta formulação de Andressa, podemos adentrar na discussão proposta por Drew (2003) e reforçada por Antaki, Barnes e Leudar (2005), de que as formulações em contextos institucionais podem apresentar a característica de serem tendenciosas, apresentando uma versão parcial acerca dos turnos anteriores para servir ao seu interesse institucional. No exemplo apresentado acima, Andressa representa a instituição escola e, ao extrair a implicação de que suas aulas têm sido positivas, está fazendo uma leitura dos turnos anteriores de forma parcial, extraindo partes que servem aos seus interesses. Tem-se aqui, portanto, a exemplificação de mais uma importante característica das formulações: de explicitar e apontar como tópico e resumo da conversa aquilo que é de interesse de quem formula. Dessa forma, o tópico de interesse fica exposto e pode ser ratificado, estabelecido e, portanto, validado para todos os efeitos práticos da interação, pelos demais participantes.

Voltando aos tipos de formulações propostos por Heritage e Watson (1979), podemos observar também no exemplo 5 o outro tipo de formulação proposto pelos autores: a formulação de *gist.* Quando Andressa (linhas 61-64) toma turno, ela formula o que foi dito, faz um resumo extraindo a idéia central (“tudo volta para nós, então, a partir de uma língua estrangeira, uma aula de inglês”, linhas 61 e 62) do turno de Cláudio, apresentando as características de preservação, apagamento e transformação. Através da formulação, Andressa preserva partes dos turnos precedentes, seleciona aquilo que é considerado por ela como mais

importante (fazendo o apagamento do que não considera válido ou central) e apresenta o que compreendeu daquilo que foi dito, de certa forma, transformando os turnos anteriores, recriando o que foi dito a partir de seu ponto de vista, ou seja, Andressa apresenta uma paráfrase dos turnos precedentes.

Em relação à paráfrase, Heritage e Watson (1979) apontam diferenças entre repetir o que foi dito anteriormente e parafrasear. A simples repetição pode deixar dúvidas de que o que os participantes estavam fazendo era verificação de entendimento. No entanto, ao parafrasear o que foi dito, essa ambiguidade deixa de existir. Portanto, ao parafrasear o que já foi dito, tem-se uma nova maneira de dizer, há um trabalho de (re)criação. E o trabalho que um dos participantes tem de colocar em suas palavras o entendimento sobre o que o outro quis dizer, de forma a reconstruir e expor o que está sendo construído entre ambos é chamado de formulação, como já foi trazido nas definições sobre a prática apresentadas anteriormente. Esse tipo de formulação, definido e exemplificado pelos autores, é visto no texto como uma forma de os participantes demonstrarem que a interação tem sido e é um fenômeno inteligível, coerente e recontável.

Na prática de repetição, no entanto, não há a transformação do que foi dito, e a prática pode estar a serviço de resolver problemas de compreensão ou de atenção, o que não é o caso das formulações, que, pelo contrário, oferecem leituras candidatas,[8] propondo, de certa forma, mudança do que foi dito, uma vez que não repetem, mas recriam. Segundo os autores, as formulações se diferenciam das repetições por não apontarem necessariamente para problemas de entendimento ou atenção.

Heritage e Watson (1980) também discutem a noção de formulação como checagem de entendimento e apontam como uma característica importante das formulações o fato de que, ainda que também possam ser usadas ao final de uma sequência de resolução de problema, elas não são utilizadas somente para resolver problemas na fala-em-interação e não são encontradas apenas em situações de problemas de entendimento: "[...] formulações são aparatos conversacionais de rotina encontrados em locais especificamente não-problemáticos."[9] (HERITAGE; WATSON, 1980, p. 250, tradução nossa). Ainda nessa discussão, fazem uma comparação com o reparo iniciado pelo outro (SCHEGLOFF; JEFFERSON; SACKS, 1977) e a formulação. Este tipo de reparo envolve uma suspensão da ação que vinha sendo realizada na fala-em-interação onde há o apontamento do problema. A

[8] *candidate readings* (HERITAGE; WATSON, 1979, p. 138).
[9] […] *formulations are routine conversational devices which are found in specifically non-troublesome locations.*

formulação, no entanto, envolve uma asserção do que foi entendido até então, nesse caso servindo para solicitar a confirmação de que esse entendimento está correto pelo outro. Ou seja, no reparo iniciado pelo outro, o possível problema já foi detectado, e há um trabalho dos membros para resolvê-lo, ao passo que na formulação não há necessariamente um problema, mas um pedido de confirmação do entendimento proposto pela formulação. É preciso destacar, no entanto, que há um tipo de reparo, o reparo em terceira posição, que tem a formulação como um de seus componentes. Quando um dos participantes formula para confirmar seu entendimento do turno(s) anterior (es) é possível detectar que o que foi compreendido não foi o que se queria dizer e pode-se reparar este entendimento exibido pela formulação no turno subsequente.

Dentre os contextos institucionais em que foram realizadas pesquisas sobre a prática de formular encontramos autores interessados na utilização na ACE para demonstrar práticas recorrentes na psicoterapia. Hutchby (2005) demonstra que a prática de formular é utilizada para auxiliar no complexo trabalho interacional envolvido na prática da escuta ativa[10] entre terapeuta e paciente. Sua pesquisa é feita em sessões de terapia com crianças entre quatro a 12 anos de idade, cujos pais estavam em processo de separação ou divórcio. Nas sessões, o terapeuta se utiliza da escuta ativa, que vem a ser uma atividade terapêutica utilizada pelos psicoterapeutas que implica escuta atenta do terapeuta para ajudar na solução do problema do paciente, fazendo com que esse se sinta à vontade para falar sobre seus problemas para um interlocutor que faz perguntas e demonstra interesse. Hutchby (2005) aponta, na análise de seus dados, que as formulações se apresentam com uma forma de atingir os objetivos daquele que atua no papel institucional de terapeuta. Em seus dados, as formulações tornam as preocupações e os sentimentos sobre eventos da família da criança um tópico público e disponível na fala-em-interação, auxiliando no trabalho do profissional.

Também interessado na prática de formular no cenário institucional de consultório em encontros entre psicólogo e paciente, Antaki, Barnes e Leudar (2005) realizam um estudo em que define formulações como uma prática utilizada para oferecer uma interpretação psicológica das circunstâncias do paciente e/ou oferecer diagnósticos. Segundo Antaki, Barnes e Leudar (2005, p. 629-630, tradução nossa), "[...] as formulações têm sido, para a ACE, a principal avenida para as práticas da psicoterapia".[11] De acordo com o autor, a ACE

[10] *active listening* (HUTCHBY, 2005, p. 303).
[11] [...] *for, CA, formulations have been the royal road into the practices of psychotherapy*.

contribui para expor aos psicólogos as práticas recorrentes utilizadas por eles que, de tão usuais, podem passar despercebidas.

Hak e de Bôer (1996) descrevem a função das formulações que aparecem em pares-adjacentes que levam a uma decisão em três tipos de consultas médicas em busca de diagnósticos: na consulta investigatória, na exploratória e na colaborativa. Os autores relatam que na consulta investigatória, normalmente encontrada em consultas médicas, não foram encontradas formulações. Já em consultas do tipo exploratória, encontrada em consultas psiquiátricas, quem pergunta se utiliza das formulações para explorar as experiências dos pacientes. E na consulta colaborativa, tipicamente encontrada na psicoterapia, o par adjacente formulação-decisão é o recurso mais utilizado pelo psicoterapeuta para traduzir os problemas relatados pelo paciente em uma linguagem profissional, auxiliando no que os autores chamam de protoprofissionalização do paciente, que seria o acesso do leigo aos termos e às práticas recorrentes em determinada profissão, quando o paciente passa a entender as práticas e os termos técnicos utilizados numa consulta, por exemplo.

Os autores apontam para a recorrência das formulações nas consultas psicoterapêuticas como positiva, visto que o uso de formulações torna a interação mais colaborativa. Em oposição ao que acontece em entrevistas médicas onde não ocorrem formulações, fato que, para os autores, pode ser interpretado pelos pacientes como um desinteresse do médico em construir um entendimento mútuo da conversa até então. Desse modo, o médico, ao não fazer uso das formulações, estabelece uma relação de assimetria entre médico-paciente, caracterizando a interação mais como um interrogatório e não como uma construção colaborativa.

Estendendo a reflexão de Hak e de Bôer (1996) apresentada acima para o cenário de meu interesse, diria que a sala de aula em que o professor formula a fala do aluno é possivelmente um lugar em que as interações se apresentam como colaborativas e democráticas, visto que o profissional, ao formular a fala precedente, se mostra acolhedor do que os participantes têm a dizer, interessado em tentar entender, e não se apresentando como aquele que detém todas as respostas. A sala de aula pesquisada no presente estudo aponta para essa interação colaborativa, em que a representante institucional utiliza recorrentemente as formulações para se certificar de que compreendeu os turnos anteriores dos participantes, bem como para ressaltar o aspecto de construção conjunta de conhecimento que vem sendo ali realizado. Podemos observar uma formulação desse tipo no exemplo 1, já apresentado na seção 2.1.1, em que Andressa, a professora, formula seu entendimento acerca dos turnos

anteriores e solicita confirmação desse entendimento, estabelecendo assim uma relação de colaboração entre os participantes (linhas 19-24).

```
13 Andressa          >por quê que vocês dizem< um outro Brasil?
14 Ana               é [um-
15 Cláudio             [é o Brasil no caso na visão deles °não
16                   nossa°=
17 Ana               =deles deles não a[nossa visão
18 Andressa                            [a: ta
19 Andressa     →    ahã: então essa visão que mostra no desenho
20                   é a visão deles
21                   (.)
22 Andressa          não é a nossa
23                   (.)
24 Andressa          é isso?=
25 Ana               =sim deles para eles daí
```

Seguindo com o relato sobre as pesquisas em diferentes cenários institucionais, apresentamos Walker (1995) que faz um estudo sobre concessões no ambiente de trabalho entre gerentes e representantes sindicais e demonstra que as formulações são recorrentes nas negociações reportadas. Em sua pesquisa, as formulações estavam diretamente ligadas à negociação de concessões, sinalizando que as partes estavam preparadas para se engajar no trabalho interacional de concessão em busca de um acordo. De acordo com Walker (1995), ao formular o falante busca extrair e se focar em uma implicação particular da fala precedente, e esse processo interpretativo é entendido pelo interlocutor como tendenciosamente designado a indicar com o que o falante está concordando em relação ao(s) turno(s) precedente(s).

Drew (2003) faz uma retomada dos trabalhos até então desenvolvidos tendo como base as formulações e aponta que as formulações são produzidas em contextos interacionais bastante específicos e servem para desempenhar tarefas interacionais específicas que variam de acordo com o cenário. A pesquisa de Drew se foca em formulações em que um dos participantes oferece sua interpretação sobre o que o outro quis dizer. A formulação é um meio pelo qual os participantes tornam explícito o seu entendimento sobre o que eles estavam falando ou sobre o que acabaram de falar. É uma forma de evidenciar aquilo que consideram essencial do que vinham fazendo juntos até então.

Ao comentar o artigo de Heritage e Watson (1979), Drew (2003) aponta que todos os exemplos de formulações apresentados no artigo eram de fala-em-interação em contexto institucional, nenhum de fala cotidiana. O autor refere que a prática de oferecer uma interpretação sobre o que o outro quis dizer ocorre em conversa cotidiana, no entanto parece

ser pouco frequente, ao contrário do encontrado em cenários institucionais em que a prática de formular é um recurso muito recorrente. De fato, ao fazermos um levantamento dos estudos sobre formulações, observamos que grande parte dos estudos foi realizada em contexto institucional, com profissionais que se utilizam das formulações como práticas recorrentes na realização do seu trabalho, como nas sessões de psicoterapia (HAK; DE BÔER, 1996), entrevistas em programas de rádio (HUTCHBY, 1996), entrevistas jornalísticas (HERITAGE, 1984), em negociações em indústrias (WALKER, 1995) entre gerente e representantes sindicais e, no caso do presente estudo, as formulações se apresentam como uma prática recorrente dos participantes na construção do fazer sala de aula.

Dentre os estudos no âmbito nacional recentes sobre a prática de formular temos os trabalhos de Kanitz e Garcez (2008), Souza (2009), Ostermann e Silva (2009) e Andrade (2009). Kanitz e Garcez (2008) analisam formulações em conversas telefônicas, demonstrando que as formulações são práticas de glosa (GARFINKEL; SACKS, 1970) observadas quando os participantes da fala-em-interação oferecem uns aos outros uma descrição indicial do que estão fazendo ou falando naquele momento, exibindo para observação e relato as suas cognições. Kanitz e Garcez (2008) desenvolveram sua pesquisa[12] sobre formulações estabelecendo uma distinção entre práticas e ações na fala-em-interação social baseada em Schegloff (1997). Com isso em vista, o trabalho investigou a ocorrência de formulações em conversa cotidiana telefônica com o objetivo de explorar a propriedade da distinção prática *versus* ação e identificar as ações empreendidas nas interações analisadas.

Souza (2009) investiga como se dão as interações entre atendentes do Disque Saúde e mulheres que buscam o serviço. O estudo evidencia que os/as atendentes realizam o que é proposto de diferentes maneiras, uma delas por meio de formulações, que a autora entende como o método pelo qual os atendentes procuram checar o seu entendimento sobre o que a usuária do serviço Disque Saúde acaba de falar:

> [...] a atividade de formular é um método usado pelos participantes para mostrar ao outro o seu entendimento daquilo que foi tratado ou realizado no turno ou nos turnos anteriores, explicitado justamente para obter uma resposta do interlocutor que se traduz na decisão de *confirmar* ou *desconfirmar* o proposto pelo autor da formulação. (SOUZA, 2009, p. 37).

[12] Trabalho de iniciação científica (CNPq-UFRGS) intitulado "Formulações em conversa telefônica" que foi apresentado no XX Salão de Iniciação Científica da UFRGS em 2008 e recebeu destaque em sua sessão.

O estudo de Souza (2009) faz parte de um projeto maior intitulado Gênero, sexualidade e violência: uma investigação sociolinguística interacional de atendimentos à saúde da mulher, coordenado pela Prof. Dra. Ana Cristina Ostermann. Ainda no âmbito desse projeto, Ostermann e Silva (2009) examinaram a prática de formular em interações gravadas e transcritas de consultas ginecológicas e obstétricas de um posto de saúde do Sistema Único de Saúde (SUS), visando a observar uma possível relação entre uma política de humanização e a prática interacional de formular. As autoras chamam a atenção para o caráter colaborativo das formulações: "Muito mais do que 'letrar' os pacientes em questões de saúde, a formulação oferece uma oportunidade explícita de checagem de compreensão para qual ambos os integrantes são chamados a colaborar" (OSTERMANN; SILVA, 2009, p. 110, ênfase dos autores). Através da análise dos dados apresentados no artigo as autoras chegaram à conclusão de que a prática de formular, no cenário institucional analisado, pode ser entendida como uma das práticas que humaniza o atendimento em saúde.

Andrade (2009) pesquisa um cenário que até então não havia sido investigado tendo em vista a prática de formulação. O estudo trata do uso de formulações e da descrição do uso de referentes pessoais e de lugar por profissionais do Direito em interações face-a-face com réus/rés, vítimas e testemunhas em interrogatórios na corte. O estudo aponta que as formulações se revelaram um recurso muito valioso para os profissionais do Direito, empreendendo ações diversas, tais como checar entendimento, gerenciar a agenda profissional, confrontar versões dos depoentes e incitá-los a colocar em palavras informações importantes no processo.

Nenhum dos estudos encontrados sobre formulações, no entanto, foi realizado levando em consideração centralmente o contexto institucional de sala de aula. Contudo, mesmo não tratando de maneira central sobre formulações em sala de aula, Salimen (2009) apresenta um dado em que a prática de formular aparece e é analisada. Em sua articulação, a autora mostra que a formulação aparece na sala de aula descrita como uma forma de os participantes definirem o que foi feito anteriormente na interação mediante a exposição do entendimento dos participantes acerca do que foi feito. Essa negociação opera em pares adjacentes, e a formulação é a exposição de um entendimento que está condicionada à solicitação de uma confirmação ou uma desconfirmação. Além da formulação de entendimento, foi apontada uma sequência em que a formulação opera como uma avaliação do que foi produzido anteriormente.

Como dito no parágrafo acima, não foram encontrados estudos específicos sobre formulações no cenário de sala de aula. Percebe-se, portanto, uma carência de descrições

sobre a prática de formular nesse cenário. Com isso em vista, a presente pesquisa pretende preencher essa lacuna.

2.3 As formulações em contexto institucional

Como Drew (2003) aponta em seu artigo, as formulações são práticas bastante usuais em contextos institucionais, conforme podemos observar no panorama apresentado acima sobre os estudos de formulações. Apresentamos nesta seção definições de contexto institucional e discussões acerca de o que faz a institucionalidade de um contexto.

A interação institucional pode ser realizada face-a-face ou pelo telefone e normalmente acontece em um cenário específico, como uma sala de aula, um tribunal, ou um consultório médico. No entanto, não é o lugar e sim a análise sequencial da fala-em-interação nesse contexto o que nos leva à confirmação de que a fala é institucional ou não. Drew e Heritage (1992) apontam que a institucionalidade de uma interação não é determinada pelo local em que ela acontece, dando o exemplo de que pessoas no seu local de trabalho podem estar conversando sobre coisas aleatórias a ele, bem como pessoas em suas casas podem estar construindo uma interação institucional ao tornarem a identidade profissional relevante. Logo, a institucionalidade da interação não é determinada pelo local em que ela acontece, mas sim determinada pelas ações dos participantes quando eles próprios tornam uma identidade institucional ou profissional relevante para as ações nas quais estão engajados na interação. O contexto e a identidade são localmente construídos, não são dados de antemão, tanto que podem mudar a qualquer momento na interação. Conforme Garcez (2006, p. 67):

> [...] a concretude do que seja a sociedade e suas instituições, como a escola, não está dada em elementos preexistentes e absolutos, mas no fazer conjunto das pessoas a cada dado momento em que se encontram para fazer o que precisam e desejam fazer.

De acordo com Clark (2000), a conversa cotidiana é o cenário básico e primordial a partir do qual todos os outros usos da linguagem se organizam. Já a fala-em-interação de sala de aula é uma forma modificada de conversa cotidiana. Quando se trata de fala-em-interação institucional, os participantes estão organizados de forma a se voltar para algumas metas-fim. A fala-em-interação em contexto institucional, portanto, se diferencia da conversa cotidiana.

No contexto institucional, os participantes se orientam para tarefas e identidades institucionais e há uma orientação por parte deles para as práticas recorrentes naquele contexto institucional específico (um exemplo disso seria uma sala de aula em que os participantes se orientam para a identidade do professor como aquele que aloca os turnos dos demais). A conversa cotidiana, no entanto, não exige de seus participantes um conhecimento especializado, por ser universalmente praticada, enquanto a fala-em-interação institucional requer certo aprendizado (CONCEIÇÃO, 2008).

De acordo com Drew e Heritage (1992, p. 22), há três aspectos que podem caracterizar a fala-em-interação institucional:

> 1. A interação institucional envolve uma orientação por parte de pelo menos um dos interagentes para alguma meta, tarefa ou identidade fulcral (ou conjunto delas) convencionalmente associada com a instituição em questão. Em suma, a conversa institucional é normalmente informada por *orientações para metas* de caráter convencional relativamente restrito.
> 2. A interação institucional pode amiúde envolver *limites especiais e particulares* quanto àquilo que um ou ambos os participantes vão tratar como contribuições admissíveis para o que está sendo tratado na ordem do dia.
> 3. A interação institucional pode estar associada a *arcabouços inferenciais* e procedimentos que são peculiares a contextos institucionais específicos.[13]

A fala-em-interação de sala de aula é reconhecida como uma das formas institucionais de fala-em-interação por apresentar modificações nos termos organizacionais, ocasionando a restrição de certas ações e a facilitação de outras (SCHEGLOFF, 1987).

Na sala de aula que faz parte desta pesquisa, uma das participantes é ratificada como alguém que tem plenos direitos de propor as tarefas, fazer perguntas, gerenciar os turnos e avaliar. Conforme Conceição (2008, p. 15), a fala-em-interação de sala de aula, em oposição à fala-em-interação cotidiana apresenta "[...] um interagente (o professor) responsável por alocar os turnos de fala dos demais (alunos).". Essa responsabilidade de um dos participantes para com a organização do evento-aula é notada nos dados analisados nesta pesquisa, onde se percebe os participantes legitimando uma das pessoas na interação como aquela a quem é dado o direito de propor tarefas e alocar turnos. É possível perceber essa orientação também quando é atribuído a um dos participantes um maior conhecimento ou maior competência, como quando é dirigida uma pergunta a esse participante, reconhecendo que é ele quem

[13] Tradução reproduzida de Garcez (2006, p. 67).

poderá responder. No exemplo abaixo, podemos visualizar algumas das características apontadas através da análise de um dado de fala-em-interação da sala de aula pesquisada:

1	Andressa		good looking (.) e agora?
2	Cláudio		good looki:ng [( )
3	?		[((tosse))
4	Ana		[>espera aí deixa que eu te
5			perguntei essa<
6	Andressa		espera aí (.) >good looking< fala Cláudio
7	Cláudio		°sortudo°
8	Andressa		sortudo
9	Mara		que sora↑ ((olha para Andressa))
10	Andressa		aí:: é, (.)luck que é sorte (.) esse aí é
11			look
12	Cláudio		( ) °m:: ta certo°
13	Andressa	→	tu fez o raciocínio certo né (.) pela né
14			pela pronúncia good luck é uma pessoa
15			que tem bo[::a,
16	Jaime		[bom gosto
17	Andressa		[so:rte boa sorte né luck é
18			sorte, só que esse é good looking (.)e aí?
19	Mara		a Ânge[la que (falou mais)
20	Jaime		[bom gosto
21	Andressa		o:i↑
22	Jaime		°bom gosto° é bom gosto
23	Ana		bom gosto
24	Andressa		de bom gosto >outra< para bom gosto quando
25			a gente vê naquelas revistas (.) ai um
26			look novo (.) fulano está com um look novo
27	Ana		visual nov- ã: novo visual
28	Andressa		visual i:sso então >como é que a gente
29			poderia significar good looking< uma
30			pessoa que tem,
31	Janaína		=boa aparência
32	Jaime		=bom gosto
33	Andressa		boa aparência
34	Ana		bom visual
35	Andressa		bom visual (.) bom gosto tudo isso né:
36			como os colegas disseram (.) isso aí

Quadro 5: Exemplo 5

No exemplo acima, Andressa está propondo a correção de um exercício de tradução de alguns adjetivos, ela traz o item *good looking* para a discussão (linha 1). É ela, portanto, quem propõe a tarefa e tem esse direito legitimado pelos demais participantes, conforme podemos observar quando um dos participantes se auto-seleciona (linha 2) para responder à proposição feita por ela. É também de Andressa o direito à distribuição de turnos (linha 6). Além disso,

ela também corrige (linhas 10 e 11) e avalia os demais participantes (linhas 35 e 36). Neste exemplo, é possível apontar também para a participante Mara (linha 9) reconhecendo Andressa como a representante institucional ao nomeá-la professora. Podemos observar no exemplo 5 que há a responsabilidade de um dos participantes para com a organização do evento-aula. Percebemos Andressa sendo ratificada como alguém que tem plenos direitos de propor as tarefas, fazer perguntas, gerenciar os turnos e avaliar.

Conforme já discutido nesta seção, a sala de aula poderá ser chamada de sala de aula desde que possamos perceber a orientação dos participantes a reconhecendo como tal, ou seja, constituída pelas ações dos participantes que nela interagem. De acordo com Schulz (2007, p. 37):

> O que é o fazer de sala de aula, o que é ser aluno e o que é ser professor não aparece nos currículos escolares, mas nas práticas cotidianas dos sujeitos envolvidos, que também foram de uma certa maneira construídas culturalmente como o 'normal' de sala de aula.

Passemos, agora, para algumas observações importantes e breves referências a estudos sobre o cenário institucional de sala de aula, ambiente do qual esta pesquisa trata.

2.3.1 A sala de aula como o cenário institucional pesquisado

Tendo apresentado um panorama sobre os estudos de formulação e apresentado definições e características que devem ser observadas a fim de que um contexto institucional possa ser reconhecido, passo agora para uma breve caracterização do cenário institucional que é foco dessa pesquisa: a sala de aula. Considero importante trazer para o leitor algumas características desse contexto apontadas na literatura que se tem ocupado em descrever sala de aula.

A fala-em-interação de sala de aula se caracteriza como institucional, pois apresenta uma organização diferenciada da conversa cotidiana. Na fala-em-interação de sala de aula há um participante responsável por gerenciar e controlar os turnos dos demais (CAZDEN, 2001; MEHAN, 1985). De acordo com Schulz (2007, p. 35), o professor não só gerencia os turnos de fala como também é quem organiza todo o encontro que ali acontece:

> [...] faz perguntas, propõe atividades, avalia; ou seja, é o sujeito responsável institucionalmente por possibilitar a construção conjunta de conhecimento. Para tanto, ele irá valer-se (ou não) de diferentes formas de organizar as atividades em função da proposta pedagógica em que está engajado.

Pesquisas que estudaram a organização da sala de aula apontaram e descreveram uma sequência considerada canônica da interação de sala de aula, a sequência IRA (SINCLAIR; COULTHARD, 1975). De acordo com a organização dessa sequência, o professor faz uma pergunta (Iniciação) cuja resposta já é conhecida por ele, o aluno responde (Resposta) e, no terceiro turno, o professor avalia (Avaliação) a resposta do aluno, demonstrando nesse terceiro turno que já sabia a resposta antes de fazer a pergunta, transformando-a em uma forma de testar o aluno e não em uma pergunta legítima, ou seja, cuja resposta ele também gostaria de saber. Conforme Garcez (2006, p. 68), seria a "[...] observação dessa sequência em andamento que nos traria o reconhecimento de que se trata de fala-em-interação de sala de aula convencional.".

A sequência IRA se presta à avaliação, e pode-se dizer que está imbricada na avaliação uma maneira poderosa de controle social do aluno, já que quem avalia demonstra possuir um *status* de conhecimento superior àquele que está sendo avaliado. Muitas vezes, essa sequência é diretamente relacionada com a reprodução de conhecimento, já que, ao esperar a resposta que tem em mente, o professor, muitas vezes, acaba levando a interação a uma adivinhação do que ele próprio assume como resposta certa. Ao ficar aguardando a resposta que espera ouvir, ele pode ficar surdo àquelas que não sejam as que espera, alinhando-se, assim, a uma reprodução de conhecimento ao invés de uma construção de conhecimento em conjunto.

Drew e Heritage (1992), ao tratar da sequência IRA, apontam para a capacidade de organização da atividade de instruir e avaliar que a sequência pode estabelecer, que pode ser usada não somente no contexto institucional de sala de aula, mas em outros contextos em que esteja em pauta a ação de instruir (como um pai instruindo um filho, por exemplo). Portanto, a sequência IRA apresenta características importantes que podem auxiliar o professor, e se apresenta como uma forma eficiente de introduzir um assunto ou de fazer uma aula de revisão, conforme Conceição (2008, p. 74) argumenta ao acompanhar e analisar aulas de revisão de inglês:

> O fato de se tratar de uma aula de revisão, cuja meta é recuperar conhecimentos construídos anteriormente, e da professora claramente sinalizar que quer que todos, ou, ao menos, boa parte dos alunos demonstre que o conhecimento é compartilhado, de certa forma justifica a utilização da sequência IRA, que se mostra eficiente para a meta da atividade. Ao fazer a análise desses segmentos, o objetivo não foi associar a seqüência IRA a uma

> visão negativa, mas o fato de a tríade ser a seqüência quase que única dessa atividade.

Uma organização que se distancia da sequência IRA foi descrita por O´Connors e Michaels (1996) e chamada de revozeamento, no qual a estrutura de participação está voltada para a construção conjunta de conhecimento entre os participantes, em que o professor reformula as contribuições dos estudantes para que o aluno ou um colega as avalie, dando os créditos pela contribuição original a ele (aluno) (GARCEZ, 2006). O revozeamento consiste no engajamento de várias pessoas para construir algo, e todos os participantes têm "acesso igualitário" (O'CONNOR; MICHAELS, 1996), o que permite uma participação mais efetiva e crítica dos aprendizes e do professor na construção do conhecimento. O revozeamento é uma prática alternativa ao encadeamento de sequências IRA, mas vale ressaltar que é uma prática que exige dos participantes um trabalho interacional bem mais elaborado e custoso do que o trabalho empregado em uma sequência IRA, por exemplo.

Cazden (2001) aponta que, na grande maioria das salas de aula tradicionais, qualquer relação social pode ser considerada extracurricular, sendo vista como barulho e interferência em relação ao trabalho que está sendo realizado ali. No entanto, em salas de aula consideradas pela autora como não-tradicionais, essa situação mudou, pois cada estudante é visto como participante da aprendizagem de todos os outros, e os professores dependem das contribuições dos alunos para ajudar na aprendizagem dos demais. Nessa situação, há a valorização de todos em busca de uma construção conjunta de conhecimento, e acaba por se configurar um ambiente em que uns dependem dos outros e em que uns ajudam os outros.

A busca pela descrição de fala-em-interação de sala de aula que apresente construção conjunta de conhecimento e de práticas pedagógicas de sucesso vem sendo objeto de estudo de vários integrantes do grupo ISE[14] e também é objetivo da presente pesquisa. Por meio da descrição da sala de aula pesquisada, com o olhar detido na prática de formulação, poderemos observar práticas que levam à construção conjunta de conhecimento e à construção de uma comunidade de prática de aprendizagem de inglês como língua adicional na EJA.

Neste capítulo, apresentamos a prática da formulação que será investigada no capítulo analítico. Por meio de exemplos de formulações, retirados do conjunto de dados desta pesquisa, pudemos demonstrar a importância dessa prática na fala-em-interação de sala de aula, bem como encaminhar o leitor para o rumo analítico que esta pesquisa irá tomar. Com

[14] Grupo de Pesquisa em Interação Social e Etnografia. Para saber mais, ver também Bulla, 2007; Conceição, 2008; Freitas, 2006; López Abeledo, 2008; Salimen, 2009; Schulz, 2007.

base na revisão de literatura a respeito de formulações, apontamos características importantes que foram estudadas e investigadas nas pesquisas que trataram dessa prática. Com isso, pudemos destacar e relacionar aspectos importantes que servirão de apoio na análise dos dados do presente estudo. Apontamos também para a relação das formulações com o caráter institucional retratado nas pesquisas sobre o tema e buscamos encaminhar uma breve descrição sobre o cenário institucional no qual as formulações são estudadas nesta pesquisa. No próximo capítulo, abordaremos a cognição socialmente compartilhada e a visão de aprendizagem adotada no presente estudo, bem como trago um exemplo que retrata tal visão.

3 AS FORMULAÇÕES E A COGNIÇÃO SOCIALMENTE COMPARTILHADA: UMA JANELA PARA A APRENDIZAGEM?

3.1 A cognição socialmente compartilhada

Este trabalho adota uma visão de cognição enquanto socialmente distribuída e está de acordo com a afirmação de Schegloff (1991, p. 168, tradução nossa) de que "[...] trazer o estudo da cognição explicitamente para a arena do social é trazê-la novamente para casa.".[15] A asserção do autor de que a cognição não estava sendo estudada em seu ambiente advém dos estudos tradicionais sobre cognição que, de acordo com Resnick (1991, p. 1, tradução nossa), tratavam como consenso e definição implícita a cognição como "[...] ato individual limitado por fatos físicos do cérebro e do corpo."[16] e estudavam-na, segundo a autora, isolando processos psicológicos individuais através do uso de procedimentos experimentais controlados (DULAY, BURT e KRASHEN,1982; SELINKER,1971).

Ao fazer uma retomada histórica sobre o termo cognição, Potter e Molder (2005) apresentam algumas definições e exemplos de dicionários, apontando relações entre elas. Os autores argumentam que em todas as definições a cognição está relacionada com conhecimento. Em tais definições está presente a idéia de que a cognição reside dentro do indivíduo e aparece um apontamento de cognição como percepção, que vem a ser o objeto de estudo da psicologia cognitivista moderna.

Trazendo o estudo da cognição para a área de Aquisição de Segunda Língua (ASL) apontamos a deflagração de um debate, instaurado por Firth e Wagner (1997), entre estudiosos que lidavam com a cognição enquanto processos individuais e mentais e estudiosos que acreditavam que o estudo da cognição deve ser feito na interação, visto que é um fenômeno socialmente distribuído. Firth e Wagner (1997) criticam a visão individualista e mecanicista de discurso e comunicação presente na área de ASL. Para os autores, a área falha em dar conta, de modo satisfatório, das dimensões interacionais e sociolinguísticas da linguagem. Buscando uma solução, os autores propõem uma reconceitualização da área de

[15] *To bring the study of cognition explicitly into the arena of the social is to bring it home again.*
[16] [...] *an individual act bounded by the physical facts of brain and body.*

Aquisição de Segunda Língua propondo um balanço entre as dimensões social e cognitiva no estudo do uso e aquisição de uma segunda língua.

Nos últimos anos, o estudo da cognição centrada e observada na interação continua a se desenvolver e passa a ser o interesse de pesquisadores que não estavam à vontade com a perspectiva tradicional que olhava a cognição como produto de processos individuais. Dentre as perspectivas que se interessam em olhar a cognição na interação podemos destacar estudos nas áreas de Etnometodologia (COULTER, 2005; LYNCH; BOGEN, 2005), da Análise da Conversa (DREW, 2005; HERITAGE, 2005; SCHEGLOFF 1991) e da Psicologia Discursiva (EDWARDS, 1997; EDWARDS; POTTER, 1992; POTTER; MOLDER, 2005).

A Etnometodologia se interessa por investigar os métodos pelos quais os membros fazem sentido do mundo que dividem e constroem em conjunto na interação e em como eles produzem suas próprias ações e respondem às ações dos outros. A Etnometodologia pergunta como os membros conquistam e mantêm o entendimento em comum, a intersubjetividade, através de práticas racionais. De acordo com essa perspectiva, a cognição não está na mente de cada um, mas é trazida para a esfera pública, onde fica disponível para observação dos membros. A Análise da Conversa Etnometodológica, que tem suas raízes na Etnometodologia, se foca, especialmente, em como os membros alcançam a intersubjetividade na interação. Pela perspectiva da ACE, a interação é o lócus primordial da socialização, portanto é o lugar onde a cognição é construída como um fenômeno socialmente compartilhado.

A Psicologia Discursiva divide o interesse com a Psicologia em pesquisar memória, lembranças, intenção e motivação, no entanto, enquanto a Psicologia estuda tais fenômenos como internamente construídos e analisáveis através da tecnologia experimental, a Psicologia Discursiva os estuda nas atividades cotidianas das pessoas, utilizando a ACE como recurso analítico. Os psicólogos discursivos recebem, no entanto, críticas de analistas da conversa e de etnometodólogos por se apropriarem da ACE apenas como ferramenta e por limitarem o estudo da cognição ao que as pessoas dizem, olhando para os termos utilizados como recursos retóricos (COULTER, 2005). Outra crítica que a Psicologia Discursiva recebe vem a ser quanto à sua agenda de pesquisa, que, apesar de se dizer pós-cognitivista e de criticar a abordagem da psicologia cognitiva, continua lidando com a cognição de uma perspectiva individualista.

Pesquisadores das perspectivas acima descritas produziram uma série de estudos, que têm como base a cognição na interação. Dentre eles, podemos apontar Coulter (2005) como um dos críticos mais ferozes da perspectiva cognitivista. O autor adota uma perspectiva

completamente antimentalista, criticando fortemente a idéia de que a mente tenha ligação direta com a fala. Para ele, a fala não é a personificação do que se passa na nossa mente, não se trata de saber quais palavras irão reproduzir tais. Para o autor não há nada de intrinsecamente mental em relação ao pensamento, intenções e interpretações: somos nós, na condição de "agentes" (não enquanto "mentes"), que fazemos coisas no mundo. Para Coulter (2005), não há a possibilidade de diálogo entre as pesquisas etnometodológicas e as pesquisas na área da ciência cognitiva. O autor se reporta ao cognitivismo como um empecilho na compreensão de como falamos e escutamos e de como dizemos e fazemos as coisas na vida cotidiana.

Outros autores um pouco menos extremados realizaram pesquisas observando pontos da interação que possam demonstrar estados de cognição, propondo olhar para a cognição enquanto ela aparece na interação. A proposta é olhar para a cognição socialmente construída, negociada e compartilhada. Heritage (2005), que faz uma pesquisa da partícula "oh" apontando para uma mudança de *status* informacional de quem recebe uma notícia, aproxima sua pesquisa de aspectos cognitivos exibidos na interação. A elocução da partícula "oh" seria uma técnica utilizada pelos participantes para demonstrar uns para os outros o que sabem e sinalizar uma mudança no *status* de conhecimento e de informação.

Schegloff (1991, p. 168) afirma que "[...] trazer o estudo da cognição explicitamente para a arena do social é trazê-la novamente para casa.". O autor explora a conexão entre interação e cognição através do estudo de fala-em-interação, mais especificamente de conversa, discutindo a possibilidade do estudo da cognição socialmente compartilhada por meio da ACE. Para ele, a fala-em-interação é muito mais do que dar forma a produtos de processos cognitivos individuais e transformá-los em formas linguísticas. O conhecimento compartilhado é construído e negociado na interação e, quando há problemas na intersubjetividade, existem lugares para que ela possa ser restabelecida ou checada. O reparo em terceira posição é apresentado como um exemplo de cognição socialmente compartilhada presente e observável na interação (SCHEGLOFF, 1991).

Ao refletir sobre as possíveis relações entre a Análise da Conversa Etnometodológica e a ciência cognitiva, Schegloff (2006) defende a possibilidade de diálogo entre essas linhas de pesquisa e aponta para uma maneira de analistas da conversa e analistas neuro/cognitivos trabalharem juntos de forma frutífera. Essa proposta de Schegloff é em relação à pesquisa sobre como os participantes de uma conversa lidam com as possíveis ações implícitas na fala anterior e como em muitos momentos o falante dispõe de mais de uma interpretação disponível para o turno anterior e faz a seleção de uma dessas possibilidades, o que o autor

chama de possíveis X.[17] Sendo que o X pode ser um possível convite, uma possível reclamação, etc. Vejamos na prática uma demonstração dos possíveis X em um excerto de um dos dados gerados para esta pesquisa:[18]

15	Andressa	→	ma:s a opinião dele é que o Obama realmente(.)
16			gosta do Lula=
17	Ândria		=se:↑rá sora?
18	Andressa	→	>não< (.) estou perguntando=
19	Ândria		=a:: não eu acho[que não
20	Andressa	→	[é uma pergunta
21	Telma		[HHhhhh ((olha para Ândria))
22	Andressa	→	não estou afirmando estou perguntando
23	Ana		o povo quer saber
24	Andressa	→	eu realmente não sei[eu quero sabe:r é o povo
25	Ândria		[( ) aí
26	Andressa		quer saber e a professora também

Quadro 6: Exemplo 6 (3/7/2009 – MOV2363 – 00:00:21 – 00:00:55)

A tarefa proposta é a de que, em grupos, os participantes lessem e discutissem textos de opinião retirados da Folha de São Paulo a respeito do encontro dos presidentes Lula e Obama e relatassem no grande grupo. Ândria (linha 17) questiona o que foi apresentado no turno de Andressa (linhas 15 e 16), Andressa (linha 18) percebe pelo turno de Ândria que a mesma não havia interpretado seu turno (de Andressa) como uma pergunta, mas sim como emissão de opinião, portanto esclarece que havia feito uma pergunta (linhas 18, 20, 22 e 24). Ândria, a partir deste reparo em terceira posição de Andressa, reanalisa o turno dela e o compreende de outra forma, conforme podemos perceber com seu "ahh" (linha 19) indicativo de mudança de *status* informacional. Andressa percebe, através do turno de Ândria, que o que ela havia dito tem mais de uma possibilidade de interpretação. Ândria poderia ter interpretado o turno de Andressa como uma opinião dela sobre o texto ou poderia estar questionando a opinião do autor do texto a partir do turno de Andressa. De acordo com Schegloff (2006, p. 7, tradução nossa) estas são "[...] possíveis compreensões [...]"[19], até mesmo aquelas que mostram estarem erradas. A capacidade dos participantes de identificar o entendimento do outro, mesmo que esteja incorreto, sugere que eles estejam envolvidos em buscar "entendimentos possíveis" em relação aos turnos de fala, incluindo seus próprios turnos.

[17] *Possibles Xs* (SCHEGLOFF, 2006, p. 1).
[18] O segmento completo, bem como sua análise encontra-se no capítulo 5, sessão 5.1.3 "Eu não estou afirmando, estou perguntando": a formulação como reparo, na página 82.
[19] *Possible* understandings.

Schegloff, vislumbra essa demonstração de possíveis compreensões, vista através da sequência dos turnos de fala, como uma possível intersecção de estudos entre os analistas da conversa e analistas cognitivistas.

Markee (2000) propõe que o que difere os pesquisadores da Aquisição de Segunda Língua dos analistas da conversa é a compreensão que os pesquisadores de ambas as linhas de pesquisa demonstram em relação ao que seja cognição. De acordo com o autor, para os estudiosos em ASL, a cognição seria individual, enquanto para os analistas da conversa a cognição é socialmente distribuída, e esta maneira de lidar com ela faz toda a diferença nas pesquisas e na concepção de aprendizagem que é exibida nelas.

López Abeledo (2008, p. 28) apresenta uma compreensão etnometodológica de cognição socialmente compartilhada como a realização de "[...] 'um mundo conhecido em comum', ou um 'conhecimento mantido em comum', através de uma série de práticas que operacionalizam ações e atitudes orientadas para a confirmação, a modificação ou a ampliação desse conhecimento". Para a autora, existe uma estreita relação entre linguagem, ação e cognição, e essa relação justifica descrever aprendizagem como uma realização social e como cognição socialmente compartilhada. Os métodos de que os participantes se utilizam para manter a intersubjetividade na fala-em-interação refletem e produzem o conhecimento compartilhado:

> [...] **o que** as pessoas sabem em comum e **como** elas sabem são dois lados inseparáveis da cognição. O estudo dos métodos utilizados pelos participantes para a manutenção da intersubjetividade torna-se o meio para descrever o que eles sabem, dada a estreita ligação entre linguagem, ação e cognição. (LÓPEZ ABELEDO, 2008, p. 33, destaque da autora).

Para Kasper (2009), a cognição socialmente compartilhada está visível e disponível para análise dos participantes e do analista em vários pontos da interação. O simples fato de o analista observar que os participantes monitoram um ao outro, sinalizam que estão se entendendo e respondem de forma adequada e racional, segundo a autora, já é suficiente para que a cognição possa ser demonstrada na interação. Segundo a autora, a aprendizagem de uma segunda língua está intimamente ligada à cognição socialmente compartilhada, já que é na interação que os participantes podem entender novas formas de uso da língua e registrar como o interlocutor entende a sua contribuição. Desse modo, para Kasper, a aprendizagem de segunda língua é situada e construída através da cognição socialmente compartilhada na interação entre os participantes.

A forma como a cognição socialmente compartilhada está sendo entendida neste trabalho já foi apontada na sessão 2.1.1 e será retomada aqui. O conceito de cognição socialmente compartilhada que permeia esta pesquisa está diretamente ligado ao mundo em comum criado e/ou mantido pelos participantes na interação e está sendo entendido como um momento em que percebemos e podemos apontar para a orientação dos participantes para essa construção conjunta. Utilizo e exemplo 7 para demonstrar como será feita a análise da cognição socialmente compartilhada neste estudo.

Os participantes estão organizados em grupos, após assistirem o primeiro episódio da família Simpsons, para se familiarizarem com os personagens, e a tarefa na qual estão engajados é a de traduzir alguns adjetivos, relativos ao episódio e aos personagens do desenho, que lhes foram apresentados no material didático que lhes foi entregue.

39	Jaime		=ô: Andressa como é que fica
40	Camila		olha a dúvida dele=
41	Andressa		=qual é a tua [dúvida?
42	Jaime		[vamos supor happy
43	Andressa		happy
44	Jaime		ã é feliz?
45	Andressa		feliz
46	Jaime		tá e se eu vou botar happy christmas?
47			(1.2)
48	Jaime		°pode ser?°
49	Andressa		happy[christmas
50	Camila		[que que é merry ali
51	Jaime		°feliz°
52	Andressa	→	happy christmas tu queres dizer que é
53			feliz fe↑liz,
54	Jaime		natal=
55	Andressa		=feliz natal (.) >e aí como é que aparece
56			no filme?<
57	Jaime		bá agora (.) agora tu me apertou=
58	Andressa		ali aparece merry christ[mas
59	Jaime		[é ãhã é=
60	Andressa		=também é feliz na:°tal°=
61	Jaime	→	=também é (.)↑a: tá [as duas ((escreve no
62			caderno))
63	Anelise	→	[>por que o inglês às
64			vezes tem palavras diferentes que são a
65			mesma coisa?<
66			(1,0)
67	Andressa		português também ↑t[e:m
68	Jaime		[porque é inglês hh
69	Anelise		é né hh
70	Andressa		não português também tem >às vezes a gente

71			<tem palavras [que
72	Mara		[ô sora::
73	Anelise	→	>a: é tá certo é tá certo< que são, (.)
74	Mara		sora dá para a senhora vir aqui um
75			pouquinho
76	Andressa		okei:: >vô<

Quadro 7: Exemplo 7 (15/5/2009 - FITA 1 -00:44:30 – 00:45:13)

Jaime tem uma dúvida e seleciona Andressa como a participante capaz de sanar sua dúvida (linha 1), atribuindo a ela mais conhecimento. Ele se certifica de que sua tradução para a palavra *happy* é "feliz" (linha 45). Após a confirmação da tradução correta, ele apresenta outra dúvida: se poderia usar "*Happy Christmas*".[20] Andressa se certifica de que o que ele quer dizer é "Feliz Natal" (linhas 52 e 53), e Jaime confirma (linha 54). Andressa faz uma nova pergunta a Jaime, relacionada a como ele havia visto escrito no filme "Feliz Natal", ao que Jaime (linha 57) não consegue responder, então Andressa responde (linha 58). Jaime concorda com Andressa (linha 59) e, em seguida, tem a resposta para a pergunta inicial dele, de que *Happy Christmas* também é Feliz Natal (linha 60). Jaime demonstra mudança de *status* informacional com seu "a" prolongado (linha 61) e formula o que entendeu sobre o que Andressa disse a ele, que as duas formas são válidas: a forma que ele havia visto no filme e a forma como ele propôs para dizer a mesma frase. Essa discussão leva a uma nova dúvida de outra integrante do grupo, Anelise, (linhas 63, 64 e 65), que questiona por que existem palavras diferentes no inglês que querem dizer a mesma coisa. Andressa afirma que no português isso também ocorre (linha 70) e começa a dar uma explicação, mas é interrompida por Mara (linha 71), que a chama. Andressa não precisa terminar sua explicação, pois Anelise (linha 73) demonstra ter compreendido e concordado com a afirmação de Andressa.

Podemos observar no exemplo acima a cognição socialmente compartilhada sendo construída no grupo. A dúvida de Jaime faz com que Andressa e Anelise se envolvam na discussão e que uma nova dúvida apareça para ser sanada, desta vez de Anelise. Ao final, observamos que os participantes demonstram uns para os outros que modificaram sua forma de pensar, estabelecendo em conjunto que *happy* também é feliz (assim como *merry)* e chegando à conclusão de que o português também apresenta palavras que são diferentes na grafia, mas que possuem um mesmo significado. Essas conclusões foram sendo construídas ao longo da interação e representam a convergência de entendimento que os participantes

[20] O episódio apresentado para os alunos é o primeiro episódio da primeira temporada do desenho *Os Simpsons* e chama-se: "O Prêmio de Natal", levado ao ar pela primeira vez em 17/12/1989 (duração de 23:09). No desenho aparece a frase "*Merry Christmas*" em um luminoso na casa de *Flanders,* vizinho da família *Simpson*.

passam agora a ter. A cognição socialmente compartilhada se mostra como convergência do entendimento entre os participantes e como orientação dos mesmos para a construção conjunta de conhecimento que está sendo realizada entre eles. O foco de atenção dos participantes se concentra na construção do conhecimento compartilhado e a formulação trabalha no sentido de explicitar o entendimento deles, contribuindo assim, com a construção e o estabelecimento da cognição socialmente compartilhada no grupo.

O que observamos no exemplo é mais do que um esforço para manter a intersubjetividade entre os membros, é mais do que estarem alinhados, dividindo um mundo em comum, eles estão orientados para um momento de aprendizagem conjunta e de construção de conhecimento socialmente compartilhado. A formulação de Jaime (linha 61) expressa o seu entendimento acerca do tópico ao qual estava engajado (que partiu de uma observação feita por ele). Jaime coloca em palavras que as duas frases (a frase proposta por ele e a frase que vira no filme) têm o mesmo significado: Feliz Natal. A formulação dele aponta para a cognição socialmente compartilhada. Aponto aqui, mais uma vez, para a importância do estudo das formulações em sala de aula, tendo em vista a construção conjunta que as formulações podem exibir ao analisarmos as interações entre os participantes.

Nesta seção apresentamos alguns estudos que abordam cognição, discutimos a cognição socialmente compartilhada e apresentamos, através de um exemplo, como este estudo irá lidar com o termo e de que forma o entende na interação. Na próxima seção, detalharemos a visão de aprendizagem adotada nesta pesquisa.

3.2 Visão de aprendizagem localmente situada e de comunidades de prática

A discussão sobre cognição apresentada acima e o embate entre as visões divergentes centradas no indivíduo ou no social refletem diretamente na concepção de aprendizagem a ser adotada nas diferentes perspectivas. Dentre pesquisadores não satisfeitos em olhar para a aprendizagem apenas como processo individual, conforme já apontado na sessão 3.1, temos Firth e Wagner (1997), que afirmam que a aprendizagem de língua, segundo uma perspectiva cognitivista, é vista como um tipo específico de aprendizagem (aquisição) restrito à mente do indivíduo e apontam em direção à construção de um novo paradigma de entendimento da aprendizagem de L2, vendo-a como situada e socialmente compartilhada. Firth e Wagner (1997) criticam a visão dominante nos estudos de ASL que tratam uso e aquisição

separadamente. Segundo os autores, a aprendizagem se dá na interação, portanto não é válido tratar o uso da língua separadamente da aquisição da mesma. Muitos autores foram simpatizantes com essa mudança de paradigma em relação à visão de aprendizagem de segunda língua proposta por Firth e Wagner e manifestaram suas opiniões sobre essa mudança (HALL, 1997; LIDDICOAT, 1997; RAMPTON, 1997).

Tendo também observado as divergências entre os pesquisadores que se interessavam em questões relativas à aprendizagem, Sfard (1998) identifica e apresenta duas metáforas distintas para abordar aprendizagem: a metáfora da aquisição e a metáfora da participação. A autora aponta que os estudos que tomam como base a metáfora da aquisição são conhecidos historicamente por conceberem a aprendizagem como a aquisição de alguma coisa: "Os conceitos devem ser entendidos como unidades básicas de conhecimento que podem ser acumuladas, gradualmente refinadas e combinadas para formar cada uma das estruturas cognitivas mais ricas." (SFARD, 1998, p. 5, tradução nossa).[21] Em relação ao cérebro, a autora aponta que segundo essa metáfora, ele é visto como um contêiner que serve para armazenar conhecimento, e em relação ao aprendiz, pode-se dizer que é visto como o dono daquilo que foi armazenado. A autora destaca que estamos tão acostumados a ver aprendizagem dentro dessa perspectiva aquisicionista que se uma outra metáfora, diferente dela, não começasse a se desenvolver, dificilmente nos daríamos conta de que se estava operando desde sempre com a metáfora da aquisição.

Essa outra metáfora que, segundo a autora, permitiu que nos déssemos conta da metáfora da aquisição, é por ela chamada de metáfora da participação. A metáfora da participação vê a aprendizagem como o processo de se tornar membro de uma comunidade. Para Sfard (1998), uma das grandes vantagens desta maneira de se estudar a aprendizagem é o de não tornar o conhecimento um objeto, já que não se faz necessário entrar na discussão sobre o que seria o conhecimento como objeto de aprendizagem, tendo em vista que aprender, dentro dessa perspectiva, é tornar-se membro de uma comunidade. No entanto, após apontar fraquezas da metáfora da aquisição e de ressaltar as vantagens da metáfora da participação, a autora afirma que deixar a metáfora da aquisição de lado não seria possível, ou mesmo desejado, afirmando que uma única metáfora não é o suficiente para descrever aprendizagem. Para a autora, a metáfora da participação não explicaria sozinha a transferência de

[21] *Concepts are to be understood as basic units of knowledge that can be accumulated, gradually refined, and combined to form ever richer cognitive structures*.

conhecimento de uma situação para outra, fato considerado por ela indispensável dentro de uma teoria que se proponha a descrever a aprendizagem.

López Abeledo (2008), no entanto, não concorda com Sfard em relação à necessidade de permanecer com a metáfora da aquisição para que se possa explicar a transferência de conhecimento. A autora opta por uma abordagem etnometodológica para estudar a aprendizagem de vocabulário numa sala de aula de espanhol em um curso livre e, ao adotar essa perspectiva, entende que a linguagem é radicalmente indicial, portanto afirma que "[...] a aprendizagem de vocabulário não pode ser descrita como o acúmulo de ligações entre categorias e palavras e a transferência e aplicação dessas ligações a outras situações." (LÓPEZ ABELEDO, 2008, p. 50).

Dentre as abordagens que dão conta dessa nova perspectiva de aprendizagem, apresentada por Sfard como operando a partir de uma metáfora de participação, tem recebido crescente destaque a visão de aprendizagem construída na interação representada pelo aumento de participação em uma comunidade de prática, noção essa inicialmente proposta por Lave e Wenger (1991), que apresentam o conceito de participação periférica legítima que se refere ao processo de aprendizagem em atividades situadas em comunidades de prática. A aprendizagem é entendida como um processo situado e social de aumento de participação em comunidades de prática, ela se torna uma questão de engajamento e de contribuição para as práticas da comunidade.

Wenger (1998) define comunidade de prática como um grupo de pessoas que se reúne para levar a cabo atividades de suas vidas cotidianas. Esses grupos de pessoas são caracterizados por três aspectos: os membros interagem uns com os outros de várias formas, manifestam engajamento, estão unidos por um interesse em comum e desenvolvem um repertório compartilhado de recursos de linguagem, de estilos e de rotinas pelos quais expressam suas identidades de membros do grupo. A aprendizagem, de acordo com autor, é:

> [...] algo que podemos presumir -- não importa se o vemos ou não, se gostamos da maneira como se dá ou não nem se o que estamos aprendendo seja repetir o passado ou desvencilhar-se dele. Até mesmo o fracasso em aprender aquilo que se espera numa dada situação em geral envolve o aprendizado de alguma outra coisa. (WENGER, 1998, p. 8, tradução nossa).[22]

[22] *Learning is something we can assume – whether we can see it or not, whether we like the way it goes or not, whether what we are learning is to repeat the past or shake it off. Even failing to learn what is expected in a given situation usually involves learning something else instead.*

Segundo Barton e Tusting (2006), o conceito de aprendizagem situada de Lave e Wenger é o mais articulado e desenvolvido dentro das teorias sociais de aprendizagem atualmente. De fato, observamos um grande número de estudos que abordam os conceitos de Lave e Wenger, dentre eles os de Hellerman (2006), Brouwer e Wagner (2004), e um livro inteiramente dedicado a examinar aspectos específicos do conceito de comunidade de prática organizado por Barton e Tusting, que afirmam que a aprendizagem situada significa o engajamento dentro de uma comunidade de prática e que a participação em comunidades de prática se torna o processo fundamental de aprendizagem.

Barton e Tusting (2006), os organizadores do livro citado acima, que têm por objetivo reunir artigos que abordam diferentes aspectos do conceito de comunidade de prática, fazem uma retomada histórica e apontam os caminhos que levaram à criação dos conceitos de comunidade de prática, aprendizagem situada e participação periférica, conforme abordados na literatura. Os autores apontam como raiz dos estudos sobre comunidades de prática o trabalho de Scribner e Cole (1981), que, ao considerarem a perspectiva cognitivista inadequada para lidar com seus dados, passaram a procurar apoio na Antropologia e numa perspectiva baseada na prática. O desenvolvimento dessa perspectiva pode ser visto nos trabalhos de Jean Lave e Etienne Wenger, no qual é possível notar a mudança de um modelo psicológico que tinha o social apenas como um contexto, como um meio, para um modelo que é essencialmente social. Em 1988, Lave desenvolve ideias de cognição e prática em que a cognição é vista como socialmente distribuída e a prática adquire importância central dentro do conceito de cognição desenvolvida por ele. Em 1991, Lave e Wenger apresentaram o conceito central de sua pesquisa, ou seja, comunidade de prática, e apresentam sua maneira de ver aprendizagem como uma participação em atividades da comunidade. Os conceitos de comunidade de prática e de aprendizagem situada propostos por Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998) se mostraram de grande valia para as análises de dados desta pesquisa, portanto, fazem parte do arcabouço teórico que sustenta as análises.

A aprendizagem, na presente pesquisa, é compreendida como uma realização situada e conjunta dos participantes na interação ao construírem a sua comunidade de aprendizagem numa sala de aula de inglês como língua adicional, tornando essa construção relevante ao destacá-la e torná-la o tópico da discussão. Ao acompanhar a construção dessa comunidade de aprendizagem (ao longo de um semestre um tanto atípico, de dois meses) pode-se observar a aprendizagem sendo tornada o tópico de discussão entre os membros e a cognição socialmente compartilhada sendo exibida para análise de todos em momentos em que os participantes utilizavam a prática de formular nas interações. O acompanhamento da

formação dessa comunidade de prática de aprendizagem permite trazer à pauta importantes aspectos em relação ao estudo de aprendizagem, dentre eles o de que a aprendizagem está diretamente ligada à participação e ao pertencimento à comunidade de prática que os participantes estão construindo.

Em relação ao apontamento de Sfard (1998) tratado acima, de que a metáfora da participação não daria conta de explicar o conhecimento transferido de um lugar para o outro, esta pesquisa levará em consideração na análise o que os participantes estão apontando como relevante. Muitas vezes, os participantes demonstram que estão levando em consideração experiências prévias que fizeram parte da construção da sua comunidade de aprendizagem. Serão levados em consideração, portanto, momentos em que os participantes sinalizam que faz diferença para o que estão fazendo no aqui-e-agora o que fizeram antes. Não se trata, no entanto, de assumir que os participantes estão carregando um objeto de um lugar para o outro, de afirmar que o que eles aprenderam num momento anterior está em algum lugar de seu cérebro sempre pronto para ser usado a cada nova situação de que precisem desse objeto da mesma forma em que foi usado anteriormente. Trata-se, sim, de levar em consideração seus apontamentos para momentos anteriores que eles mesmos tornam relevantes para a construção do que estão fazendo juntos agora. Ao recorrer a uma construção anterior, os participantes demonstram que estão fazendo uso uma segunda vez de algo que foi discutido anteriormente, e isso faz com que sejam reconhecidos como membros competentes dentro de sua comunidade de prática. O mais importante está na observação da orientação dos membros para a construção de conhecimento da qual fizeram e fazem parte e não no "carregar" um item de um lugar para o outro.

Para ilustrar essa discussão, observemos o segmento abaixo, retirado do conjunto de dados gerados para esse trabalho. Nessa interação, Ana recupera uma discussão de que fez parte em um momento anterior. A interação a que Ana se refere é uma discussão que teve com o colega Jaime e com Andressa sobre o significado da palavra *cruel*.[23] Andressa está de frente para o quadro negro solicitando que os participantes formem frases com *I think* e *I don't think*. Ela pede que os participantes complementem as frases com os adjetivos que trabalharam em aulas anteriores. Mara faz uma pergunta sobre o significado do adjetivo *cruel* (linha 1):

1 Mara quê que é /kɾu'ɛʊ/?

[23] O momento a que Ana se refere é analisado no capítulo 5, seção 5.1.2, deste trabalho.

2			(1,5)
3	Andressa		/ˈkɾuːəl/ que que era /ˈkɾuːəl/ mesmo?=
4	Cláudio		=malvado
5	Andressa		malvado /kɾuˈɛʊ/pode [se:r ((vai para o quadro
6			e aponta a frase))
7	Ana		[>a gente achou né<
8			((olhando para Jaime))
9	Andressa		I don´t think eu não acho
10	Jaime		devil
11			(1,0)
12	Andressa		((vira-se para Jaime e Ana))
13	Ana	→	quê que era de- a::: é: devil era:,
14	Jaime		=( )
15	Ana	→	HHhhh era endemoniado
16	Andressa		((balança a cabeça concordando))
17			eu ↑não acho >alguma coisa< ((volta ao
18			quadro))eu não acho,

Quadro 8: Exemplo 8 (29/5/2009 – fita 3 – 00:38:40 – 00:38:49)

Logo após a pergunta de Mara (linha 1), Andressa se orienta para um momento anterior de construção de conhecimento e devolve a pergunta de Mara para o grupo (linha 2), apontando para o fato de que os demais participantes são competentes para responder à pergunta de Mara, visto que também participaram desse momento anterior. Note-se que foi feita transcrição fonética[24] do termo *cruel,* pois a diferença de pronúncia é levada em consideração na interação por Andressa, que repete (linhas 3 e 5) a palavra de forma diferente da produzida por Mara (linha 1). Cláudio se auto-seleciona prontamente (linha 4) e dá sua resposta. Andressa aceita a resposta como correta e vai até o quadro negro apontando para a frase que havia escrito no quadro (linhas 5 e 6). Ana se volta para Jaime e aponta que eles já haviam "achado" a palavra antes (linha 7). Jaime responde *devil* (linha 10) de forma clara que

[24] O uso da transcrição fonética acompanhando a transcrição utilizada em ACE, que é baseada no modelo Jefferson, será tratada no capítulo 4, seção 4.5, deste trabalho.

fora a palavra que ele havia eleito na interação anterior para dar o significado de *cruel*,[25] o que parece ter chamado a atenção de Andressa, pois ela vira-se e sorri para Ana e Jaime. Ana não faz relação imediata com a resposta proposta por Jaime, conforme notamos ao ver suas hesitações e alongamentos de vogal (linha 11), mas, logo em seguida, Ana ri alto e apresenta uma resposta para a pergunta que ela mesma havia feito, ao afirmar que *devil* "era endemoniado", e relaciona essa resposta com sua pergunta (momento em que afirma que ela e Jaime já haviam achado aquela palavra antes e quando demonstra não estar lembrada da resposta ao perguntar "o que era mesmo?", linhas 7 e 13).

Vimos aqui os participantes orientados para uma construção conjunta que aconteceu em outro momento. Ao fazerem isso, eles estão orientados para retomar uma sequência de construção conjunta da qual fizeram parte antes, sequência essa que é tornada relevante pelos participantes na interação ao demonstrarem que a comunidade de aprendizagem que estão construindo é baseada nas experiências pelas quais passaram juntos, dando valor, assim, à construção conjunta de conhecimento que eles vêm fazendo. É importante ressaltar aqui que Ana não está carregando um item lexical de um lugar para o outro. Ela está criando um momento novo, mas que faz referência à primeira vez em que ela participou da discussão sobre ele. Ana, inclusive, recria esse item e apresenta uma nova resposta com suas palavras: "endemoniado", palavra que não fora usada na interação anterior e à qual ela mesma faz referência.

Observamos nessa interação Ana se construindo como membro daquela comunidade de aprendizagem ao remontar interações da qual fez parte e ao trazer essas interações como importantes para o seu momento atual. Ao apontar para um conhecimento construído em outra interação, Ana se orienta para Jaime como alguém que fez parte com ela daquele momento anterior de construção. Ana está orientada para um momento de aprendizagem do qual fez parte e está orientada para um momento de aprendizagem do qual faz parte agora, demonstrando com isso que a construção de antes é válida para o agora, mas de uma forma nova, criada por ela para fazer parte dessa nova interação. Conforme Wenger (1998, p. 52, tradução nossa), "Tudo o que nós fazemos e dizemos pode se referir ao que foi feito e dito no passado, e ainda assim podemos produzir novamente uma nova situação, uma impressão, uma experiência [...]".[26]

---

[25] A análise da interação a que Ana e Jaime estão se reportando é analisada no capítulo 5, seção 5.1.2, deste trabalho.

[26] *All that we do and say may refer to what has been done and said in the past, and yet we produce again a new situation, an impression, an experience* […].

O que define uma comunidade de prática, para Wenger (1998), não é a contagem do tempo, mas sim a manutenção do engajamento suficiente dos membros para perseguir uma atividade em conjunto e dividir uma aprendizagem significativa. Segundo ele, "[...] comunidades de prática podem ser pensadas como histórias compartilhadas de aprendizagem [...]" (WENGER, 1998, p. 86, tradução nossa).[27] Observamos no exemplo, o engajamento de Ana com sua aprendizagem e a referência feita por ela a um momento de aprendizagem significativo, compartilhado com Jaime, que se deu em um momento anterior. É possível visualizar Ana se reconhecendo como membro competente na comunidade de prática de aprendizagem que está sendo construída e apresentando uma história compartilhada de aprendizagem que dividiu com Jaime e Andressa. A aprendizagem é exibida, no caso deste dado, através da orientação dos participantes para sua construção como membro competente dentro da comunidade de prática de aprendizagem de língua adicional e através da demonstração da cognição socialmente compartilhada que foi construída entre eles.

Neste capítulo, apresentamos o arcabouço teórico que contextualiza a discussão sobre cognição socialmente compartilhada e trouxemos um exemplo para demonstrar como ela aparece nos dados e como será tratada no presente estudo. Abordamos, também, a aprendizagem enquanto localmente situada e exibimos a noção de aprendizagem que é adotada nesta pesquisa e também, através de um exemplo de fala-em-interação, buscamos demonstrar a aprendizagem nos termos como ela será tratada aqui. No próximo capítulo, apresentaremos mais detalhes a respeito da realização desta pesquisa, fazendo uma descrição dos caminhos percorridos e situando o leitor em relação às escolhas metodológicas.

[27] […] *From this perspective, communities of practice can be thought of as shared histories of learning* […].

4 DELINEANDO A PESQUISA E SEU UNIVERSO

> *[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1997, p. 32-33)*

Este capítulo, dividido em cinco sessões, tem por objetivo apresentar ao leitor as perguntas que nortearam esta pesquisa, bem como situá-lo no cenário em que ela foi realizada, apresentando a turma e a escola pesquisadas. As escolhas metodológicas são explicitadas na subseção 4.5. O trabalho colaborativo, que foi peça chave para o encaminhamento da pesquisa, também será descrito em detalhes, e será apresentado, brevemente, o material didático, produzido por minha colega Andressa e por mim, aplicado nas aulas que serviram de base para a análise dos dados, que pode ser acompanhada no capítulo 5.

4.1 As perguntas de pesquisa

O objetivo desta pesquisa é investigar a prática de formulação encontrada na sala de aula da turma T6A e verificar de que forma os participantes se utilizam dela nesse cenário, buscando como objetivo principal relacionar as formulações com a produção de cognições socialmente compartilhadas e demonstrar de que maneira as formulações fazem relação com questões de ensino-aprendizagem na fala-em-interação. As perguntas que norteiam esta pesquisa são:

1) O que os participantes fazem mediante práticas de formulação?
    a) fazer aprender?
    b) fazer ensinar?

2) Há ocorrências de formulações a serviço da produção de conhecimento construído no grupo? Se sim, como elas auxiliam na produção do conhecimento compartilhado?

3) As formulações auxiliam no estabelecimento e na manutenção de uma comunidade de prática de aprendizagem? Se sim, de que maneira?

4.2 O trabalho colaborativo na realização da pesquisa

O trabalho colaborativo entre professor e pesquisador vem sendo estudado e tem demonstrado resultados tanto no crescimento do pesquisador quanto no crescimento do professor. Neste tipo de trabalho há uma troca em que ambos refletem e aprimoram suas práticas (FLORIO-RUANE, 2001; RECH, 1998).

Conforme já brevemente citado no capítulo inicial, esta pesquisa apresenta e analisa dados que foram fruto de um trabalho colaborativo entre duas professoras-pesquisadoras interessadas em olhar para o ensino e a aprendizagem de língua adicional na EJA.

A vontade de inovar, a paixão pela EJA e a busca por aulas cada vez mais produtivas e adequadas à realidade dos alunos fizeram com que as duas professoras-pesquisadoras se unissem, tendo como objetivo produzir materiais didáticos que visassem a colocar em prática uma nova experiência de letramento. A colaboração resultou em duas pesquisas distintas: uma que trata da análise e da preparação e aplicação do material didático produzido, e a presente pesquisa, que se foca na investigação de formulações e na relação desta prática com a cognição socialmente compartilhada e com o ensino-aprendizagem numa sala de aula de inglês como língua adicional.

O encontro que resultou na idéia de elaboração do material didático se deu em uma disciplina da pós-graduação, na especialidade de Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A disciplina, que teve as discussões encabeçadas pela professora Margarete Schlatter, tratou de questões sobre letramento e suas implicações no ensino. À época da disciplina, os Referenciais da SE/RS[28] para o ensino de línguas adicionais (SCHLATTER; GARCEZ, 2009) estavam em plena fase de elaboração, o que estimulou discussões sobre questões relacionadas ao documento, fazendo com que minha colega e eu decidíssemos trabalhar colaborativamente para produzir e colocar em prática materiais didáticos que levassem para a sala de aula as discussões que vínhamos

[28] Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

fazendo acerca de questões de letramento e das propostas apresentadas nos Referenciais da SE/RS.

Para colocar o projeto de pé foram necessários quatro encontros (dois antes da entrada em sala de aula e dois durante a aplicação do material) e diversas trocas de *e-mail* entre nós, buscando fazer ajustes. Minha colega estava trabalhando com a EJA, e decidimos colocar em prática nosso projeto na mesma escola em que ela atuava. Para tanto, contamos com uma dificuldade da escola que acabou por nos beneficiar. Uma das turmas da escola encontrava-se sem professor de inglês desde o início do semestre. Estávamos em maio, e as aulas haviam iniciado em março. Portanto, a turma estava há dois meses sem aula de inglês. Minha colega, que já conhecia e atuava na escola há anos, conhecia muitos dos alunos, bem como o funcionamento da escola, negociou nossa entrada nessa turma. Assim, nós poderíamos colocar nosso material em prática, os alunos teriam aulas da disciplina e a escola poderia suprir essa falta com nossa entrada, ou seja, todos sairiam ganhando.

Fomos muito bem recebidas tanto pela equipe diretiva da escola quanto pelos alunos, que já andavam preocupados com a falta de professor, com medo de terem de recuperar nas férias ou de atrasarem seu avanço para a série seguinte, caso a falta de professor de inglês não fosse suprida a tempo. Como a professora Andressa já havia sido professora de muitos dos alunos, a nossa entrada na turma foi bastante facilitada. É necessário salientar que tal entrada não era simples, pois contava com a companhia de três câmeras de vídeo, dois tripés e da professora da turma, sempre acompanhada pela pesquisadora, que ficou responsável pela observação e gravação das aulas em áudio e vídeo. Duas semanas antes da nossa entrada na turma, a professora esteve com os alunos para falar da pesquisa, explicar os procedimentos, falar sobre as câmeras e apresentar e recolher os consentimentos[29] dos alunos para gravação das aulas.

A experiência do trabalho colaborativo foi de extrema importância e de enorme valor para esta pesquisa, bem como muito importante para a formação pessoal da pesquisadora. Durante o processo, planejamos juntas, aprendemos uma com a outra e dividimos sonhos de professoras comprometidas e que acreditam que a aula de inglês na EJA pode e deve ser um evento de letramento. Um espaço em que se possa construir em conjunto a participação, a aprendizagem e a inserção em práticas da sociedade às quais os alunos teriam pouco ou nenhum acesso, visando a promover, assim, a inclusão e o ingresso nas práticas de letramento encontradas na sociedade complexa em que vivemos, ajudando também no letramento em

[29] Pode-se visualizar o modelo do consentimento informado no Apêndice A, na página 121.

língua materna, nas reflexões e nas discussões que esse aluno poderá realizar em outras disciplinas na escola e também na sua vida.

No quadro abaixo, podemos visualizar o cronograma da pesquisa:

Data	**Atividades**
Abril/2009	Negociações com a direção da escola para início do projeto em sala de aula
23/4/2009	Encontro de planejamento do material (3 horas)
29/4/2009	Entrada na turma para conversar com os alunos e esclarecer o projeto; entrega e recolhimento de consentimentos assinados
30/4/2009	Encontro de planejamento: (re) organização da primeira aula (3 horas); apresentação do material da 1ª aula para Profa. Margarete Schlatter que nos deu dicas de como melhorar o planejamento
5/5/2009	Recolhimento dos consentimentos
6/5/2009	Recolhimentos dos consentimentos restantes
7/5/2009	Encontro de planejamento do material (3 horas); apresentação do material para o Prof. Pedro de M. Garcez que também nos ajudou com idéias que visavam a melhorar o material
15/5/2009	Primeira aula (18h45 às 21h)
22/5/2009	Planejamento do material (3 horas)Segunda aula (18h45 às 21h)
29/5/2009	Terceira aula (18h45 às 21h)
5/6/2009	Quarta aula (mudança de três para dois períodos: 18h45 às 20h15)
19/6/2009	Quinta aula (18h45 às 20h15)
26/6/2009	Sexta aula (18h45 às 20h15)
3/7/2009	Sétima aula (18h 45 às 21h)
10/7/2009	Oitava aula (19h30 às 20h15)

Quadro 9: Cronograma Geral da Produção do Material Didático e sua aplicação

4.2.1 Uma breve descrição do material didático

Durante os encontros para preparação do material, várias idéias surgiram, muitas discussões interessantes foram desencadeadas, e várias decisões tiveram de ser tomadas. O material didático que resultou de tais discussões pode ser visto no Apêndice B.[30] Procuramos desenvolver um material didático que tratasse de questões de letramento para o aluno adulto que já possui uma série de meios e práticas para ler o mundo, já vem com uma série de

[30] Ver PRADO, V. V. Aula de inglês e letramento na escola pública: possibilidade ou utopia?: uma experiência com uma turma da Educação de Jovens e Adultos. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, em preparação.

maneiras de aprender que adquiriu no seu dia-a-dia, tem suas próprias experiências com cultura e já vêm com suas próprias necessidades e objetivos de aprendizagem. De acordo com Barton (2007, p. 188, tradução nossa):

> Um aspecto emocionante de ensinar adultos é que por estar a educação de adultos geralmente fora do sistema tradicional de educação é possível ser inovador. A educação de adultos pode ser marginalizada, ou pode ser uma área vibrante da educação por si própria. [31]

Foi apostando nessa facilidade de se poder inovar na educação de adultos e buscando superar as visões de marginalização que se poderia ter dessa modalidade de ensino que desenvolvemos nosso material didático. Apresentamos a seguir uma breve descrição do material para compartilhar com o leitor nossos objetivos na elaboração das tarefas e para apresentar uma visão global da realização do trabalho para depois passarmos à análise de alguns trechos selecionados que serão utilizados para responder às perguntas da presente pesquisa.

O projeto de elaboração de material didático contou com um total de oito encontros (totalizando 20 períodos) e foi organizado em torno de uma unidade temática que intitulamos "(Re)conhecendo e (re)pensando a realidade através da língua adicional", dividida em três capítulos: Capítulo 1: "Meu país retratado por olhos estrangeiros", Capítulo 2: "Pensando política através de sátiras" e Capítulo 3: "Discutindo política e expressando opinião". Tivemos como objetivo geral tornar a sala de aula um espaço para reflexão, interação e discussão dos participantes sobre a sua própria realidade por intermédio da língua adicional, estimulando a formação do cidadão crítico e capaz de circular em diferentes práticas sociais naquela língua e na língua materna. Nosso objetivo específico foi o de proporcionar aos alunos, através da língua adicional, reconhecer diferentes pontos de vista presentes em diferentes gêneros discursivos, posicionando-se criticamente. Os objetivos estão de acordo com os propostos nos Referenciais da SE/RS (SCHLATTER; GARCEZ, 2009), que nos serviram como base. Conforme o documento:

> [...] uma maneira de atualizar a noção de uso da linguagem e os objetivos de educação linguística é a construção de um currículo e de sequências didáticas com base em temáticas relevantes para a reflexão sobre a participação dos educandos na sociedade e em diferentes gêneros do

[31] *An exciting aspect of teaching adults is that because adult education is often outside of the traditional educational system it is possible to be innovative. Adult education can be marginalized, or it can be a vibrant area of education in its own right.*

> discurso que comumente se relacionam aos temas selecionados. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 17).

Todos os alunos da turma receberam uma cópia do material, as cópias eram disponibilizadas conforme andamento do projeto, começando pelo Capítulo 1: "Meu país retratado por olhos estrangeiros", que apresentava para a turma os personagens do desenho animado *The Simpsons*, bem como características que pudessem ser usadas na descrição dos personagens e do desenho como um todo. Mais tarde, foi trabalhado o episódio Simpsons no Brasil e sugerida a discussão de como o País estava sendo retratado pelos olhos de estrangeiros. No Capítulo 2: "Pensando política através de sátiras", foi apresentado um episódio do programa de humor brasileiro Casseta e Planeta em que a frase da campanha eleitoral de Obama (*Yes, we can*) é citada por um dos personagens. Nesse capítulo, enfatizou-se o trabalho com sátira e a interpretação de charges, trazendo também a campanha presidencial de Obama e um trecho de seu discurso. No Capítulo 3: "Discutindo política e expressando opinião", apresentou-se o encontro dos presidentes Lula e Obama e trabalhou-se com o que o presidente Obama falou para o presidente Lula, focando na repercussão do encontro na mídia e as diferentes opiniões sobre ele e sobre as diferentes interpretações e traduções do que Obama disse a Lula.

A culminância do projeto foi a postagem de um comentário crítico em inglês pelos participantes em uma página do que apresentava o encontro dos presidentes Lula e Obama sob o título "*Obama insults the brazilian president Luis Inácio Lula da Silva*".[32] A tarefa apresentada aos alunos foi a de que se posicionassem em relação ao título da postagem, ou seja, que manifestassem as opiniões que construíram após as discussões feitas em aula. Para tal, o planejamento das aulas foi montado tendo em vista possibilitar que tal comentário pudesse ser feito ao final do projeto. Não me ocuparei aqui em dar detalhes da produção do material nem da análise dessa produção, mas, tendo participado ativamente da produção e da aplicação do mesmo, posso manifestar a opinião de que as aulas em que o material didático foi utilizado, contaram com momentos belíssimos de participação e de construção de conhecimento compartilhado que podem ser observados através de alguns momentos selecionados para serem analisados no presente trabalho, mas que talvez não dêem conta de demonstrar o quão emocionante e gratificante foi o trabalho realizado na turma. Pode-se afirmar que foi uma experiência de sucesso que superou nossas expectativas iniciais. A

[32] Ao procurar o endereço eletrônico da página para apresentar ao leitor, descobri que o vídeo não está mais disponível na página do *Youtube*. No entanto, a página com os comentários dos alunos foi salva no dia das postagens e aparece no Apêndice C, p. 139.

participação e o engajamento dos alunos levaram o planejamento que havíamos feito à execução de algo muito maior do que o previsto, com discussões acaloradas e trocas de experiências entre os participantes.

A frase da campanha eleitoral presidencial de Obama "*Yes, we can. Yes, we can change our future*", trabalhada nas aulas, pode resumir o trabalho realizado na turma: a idéia de que todos podem, todos são capazes, todos têm o direito à participação e à mudança.

4.3 A EJA e a Turma T6A

A Escola Estadual de Ensino Médio Professor Osvaldo Cruz[33] situa-se em um bairro afastado do centro da cidade e atende a uma comunidade de classe média-baixa da zona sul de Porto Alegre. Durante a noite, é oferecido na escola o curso na modalidade de ensino EJA, que funciona por etapas, nomeadas totalidades:

1) Duas etapas de alfabetização:
    a) T1 (totalidade 1): equivale à primeira e à segunda séries (primeiros dois anos da alfabetização regular segundo a classificação antiga em séries); e
    b) T2 (totalidade 2): equivale à terceira e à quarta séries.
2) Sete etapas de pós-alfabetização: 4 EF e 3 EM
    a) T3, T4, T5 E T6: Ensino Fundamental (5.ª à 8.ª série); e
    b) T7, T8 e T9: Ensino Médio (1.º, 2.º e 3.º anos).

De acordo com o regimento da escola, na modalidade EJA será oportunizado ao aluno que apresentar nível de habilidades e competências acima do rendimento esperado avançar para a etapa seguinte. Os objetivos da educação de jovens e adultos, segundo o regimento da escola, são:

> a) Assegurar, gratuitamente, o acesso, permanência e aprendizagem significativa àqueles que não tiveram acesso, na idade própria, considerando as características de cada educando(a), seus interesses, condições de vida, de trabalho, nos termos da legislação vigente;

[33] Nome fictício escolhido para preservar a identidade da escola.

> b) Desenvolver o potencial individual e coletivo do(a) cidadão(ã), para que o/a mesmo/a possa desvelar a validade, enfrentar os desafios da atual sociedade, contribuindo para a transformação desta realidade;
> c) Estimular a participação crítica e criativa dos cidadãos/ãs, desenvolvendo a autonomia e o senso de responsabilidade, para que, seja fortalecida a capacidade de lidar com a transformação que ocorre na economia, na cultura e na sociedade como um todo.[34]

A turma T6A, selecionada para a pesquisa, faz parte de uma totalidade seis e representa nesta pesquisa a modalidade de ensino EJA e todo o universo complexo e diverso que é uma turma de EJA. Nela havia 45 alunos matriculados, com seus nomes em caderno de chamada. No entanto, desses 45 alunos, apenas 20 eram frequentes (19 dos alunos da lista nunca compareceram a nenhuma das aulas, e os outros seis compareceram a uma ou duas aulas durante o semestre inteiro). Dos 20 alunos frequentes, 12 eram mulheres e oito eram homens. Apenas cinco alunos eram menores de idade. As idades variavam bastante: o aluno mais novo tinha 16 anos e o aluno mais velho, 51 anos.

4.4 A geração de dados

As gravações foram realizadas na escola pública Professor Osvaldo Cruz, situada na da periferia geográfica e econômica de Porto Alegre, às sextas-feiras à noite, entre os meses de maio e julho de 2009, totalizando oito encontros, 19 períodos (14 horas e 30 minutos de gravação em áudio e vídeo) com uma das turmas da educação de jovens e adultos, a T6A.

Nas três primeiras sextas-feiras, contamos com três períodos de aula, já que a turma estava sem aulas às sextas-feiras à noite. Com a chegada de uma professora de inglês para atender à necessidade da escola, o horário da turma foi modificado, e passamos a ter apenas dois períodos. No entanto, a chegada da professora de inglês não afetou nosso trabalho, pois a diretora da escola permitiu que concluíssemos o trabalho na turma, e a professora recém chegada também concordou que ficássemos com a T6A até o final do semestre. Como já era junho, a turma, que havia iniciado o semestre em maio conosco e terminaria o semestre em julho, não precisaria ter aula com outra professora. Portanto, o primeiro semestre de 2009 da

[34] Regimento Escolar, p. 4, 2002. Como se optou preservar o nome da escola, a referência completa do documento foi ocultada.

turma T6A iniciou com a professora Andressa e foi finalizado por ela, que também ficou responsável pela avaliação dos alunos da turma na disciplina de inglês.

Nas aulas 4, 5 e 6, contamos com dois períodos de aula; na aula 7, pedimos permissão para a professora de Ciências, que teria aula com a turma nos períodos seguintes, e ficamos três períodos com a turma para finalizar a postagem dos comentários no YouTube. Mesmo assim, ainda sentimos falta de um encerramento e acordamos um oitavo encontro com a turma na sexta-feira seguinte para fazer uma avaliação de todo o projeto. Tivemos, portanto, oito encontros com a turma T6A (20 períodos de 45 minutos cada).

No quadro abaixo, podemos visualizar a geração de dados:

Dia	**Duração do encontro**
Aula 1 – 15/5/2009	2h 15min.
Aula 2 – 22/5/2009	2h 15min.
Aula 3 – 29/5/2009	2h 15min.
Aula 4 – 05/6/2009	1h 30min.
Aula 5 – 19/6/2009	1h 30min.
Aula 6 – 26/6/2009	1h 30min.
Aula 7 – 3/7/2009	2h 15min.
Aula 8 – 10/7/2009	45min.

Quadro 10: Geração de dados

Os encontros foram gravados em áudio e vídeo, somando 14 horas e 45 minutos de registros audiovisuais. Foram utilizadas duas câmeras na maioria das vezes. Em três dos encontros, foram utilizadas três câmeras. A pesquisadora ficava responsável pela gravação dos encontros, posicionamento das câmeras, ajustes no foco e trocas de fitas durante o processo. Quando a tarefa proposta pela professora exigia trabalho em grupos, as câmeras e os tripés eram deslocados pela própria pesquisadora, que escolhia os grupos que seriam focados, uma vez que não poderia dar conta de todos os grupos.

Em algumas das interações, o áudio ficou bastante comprometido, apresentando dificuldade de entendimento, pois os microfones utilizados eram apenas os das câmeras que gravam todos os sons do ambiente. Os momentos mais comprometidos foram as gravações de trabalhos em grupos, quando os participantes encontravam-se muito próximos e/ou quando as interações se davam na sala de vídeo, pois havia muitos cachorros que latiam sem interrupção nas casas que estavam próximas às janelas da sala. Em duas das aulas, um vizinho da escola

colocava a todo volume suas músicas preferidas, que retumbavam pela sala enquanto os alunos faziam suas discussões.

As interações foram, posteriormente, segmentadas nos meses de junho, julho e agosto, em busca de ocorrências de formulações. Algumas das aulas puderam ser visionadas por mim ainda no período em que estava fazendo as gravações, as demais, após o término do trabalho de geração de dados na escola. Depois de ter assistido a todas as horas de gravações, vinte e cinco ocorrências de formulações foram observadas e transcritas. Posteriormente, foram selecionadas algumas dessas ocorrências e os dados foram transcritos de acordo com o sistema Jefferson de transcrição (ATKINSON; HERITAGE, 1984; LODER, 2008), cujas convenções são apresentados no Anexo A (p.157). O próximo passo, então, foi desenvolver a análise sequencial dos dados, dos quais alguns foram selecionados e levados para ser analisados conjuntamente com os demais integrantes do grupo de pesquisa em interação social e etnografia. Esse tipo de análise conjunta é muito produtiva, pois revela mais de um caminho para o analista.

Os excertos de interação selecionados, transcritos e analisados no capítulo 5, são os seguintes:

a) segmento 1: “Obama e Collares”;
b) segmento 2: “Cruel é devil”;
c) segmento 3: “Eu não estou afirmando, estou perguntando”;
d) segmento 4: “Adjetivos;
e) segmento 5: “Macacos”;
f) segmento 6: “Nós podemos curar”; e
g) segmento 7 – “Esse é meu macho”.

Cada segmento é introduzido por uma linha explicativa que apresenta nome, localização do segmento no conjunto dos dados gerados e duração, como, por exemplo, “Adjetivos” – (5/6/2009 – MOV02303 – 00:07:48 – 00:08:33).

Alguns dos segmentos são muito extensos, por isso serão reproduzidos em excertos para facilitar a prosa analítica e para que se torne mais fácil ao leitor acompanhar a análise dos mesmos. No entanto, os segmentos completos podem ser visualizados no Apêndice D (p. 141).

4.5 Explicitação das escolhas metodológicas para a análise

Esta pesquisa está apoiada na perspectiva teórico-metodológica da Análise da Conversa Etnometodológica (LODER; JUNG, 2008; SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974). A ACE estuda a ação social humana. Na busca do entendimento de como se dá a organização da interação social e em como os membros demonstram uns para os outros que estão se entendendo, em como produzem ações e compreendem as ações de seus interlocutores, os analistas da conversa observam interações situadas de ocorrência natural. É, portanto, na interação que os analistas da conversa encontram evidências para fazer suas análises. A gravação em áudio e vídeo facilita esse processo, visto que se pode assistir as filmagens mais de uma vez e se ter acesso à riqueza de detalhes.

Duranti (1997, p. 254) aponta que, "[...] se queremos olhar para o que as palavras fazem, devemos olhar além das elocuções individuais [...]". Portanto, não basta analisar a fala de um dos participantes, mas sim o que está fala está realizando dentro de um conjunto de turnos. É na sequencialidade das ações que visualizamos as ações sendo co-construídas. É preciso ressaltar, de acordo com Garcez (2008, p. 21), que:

> [...] a ACE não tem e nunca teve um interesse central pela linguagem em si, nem por sua descrição, mas enfoca, isto sim, a articulação dos métodos de ação social humana (por exemplo, atribuir responsabilidade, explicar-se, iniciar reparo) segundo a perspectiva dos participantes dessa ação.

A ACE incorpora o interesse etnometodológico em investigar os procedimentos e os recursos pelos quais os participantes de uma interação conseguem se engajar em uma interação social mutuamente compreensível cuja organização é assegurada por uma arquitetura de intersubjetividade e de "*accountability*" moral (HERITAGE, 1984). Segundo Garcez (2008, p. 17), a ACE é uma tradição de pesquisa que pode ser entendida como "[...] um desenvolvimento particularmente frutífero da proposta de teoria social feita for Harold Garfinkel sob o rótulo de etnometodologia.".

Para representar as interações em meio escrito, surgiu o chamado sistema Jefferson de transcrição.[35] As convenções dessa perspectiva de pesquisa registram hesitações, pausas,

[35] As convenções dessa perspectiva em pesquisa encontram-se no A, p. 157. Para mais detalhes sobre o sistema e detalhamento sobre como se transcreve ver Loder (2008).

repetições e outros aspectos que fazem parte da fala-em-interação, como aspectos não verbais, que também são passíveis de análise. O objetivo do analista quando transcreve é reproduzir a interação o mais próxima possível de como ela aconteceu, atentando para detalhes como pausas, entonação, movimentos feitos durante a fala, expressões, etc. Ao mostrar a interação com o máximo de fidelidade, o analista oferece ao leitor a possibilidade de ser um co-analista da interação transcrita. De acordo com TenHave (1999, p. 33, tradução nossa), "[...] a finalidade das transcrições da AC é tornar *o que* foi dito e *como* foi dito disponível para considerações analíticas, em primeiro lugar para o analista que realiza a transcrição e depois para outras pessoas, colegas e público.".[36]

O direcionamento de olhar e os gestos produzidos pelos participantes também fazem parte da ação que se está construindo. Para dar conta desses aspectos, utilizamos a transcrição multimodal (MONDADA, 2006; BULLA, 2007) como complemento, lidando especialmente com aspectos não verbais que se mostraram relevantes para a análise.

Apresentamos um exemplo que será analisado no Capítulo 5, seção 5.2.1, para familiarizar o leitor com esse tipo de transcrição:

38 Mara → então a frase fica a frase fica nós podemos

39 curar? ((olha para Andressa))
40 Andressa curar a nação
41 Mara ((faz uma expressão de surpresa e escreve no

[36] *The purpose of CA transcriptions is to make what was said and how it was said available for analytic consideration, at first for the analyst who does the transcribing, and later for others, colleagues and audiences.*

```
42              caderno)) (1,0)
43 Andressa     isso aí (.) uma nação com doença >que tipo de
44              doença que tinha os Estados Unidos? (.) ou
45              que tem?
```

Quadro 11: Exemplo de transcrição

As setas apontam para o participante que falou a parte sublinhada na transcrição no momento em que está falando. Os números no canto inferior direito organizam os quadros de maneira ordenada e crescente no trabalho, de modo que facilitem a menção a eles no corpo do texto. No exemplo acima, vemos Mara fazendo sua pergunta e olhando para frente, para Andressa, que não aparece no alcance da câmera. Andressa confirma o pedido de esclarecimento de Mara, entendendo o direcionamento de olhar e tomando a pergunta como dirigida a ela. O quadro 3 é apresentando para mostrar a expressão de surpresa de Mara ao receber a confirmação de seu entendimento por Andressa. No entanto, podemos ver no quadro 4 que Mara aceita essa confirmação, pois abaixa a cabeça e escreve em seu caderno sem contestar a afirmação de Andressa. Conforme apontado no exemplo acima, a transcrição multimodal dá conta de aspectos não verbais que se mostram relevantes para a o analista, uma vez que evidenciam como os participantes trataram os fenômenos transcritos como relevantes.

Em dois dos dados apresentados nesta pesquisa, a transcrição é acrescida de transcrição fonética, visto que a pronúncia das palavras é tornada relevante na interação pelos próprios participantes, conforme vimos na análise do segmento "endemoniado", apresentado no capítulo 3, seção 3.2, e como poderemos ver sequencialmente na análise do dado "Cruel é *devil*", analisado na seção 5.1.2. A transcrição fonética é, portanto, mais um elemento aliado do analista da conversa ao fazer sua transcrição e aproximá-la ao máximo da interação tal qual aconteceu. A opção por transcrição fonética só foi utilizada na análise de dados deste trabalho porque os participantes demonstraram uns para os outros que a pronúncia estava sendo notada e tornada relevante por eles na interação. Como a ACE se preocupa em fazer uma análise que privilegie o caráter êmico da interação, a transcrição fonética se fez importante para aproximar ao máximo a transcrição da perspectiva dos participantes durante a interação.

É importante destacar aqui que não há um modelo de transcrição neutro, visto que está a serviço de responder questões delineadas pelo pesquisador. Conforme aponta Loder (2008, p. 132), "[...] ao se produzir uma transcrição, se está sempre balizado pelos interesses teóricos da pesquisa.". O autor destaca, também, que uma transcrição é um processo seletivo que envolve fazer escolhas, portanto irá refletir os objetivos e os posicionamentos teóricos do transcritor.

Outro ponto importante a ser tratado nas questões metodológicas da pesquisa diz respeito ao comprometimento ético entre os participantes. É muito importante nas pesquisas de campo que esse comprometimento ético do pesquisador para com os participantes da pesquisa exista, ainda mais quando envolve que eles se confrontem com câmeras de vídeo. É preciso estabelecer vínculos de confiança com os participantes antes de tudo. Na presente pesquisa, esse passo foi bastante facilitado, tendo em vista que uma das pesquisadoras já era conhecida deles, alguns já haviam sido seus alunos e os demais sabiam que Andressa era professora da escola, amenizando a inquietude e a desconfiança deles diante da situação de terem que conviver com câmeras em sua sala de aula.

Muito antes do início das gravações, a pesquisadora conhecida pelos alunos apresentou-lhes a pesquisa, bem como entregou formulários de consentimento para que eles pudessem assinar, permitindo ou não que fossem geradas gravações em áudio e vídeo (Apêndice A, p. 121). Apenas um dos alunos não permitiu a gravação; nesse caso, o aluno não assistiu às aulas do projeto e aguardou a chegada da professora de inglês, enviada pela Secretaria de Educação um mês após o início do projeto com a T6A.

Nos excertos que serão apresentados nesta pesquisa, os participantes são identificados com pseudônimos em forma de nomes próprios, tendo como objetivo preservar suas identidades reais e evitar reduzi-los a pré-categorizações (GARCEZ, 2002), como, por exemplo, nomeá-los como professor e aluno. Tendo em vista que é a partir da análise da interação que se pode observar a construção conjunta da identidade que está sendo tornada relevante pelos participantes na interação, parecer ser inadequado, portanto, dentro da perspectiva da ACE, o analista nomeá-los a partir de suas identidades institucionais. É a observação das ações dos participantes que permite demonstrar, através da análise sequencial, a orientação dos mesmos para determinados contextos e identidades que são tornadas relevantes por eles próprios na interação. Portanto, são os participantes que produzem e modificam o contexto institucional enquanto interagem uns com os outros.

Neste capítulo foram apresentadas ao leitor as perguntas norteadores deste estudo. Procuramos explicitar, também, as etapas que fizeram parte da construção desta pesquisa e apontamos e discutimos as escolhas metodológicas adotadas para sua realização. No capítulo que se segue, apresentaremos os segmentos selecionados do conjunto de dados desta pesquisa, devidamente acompanhados das análises que levarão às respostas das perguntas aqui propostas.

5 AS FORMULAÇÕES NA SALA DE AULA PESQUISADA

Neste capítulo serão apresentadas as análises de excertos selecionados que se prestam para demonstrar algumas das diferentes maneiras de como as formulações se apresentaram na sala de aula observada. A professora se utiliza da prática de formular para destacar cognições construídas no grupo, para ressaltar e destacar ações que considera legítimas e adequadas na comunidade de prática que está sendo construída, para checar entendimento e para reparar.

5.1 A formulação para fazer ensinar

5.1.1 "Obama e Collares": a ação de checar entendimento e seus desdobramentos

Nos dados da sala de aula analisada, é bastante recorrente a participante que atua no papel institucional de professora se valer da formulação para destacar e expor aos participantes o conhecimento que vem sendo construído colaborativamente até então e ter essa construção garantida, certificada e aprovada por eles. A prática da formulação é, portanto, uma aliada no fazer ensinar desta sala de aula.

A interação que analiso a seguir aconteceu no decorrer de uma tarefa pedagógica na qual os participantes estavam organizados em grupos para ler textos da *Folha de São Paulo* que falam sobre o encontro dos presidentes Lula e Obama no dia 2 de abril de 2009. Lucas, por solicitação de Andressa, faz a leitura do texto destinado a seu grupo em voz alta:

1	Andressa	e aí gente quê que vocês leram,=
2	?	((bate no ombro de Janaína))
3	Janaína	=não
4	Andressa	=de legal e querem contar?
5	Janaína	o senhor vai ler ((olha para Lucas))hhh
6	Lucas	°eu°?
7	Janaína	((balança a cabeça concordando))
8	Lucas	°( )°
9	Janaína	((balança a cabeça discordando))=
10	Cleonir	= >faz favor de ler<
11	Ândria	faz favor de ler hh ( ) ó hh >vai te aquietar

```
12                guria<
13  ?             ( )
14  Ândria        ã?
15  Andressa      e aí?
16                (1,4)
17  Andressa      qual é o título q- [que >vocês fizeram?<
18  Lucas                          [ã:::: ((lê a folha que
19                tem em mãos))
20                (3,9)
21  Janaína       ((olha para a folha que Lucas tem em mãos))está
22                em inglês sora
23                (0,6)
24  Evanir        hhhhhh
25  Ricardo       aí fica complicado
26  Andressa      o texto não está em inglês (.) todos estão em
27                português
28  ?             ( )
29  Lucas         aqui na Folha::
30                (0,5)
31  Lucas         Rio de Janeiro
32                (1,4)
33  Lucas         em sua coluna na Folha:: ((Lucas faz a leitura
34                de seu texto que dura quatro minutos))[37]
```

Segmento 1: "Obama e Collares", excerto 1.1 – (3/7/2009 – MOV2363 – 00:09:31 até MOV2364 – 00:07:09)

Logo em seguida à leitura do texto por Lucas, Andressa resume o seu entendimento sobre o texto e se envolve em uma discussão acerca da tradução do termo "*my man*" com Jaime[38] (linhas 43 – 76) e, minutos depois (linha 77), retoma sua interação com Lucas e solicita a opinião do grupo dele sobre o texto lido:

```
77  Andressa      né tá >então ta< e aí: ele: quê que vocês me
78                dizem sobre esse texto assim
79                (0,6)
80  Andressa      quê que vocês têm para colocar
81                (1,9)
82  Andressa      vocês leram >quê que vocês acharam<
83                (0,5)
84  Andressa      que que vocês têm a comentar >quê que vocês
85                acharam interessante< (.) quê que vocês
86                destacam=
87  Lucas         =olha: (.)eu não sei dos meus colegas ((olha
88                para sua esquerda e sua direita para os colegas
```

[37] Optou-se por não transcrever a leitura de Lucas, mas o texto que ele lê está disponível no Anexo B, p. 158.

[38] Este trecho será analisado em detalhes na seção 5.2.3, p. 91. O segmento completo encontra-se no apêndice D, p. 141.

89 de grupo))
90 (4,2)
91 Lucas (a gente) conversou pouco (0,2) ã::

Segmento 1: "Obama e Collares", excerto 1.2

Quando Andressa retoma a tarefa e solicita a opinião sobre o texto lido por Lucas, é ele próprio quem toma o turno e desenvolve sua opinião sobre o texto, argumentando que não sabe o pensamento dos demais colegas do grupo (linhas 87-91). Andressa ouve atentamente enquanto Lucas expõe sua opinião[39] e, quando percebe que Lucas finalizou sua exposição, toma o turno (linha 168):

168 Andressa → ã: então tem uma tem uma idéia diferente aqui
169 não >fo- do que< aquela que a gente estava
170 discutindo era que foi um insulto ou não então
171 aqui vocês me trazem uma terceira coisa então
172 não foi nem um insulto nem um elogio foi um
173 aproveitar-se de uma situação é isso?
174 Lucas ((concorda com a cabeça)) é (.) >de uma< de uma
175 ma[neira
176

177 Andressa [tirar vantagem
178 Lucas muito sutil (.) de uma maneira muito sutil né
179 >quer dizer> pô se: se o todo poderoso (.) né
180 tem um tratamento (.) todo especial íntimo> nem
181 é nem informal é fugir da formalidade< até
182 porque com o Lula não funciona formalidade
183 >porque o Lula não sabe ser formal< (.)
184 Andressa m hum

Segmento 1: "Obama e Collares", excerto 1.3

No excerto 1.3, Andressa aponta que Lucas trouxe uma idéia diferente para a discussão. No entanto, não atribui a idéia somente a ele, e sim ao grupo ("vocês", linha 171)

[39] O segmento completo encontra-se Apêndice D, p. 141.

como um todo. Notamos aqui a orientação de Andressa para a construção conjunta daquele conhecimento. Lucas trouxe um fato novo, o qual foi adicionado por Andressa ao que a turma está construindo na aula até então. Andressa atribui a autoria ao grupo e não somente a Lucas, mesmo que este (excerto, 1.2, linhas 87-89) tenha assumido a opinião como sua. Ao formular o seu entendimento sobre os longos turnos de Lucas que antecederam a formulação de Andressa, ela dá crédito, pela autoria da articulação produzida a partir da questão que estava sendo examinada no momento, ao grupo de Lucas. Nota-se que Andressa valoriza o conjunto de vozes na construção do conhecimento que está sendo colocado de pé a partir de diversas contribuições dos participantes.

Ao formular a fala de Lucas, Andressa está expondo o seu entendimento sobre o que foi construído no turno dele e solicitando a confirmação desse entendimento (linhas 168-173), Lucas confirma o entendimento de Andressa e complementa sua fala (linhas 174-175). Notamos aqui, a formulação sendo utilizada por um dos participantes para demonstrar sua compreensão do turno ou turnos anteriores e solicitar a confirmação desse entendimento. Podemos observar neste segmento a formulação operando de acordo com a estrutura de pares adjacentes, a primeira parte do par (solicitação de confirmação de entendimento) constrangendo a segunda parte do par (confirmação ou desconfirmação do entendimento proposto). Este exemplo está de acordo com Heritage e Watson (1979), que observaram em seus dados que a produção de formulações em pares adjacentes, sendo que a segunda parte do par apresenta um caráter de decisão.

A ação empreendida pela formulação de Andressa, de checar entendimento, acaba produzindo não só uma convergência de entendimento do grupo acerca do que estão fazendo juntos ali naquele momento, mas também, uma forma de o representante institucional extrair da fala anterior tópicos que queira destacar a respeito do que vinham fazendo juntos até então. Essa característica das formulações, apontada por Heritage e Watson (1979), de produzirem um destaque sobre o que os participantes estão ou estavam fazendo juntos, faz da interação um objeto preservado e reportável, fixando o tópico até então não somente em relação ao turno imediatamente anterior, mas trabalhando para preservar e demonstrar o entendimento cumulativo da conversa após longos turnos de fala. Dessa forma, a formulação de Andressa se apresenta como um recurso importante utilizado por ela para conduzir o evento aula devido ao caráter organizacional que apresenta. Ao checar o entendimento, a formulação de Andressa trabalhou no sentido de fixar tópicos, retomar o que foi dito e destacar o que ela considera importante dos turnos anteriores, recursos que se apresentam como valiosos para o profissional encarregado de conduzir o evento aula.

Ainda analisando as formulações a serviço de fazer ensinar, observamos, no excerto abaixo, Andressa tomando o turno para, novamente, expor seu entendimento da contribuição de Lucas. Quando Lucas parece ter chegado ao final de sua contribuição, Andressa toma o turno para formular seu entendimento e para solicitar uma confirmação desse entendimento quando o formula com entonação ascendente (linhas 175 e 176) e Lucas confirma, mais uma vez (linhas 178-180), o entendimento de Andressa.

```
227 Lucas        por isso que eu digo (.) ele é muito esperto
228              muito esperto (.) é ele é ele: e o Alceu
229              Colares beijando os neguinhos ranhentos
230 Mara         HHHH[hhhh
231 Andressa →       [tá então tu (.)relaciona (.) Colares com
232 Ana              [hhh (    )
233 Janaína          [ (   )
234 Andressa     o Obama?
235 Janaína      hhh ( )
236 Lucas        ((concorda com a cabeça)) sabiamente políticos
237              (.) s- sabedoria política né ou: astúcia
238              política (não sei)
239 Andressa     eu gostei da relação o Obama e o Colares eu não
240              tinha pensado (.) então tá legal eu gostei
241              i:sso o senhor Lucas falou e >agora eu quero
242              saber dos outros< concordam não concordam
243              assinam
244 Janaína      eu assino embaixo
245 ?            hhhhh
```

Segmento 1: "Obama e Collares", excerto 1.4

Andressa (linha 239) afirma ter gostado da relação feita por Lucas, apontando que não havia pensando em relacionar Obama e Colares antes, fazendo aqui uma avaliação da fala de Lucas. Podemos observar que Andressa é ratificada pelos demais como uma alguém que tem plenos direitos de comentar a fala de um dos participantes, de elogiar e de avaliar. Ela também tem o direito de convidar os demais participantes a se manifestar, conforme podemos ver ao ter esse direito legitimado por Janaína, que se auto seleciona (linha 244), respondendo ao convite de Andressa ao concordar com a opinião de Lucas.

Através da prática de formular, Andressa pôde destacar o trabalho interacional de aprendizagem que estava sendo feito e apontar para o que considera mais importante do que foi feito até então. Ao indicar que há um fato novo na fala de Lucas, ela o nomeia e se utiliza da formulação como uma vitrine para que o grupo, como um todo, possa vislumbrar o que está sendo construído com a colaboração de todos. Ao fazer isso, Andressa também valoriza as contribuições individuais trazidas pelos participantes e sinaliza para a valorização de uma

construção conjunta de conhecimento, da qual ela, na condição de professora,[40] faz parte, não como membro que tudo sabe, mas como uma mediadora, em que também se coloca como aprendiz no processo, como podemos ver nas duas formulações em que Andressa oferece seu entendimento e solicita confirmação (linhas 173 e 231) ou quando coloca em palavras que não havia pensando no que Lucas apontou em sua fala (linhas 239-240).

Ostermann e Silva (2009), que examinaram a prática de formular em interações de consultas ginecológicas e obstétricas de um posto de saúde do Sistema Único de Saúde (SUS), argumentam que as formulações se apresentam como uma prática colaborativa que aponta para a humanização do atendimento em saúde. Da mesma forma, ao olharmos para como a prática de formular se apresenta nos excertos analisados acima, notamos que Andressa está voltada para uma atividade de colaboração entre os participantes ao manifestar, através da formulação, que está interessada na fala do outro e solicitar confirmação de seu entendimento. Podemos afirmar, portanto, que a prática de formulação também pode ser vista como uma prática humanizadora e colaborativa nessa sala de aula. As formulações fazem parte dessa comunidade de prática que está sendo construída e apontam para o fato de que nela os participantes têm suas contribuições ratificadas e suas opiniões valorizadas.

Ao formular, Andressa traz a atenção do grupo para aquilo que destaca como importante do que foi dito. Essa formulação revela um aspecto apontado por Antaki, Barnes e Leudar (2005), já apresentado no capítulo de revisão de literatura: a característica de ser parcial, de levar o assunto para onde se quer que ele vá. Essa característica aponta também para um dos motivos pelos quais as formulações não são encontradas com frequência em conversa cotidiana. Segundo Drew (2003), os interesses de quem conversa, nos assuntos cotidianos, não estão normalmente a serviço de uma interpretação parcial da fala uns dos outros. Por isso é que as formulações estão muito mais presentes em contextos institucionais, auxiliando o médico a dar seu diagnóstico ao paciente, o entrevistador a manipular a resposta de seu entrevistado ou, conforme esta pesquisa aponta, o professor a levar a aula para onde quer que ela vá.

As formulações de Andressa analisadas acima estão a serviço de auxiliá-la no seu fazer ensinar. As formulações produzidas por ela trabalham a favor da realização de seus objetivos profissionais de professora. Ao utilizar-se da prática da formulação, Andressa

[40] Ao acompanhar o segmento como um todo, podemos ver mais trechos em que Andressa está sendo reconhecida como a participante que atua no papel institucional de professora pelos demais participantes, ver (excerto 1, linhas 1 a 10; excerto 2, linhas 43 a 48). Andressa é quem propõe as tarefas e aloca turnos. Observamos, também, Andressa sendo reconhecida como professora por Ana (linha 31).

consegue manter os participantes engajados na tarefa, visto que, ao formular, ela vai retomando aquilo que considera importante do que foi dito e vai alinhando os participantes com seu entendimento. No entanto, vale destacar que os pares adjacentes estão presentes, de modo que, se um dos participantes não achar válida a interpretação que ela apresenta de seu turno, ele tem abertura para discordar e, se for o caso, reparar o que considera que não foi válido. Além disso, as formulações trabalham em favor de tornar esta sala de aula um ambiente colaborativo, no qual as vozes de todos os participantes são ouvidas e levadas em consideração, auxiliando, assim, na construção de conhecimento conjunto e na formação de uma comunidade de prática de aprendizagem em que os participantes aprendem uns com os outros.

5.1.2 "Cruel é devil": legitimando práticas dentro da comunidade de prática

Com a análise do excerto abaixo, notamos que a formulação é usada por Andressa não só para deixar exposta a produção de conhecimento feita no grupo que ela queira destacar, mas também como uma maneira de apontar uma ação que ela tenha interesse em destacar para elogiar e/ou avaliar, estando a prática, assim, a serviço de estabelecer práticas legítimas na comunidade de aprendizagem que está sendo criada.

No segmento 2, reproduzido a seguir, os participantes estão sentados em grupos, olhando o significado no dicionário dos adjetivos que serão usados para caracterizar os Simpsons.[41] A tarefa pede também que eles discutam no grupo se consideram o adjetivo uma característica positiva ou negativa. Jaime, Ana e Anelise formam um grupo. Todos estão procurando palavras no dicionário, quando Jaime fala em tom de voz baixo que *cruel* é *devil* (/kɾu'ɛu/ é /de'viu/). Ana, ao ouvir a palavra cruel, fala em sobreposição com Jaime, afirmando que cruel é uma característica negativa. Jaime para sua busca e reafirma que o significado de *cruel* é *devil.* Anelise está envolvida na busca do significado de *troublemaker* (linha 4), e Jaime e Ana se engajam em ajudá-la (linha 8), retomando a discussão da palavra *cruel* mais tarde.

1 Jaime °cruel é de[vil°

[41] Ver a tarefa pedagógica completa no Apêndice B, na página 122.

2	Ana	[cruel é negativo
3	Jaime	cruel é dev[il
4	Anelise	[não tem >troublemaker aqui<
5	Jaime	devil devil
6	Anelise	trouble (.) trouble dá para ser trouble em
7		português
8		(7,2)((procuram no dicionário))

Segmento 2: "*Cruel* é *devil*", excerto 2.1 – (15/5/2009 – fita 2 – 00:13:08 – 00:17:29)

O grupo se envolve na busca de outro item, *troublemaker*. No entanto, depois de passados mais de três minutos de interação[42], o grupo volta a discutir o significado do termo *cruel*, que aparece na tarefa que estão realizando. Jaime, como da primeira vez (segmento 2, excerto 2.1, linhas 1, 3 e 5), responde para Ana que o significado que ela busca para *cruel* é *devil* (/kɾuˈɛu/ é /deˈviu/), (segmento 2, excerto 2.2, linhas 114, 117 e 119). Ana não entende e resolve pedir ajuda à Andressa (linhas 115 e 116):

115	Ana	>professora< quê que quer dizer uma pessoa
116		/deˈviu/?
117	Jaime	cru[el cruel
118	Ana	[na no significado nós estamos
119		procurando para cruel
120	Jaime	/kɾuˈɛu/ °/kɾuˈɛu/°
121	Andressa	/ˈkruːəl/?
122	Jaime	/kɾuˈɛu/ é /deˈviu/((sorrindo))
123	Andressa	/ˈdɛvɪl/em inglês? ((olha para Jaime))

124	Jaime	sim
125	Andressa	sim (.) não é que>o que que quer dizer<
126	Jaime	/kɾuˈɛu/
127	Andressa	explica Jaime sendo que tu que está
128		dizendo,
129	Jaime	sim

[42] Ver Apêndice D para acompanhar segmento completo, na página 141.

130	Andressa		que é /ˈdɛvɪl/também
131	Jaime		/deˈviu/ é /kɾuˈɛu/
132	Andressa		é (.) mas é bem-
133	Jaime		maldoso
134	Andressa		maldoso= (.)
135	Ana		=tá é isso ((escreve no caderno))
136	Andressa		ele vem de demo[nio né ele é
137	Jaime		[demônio
138	Andressa		bem maldoso
139	Jaime		bem maldoso (.) ruim negativo
140	Anelise		°cruzes que diabo é isso°
141	Andressa	→	tá ótimo tu usou uma outra palavra em
142			inglês para dar o significado de uma
143			palavra em inglês
144	Jaime		((concorda com a cabeça))(°isso°)
145	Andressa		parabéns
146	Jaime		((abaixa a cabeça e escreve no caderno))
147	Ana		não(.)porque a gente falou devil ma:s >não
148			sei nem se é assim que se escreve< mas
149			ã:: pra eu saber algo junto com isso aqui
150			((aponta para sua folha))eu teria que ter
151			mais um ( ) um adjetivo
152	Andressa		também é inglês
153	Ana		é
154	Andressa		mas devil é bem pior que cruel=
155	Jaime		=é (.) bem pior (.)
156	Andressa		maldoso °vem de demô[nio mesmo°
157	Jaime		[mas cabe né
158	Andressa		oi↑
159	Jaime	→	mas cabe né °a palavra°
160	Andressa		ca:be (.)
161	Ana		( )
162	Andressa		((sai de perto do grupo))

Segmento 2: "Cruel é *devil*", excerto 2.2

Mesmo Ana tendo dirigido a pergunta diretamente à Andressa, Jaime continua dando sua resposta que *cruel* é *devil*[43] (linha 125). Andressa pergunta, então, se ele está se referindo à palavra *devil* em inglês, ao que Jaime confirma esboçando um sorriso, conforme podemos ver no quadro 1. Andressa inicia a explicação (linha 125), mas solicita que Jaime dê a dele (linha 127). Jaime insiste na afirmação que *cruel* é *devil* e acrescenta um novo item à sua

[43] Em uma conversa informal com o aluno, na semana seguinte ao dado apresentado no segmento 2, perguntei a Jaime porque ele havia associado *devil* com cruel. Perguntei se tinha encontrado no dicionário, e ele respondeu que havia se lembrado do filme dos 101 Dálmatas, em que há uma personagem que se chama *Devil* e que é má. Na tradução para o português, o nome dela ficou Cruela Cruel. Falou também que se lembrou da placa do carro da personagem do desenho na qual estava escrito *DEVIL* (a conversa não foi gravada, porém foi registrada em nota de campo no dia em que aconteceu, dia 22.05.2009).

explicação (linha 130): maldoso. Andressa concorda com o que Jaime acrescentou ao repetir a palavra "maldoso". Assim, sequencialmente, eles vão construindo colaborativamente uma resposta à solicitação de informação de Ana sobre o significado de *devil*. Na sequência, Andressa complementa a resposta de Jaime (linha 136), e ele, em sobreposição (linha 137), repete uma das palavras usadas por Andressa. Eles seguem essa construção do significado e do alinhamento entre suas respostas nas linhas seguintes, quando Andressa reforça sua resposta anterior e Jaime mais uma vez repete a fala dela e acrescenta mais palavras à descrição que ele vinha fazendo do que é *devil* (linha 139). No seu próximo turno, Andressa coloca em palavras a ação que Jaime acabou de fazer (linhas 141 até 143) por meio de uma formulação que inicia com uma avaliação "tá ótimo". A formulação de Andressa sobre a ação de Jaime destaca-a como positiva e desejável para o fazer aula naquela comunidade.

Podemos observar aqui que a formulação de Andressa coloca em evidência o que Jaime havia acabado de fazer, ao utilizar uma palavra em inglês para dar sentido a uma outra palavra também em inglês. Andressa avalia e elogia a prática de Jaime como válida nessa comunidade ("tá ótimo", linha 141, e "parabéns", linha 145). Ao colocar Jaime em evidência, Andressa aponta para uma prática que considera ser válida no fazer aula da comunidade da qual faz parte, onde fica claro que é legítimo traduzir uma palavra em inglês elegendo um sinônimo também em inglês para ela. Notamos também Andressa sendo legitimada pelos demais participantes como aquela que tem direito a avaliar e destacar o que é desejável nessa comunidade de prática, já que observamos Andressa realizar essas ações sem que nenhum dos demais participantes demonstre discordância ou resistência a elas.

Temos, portanto, nos segmentos 1 e 2, Andressa sendo legitimada e reconhecida pelos demais participantes da interação como aquela que tem o direito de alocar turnos, propor tarefas, elogiar, avaliar e expor quais são as ações que têm destaque dentro da comunidade de prática que está se formando. Através da formulação, ela faz um recorte do que considera importante das contribuições dos participantes, dá destaque a práticas que considera válidas dentro da comunidade e demonstra interesse pelas colaborações dos participantes ao formular para tentar entender e solicitar confirmação desse entendimento, tornando essa sala de aula um ambiente democrático e aberto em que todos possam participar e também se utilizando das formulações para orquestrar essa aula, destacando, através das formulações, as "notas" que quer ouvir.

5.1.3 "Eu não estou afirmando, estou perguntando": a formulação como reparo

A interação que analisamos a seguir acontece com os participantes engajados na execução da mesma tarefa do segmento 1. Eles foram organizados em grupos por Andressa para ler textos da *Folha de São Paulo* que falam sobre o encontro dos presidentes Lula e Obama no dia 3 de abril de 2009. No grande grupo, a tarefa é relatar e discutir o que havia em seus textos.[44] O primeiro grupo a comentar o texto lido é o de Jaime, Ana, Cláudia e Ândria, que toma o turno e fala sobre o texto do grupo:

1	Andressa		então assim=
2	Ândria		=ô sora: nosso texto aqui disse que o Obama
3			adora o Lula
4	Andressa	→	então a opinião desse texto é que sim [o Obama=
5	Ândria		[não=
6			=sei se é brincade:ira ou:
7	Ana		=tem no papel né ( )
8	Ândria		>se é piadinha ou o quê
9			(1,2)
10	Andressa	→	>então ta< (.) então nós temos,
11	Jaime		é uma piadinha=
12	Cláudia		=isto aqui é piada
13	Andressa	→	é uma piadinha
14			(0,8)
15	Andressa		ma:s a opinião dele é que o Obama realmente
16			(.)gosta do Lula=
17	Ândria		=se:↑rá sora?
18	Andressa	→	>não< (.) estou perguntando=
19	Ândria		=a:: não eu acho[que não
20	Andressa	→	[é uma pergunta
21	Telma		[HHhhhh ((olha para Ândria))
22	Andressa	→	não estou afirmando estou perguntando
23	Ana		o povo quer saber
24	Andressa	→	eu realmente não sei[eu quero sabe:r é o povo
25	Ândria		[( ) aí
26			quer saber e a professora também

Segmento 3: "Eu não estou afirmando, estou perguntando", excerto 3.1 – (3/7/2009 – MOV2363 – 00:00:21 – 00:00:55)

O segmento acima apresenta diferentes possibilidades de interpretação. As diferentes interpretações serão tratadas na análise que se segue.

[44] Os textos da *Folha de São Paulo* utilizados na aula encontram-se no Anexo B, na página 158. O texto do grupo de Jaime, Cláudia, Ana e Ândria é "Eu adoro esse cara, diz Obama para Lula", de autoria de Pedro Dias Leite (São Paulo, sexta-feira, 3 de abril de 2009).

Ândria (linhas 2 e 3) aponta o que quer destacar do texto de seu grupo, e Andressa começa a fazer uma formulação do que entendeu da fala de Ândria, que, no entanto, ainda não havia terminado seu turno e o complementa em sobreposição à Andressa (linhas 5 e 6), afirmando não saber se é uma brincadeira ou não. Andressa inicia mais uma vez (linha 10) a formulação de seu entendimento sobre o que o grupo trouxe a respeito do texto lido, mas Jaime (linha 11) se auto-seleciona e demonstra estar orientado para a contribuição de Ândria (linhas 5 e 6) como uma pergunta, respondendo a ela que "sim, é uma piadinha". Cláudia se afilia a Jaime e repete o que ele havia dito (linha 12). Andressa se afilia a Jaime e Cláudia (linha 13), concordando com o que eles disseram nos seus turnos anteriores, de que o texto apresentado pelo grupo era uma piadinha.

Andressa formula seu entendimento a respeito do que o grupo havia apresentado sobre o texto (linhas 15 e 16), que teve início na linha 4. Ândria apresenta com questionamento em seu turno (linha 17). Assim, o par adjacente formulação-decisão se estabelece de forma diferenciada da forma como se apresentou nos excertos já analisados na seção 5.1. Ao invés de confirmar ou não o entendimento de Andressa, Ândria lança um questionamento como a segunda parte do par, momento em que Andressa percebe que seu turno não havia sido interpretado de acordo com o que esperava, já que Ândria não produziu a segunda parte do par adjacente da forma como acontecera todas as outras vezes em que ela ofereceu uma interpretação dos turnos anteriores (formulou) e obteve como resposta uma confirmação. Como Andressa não obteve a segunda parte do par esperada, ela reage de forma a demonstrar que acredita que tenha havido um mal entendido e se utiliza uma nova formulação para explicitar que a ação que havia feito antes fora a ação de perguntar, de exibir um entendimento e solicitar uma confirmação de seu entendimento e não emitir uma opinião (linha 18). Nesse momento, a participante Andressa demonstra se dar conta de que seu turno poderia ter sido interpretado de mais de uma maneira e trata de corrigir a interpretação "errada" de Ândria. Conforme López Abeledo (2008, p. 68), "[...] quando há alguma divergência entre a ação proposta por um participante e o entendimento demonstrado pelo(s) outro(s), os participantes realizam uma série de práticas de reparo para manterem a intersubjetividade."

Ândria (linha 17) tratou o turno de Andressa (linhas 15 e 16) não como uma formulação sobre os turnos precedentes que solicita uma confirmação, mas como uma emissão da opinião de Andressa a respeito do conteúdo do texto ou ainda, Ândria pode estar questionando a opinião do autor do texto e perguntando a opinião de Andressa a respeito desta quando pergunta "será sora?" (linha 17).

A seguir, vemos que Ândria (linha 19), após a explicitação de Andressa, demonstra mudança de *status* informacional com seu "ah" prolongado e responde à pergunta. Em sobreposição à Ândria, Andressa formula sua ação mais uma vez, afirmando que fez uma pergunta. A seguir, Andressa (linha 22) formula outra vez que a ação que está fazendo é a de perguntar e não a de afirmar. Ana (linha 23) menciona que "o povo quer saber", e Andressa aproveita o gancho para formular uma quarta vez que não está afirmando, que ela realmente não sabe a resposta e que, assim como "o povo quer saber", a professora "também quer".

Retomando Schegloff (2006), vimos demonstradas na análise do segmento acima, "possíveis compreensões"[45] dos turnos de fala, mesmo a compreensão que Andressa considerou como "errada" por não ser aquilo que ela gostaria que tivesse sido compreendido por Ândria. Com isso, pudemos observar, conforme Schegloff, 2006, a capacidade dos participantes de identificar o entendimento uns dos outros que, mesmo estando "incorretos", sugerem que os participantes estão envolvidos em buscar "entendimentos possíveis" em relação aos turnos de fala uns dos outros.

Vemos também neste segmento Andressa assumindo seu papel institucional de professora e empreendendo um esforço para deixar claro, repetidas vezes, que ela não sabe a resposta para a pergunta que estava indagando, ou seja, que não está fazendo uma pergunta de resposta conhecida, característica da iniciação da sequência IRA; pelo contrário, demonstra que o que ela está fazendo ali é perguntar algo de que não sabe a resposta. Há um esforço empregado por Andressa para fazer com que os demais participantes não a tomem por alguém que está avaliando o tempo inteiro, mas como alguém que quer verdadeiramente saber a opinião deles sobre o que foi proposto.

Notamos Andressa realizando um grande esforço interacional para se justificar diante dos participantes da interação, e, para isso, ela utiliza a formulação para explicitar sua ação como uma maneira encontrada por ela para resolver um problema de intersubjetividade detectado por meio do turno de Ândria, ou seja, Andressa se utiliza da prática da formulação para fazer a ação de reparar o mal entendido identificado por ela. Andressa aproveita para deixar claro que naquela comunidade de prática, da qual ela também faz parte como a participante que atua no papel institucional de professora, é legítimo que pergunte algo que não sabe, é legítimo que faça uma pergunta cuja resposta desconhece.

A partir das interações analisadas, observa-se que a prática de formular se revela como um valioso recurso interacional para os profissionais da educação. Ao focar esta seção nas

[45] *Possible* understandings (SCHEGLOFF, 2006, grifo do autor).

formulações produzidas por Andressa, representante institucional, observou-se que a prática de formular tornou-se uma aliada dela na condução do evento aula. Por meio do uso de formulações, Andressa pôde checar entendimento, retomar e estabelecer tópicos, destacar partes da interação que considera importantes, estabelecer práticas que considera legítimas dentro da comunidade de prática que está sendo criada e resolver problemas de intersubjetividade, utilizando a prática da formulação para executar a ação de reparo em terceira posição.[46] A prática da formulação, portanto, faz parte do repertório de práticas pedagógicas utilizadas pela professora para fazer sala de aula e está envolvida no empreendimento de diferentes ações no cenário analisado.

Na próxima seção, analisaremos a construção conjunta de aprendizagem que é exibida pelas formulações. O foco será desviado da representante institucional, a professora, e passa a ser direcionado para os demais participantes da interação de sala de aula, tendo em vista observar de que maneira esta prática é utilizada por eles.

[46] Para saber mais sobre o reparo em terceira posição em sala de aula ver Freitas (2006).

5.2 A formulação para fazer aprender

5.2.1 Exibindo o que aprendi daquilo que foi ensinado

Observamos, nos dados analisados nesta pesquisa, que as formulações estão envolvidas centralmente com questões de ensino, pois aparecem com frequência quando os participantes se colocam na posição de aprendizes ao tornar explícito aquilo que aprenderam do que foi ensinado.

5.2.1.1 "Adjetivos" – exibindo aprendizagem

O próximo segmento a ser analisado aconteceu em meio à proposta feita por Andressa de avaliação das aulas até então.[47] Os participantes estão sentados de forma que todos possam se enxergar. Após perguntar o que os participantes haviam aprendido nas aulas até então e ter recebido várias respostas enfatizando os adjetivos, Andressa toma o turno e formula seu entendimento acerca dos turnos anteriores:

	Andressa →	vocês prestaram atenção nos adjetivos >os
2		adjetivos< foram importantes para vocês
3	Lucas	( )
4		(1,0)
5	Ana	i:sso porque nós estávamos ã:: preocupahhdos
6		((fala rindo)) com português né >professora<

[47] A proposta de avaliação das aulas está no Apêndice B, na página 122.

7			
		hhhh	
8	Andressa	como assim preocupados com português?	
9	Ana	((levanta a cabeça)) si::m porque até	
10		então nós estávamos perguntando para nós	
11		mesmos >meu deus< o quê que é adjetivo?	
12		((levanta os ombros)) até nas aulas passadas	
13		a gente ainda estava capturando o que era	
14		e realmente nos ajudou muito bastante é	
15		sério	
16	Andressa →	então se a professora de português der aula	
17		de adje[tivos vocês já sabem	
18	Ana →	[((concorda com a cabeça)) nós já	
19		vamos saber que são todas as qualidades	
20	Jaime	qualidades	
21	Andressa →	então a aula de inglês foi boa par[a:	
22	Ana	[um::ito	
23		ajudou bastante	
24	Andressa	para saber as outras	
25	Ana	isso daí isso mesmo	
26	Andressa	legal. então gente↑ assim ó (.) eu quero,	
27		numero um,	

Segmento 4: "Adjetivos" – (5/6/2009 – MOV02303 – 00:07:48 – 00:08:33)

Andressa formula (linhas 1 e 2) seu entendimento de que os adjetivos trabalhados em aula foram importantes para os participantes, conforme pôde depreender dos turnos anteriores. Ana confirma esse entendimento (linha 5) e começa a articular uma justificativa para mostrar por que trabalhar com adjetivos foi importante para a turma, afirmando que foi porque estavam preocupados com Português (fala com riso) e lançando sua cabeça para a classe (quadro 7), levantando-a novamente (quadro 8), quando Andressa faz uma pergunta de esclarecimento (linha 8). Ana, então, articula sua resposta ao pedido de esclarecimento de Andressa (linhas 9-15). Em sua articulação, podemos ver que Ana se coloca como porta-voz

do grupo, afirmando que até algumas aulas atrás ela e os colegas estavam "capturando" (linha 13) o significado de adjetivo e que as aulas de inglês foram úteis para que pudessem entender o que eram os adjetivos da aula de português. Andressa, no turno seguinte, lança o entendimento de que, pelo que Ana trouxe para a discussão, o grupo saberá falar sobre adjetivos nas aulas de português, produzindo assim uma formulação do tipo *upshot,* ao extrair uma implicação em relação ao turno de Ana.

Ana concorda com Andressa, fechando assim o par adjacente formulação-decisão, legitimando o entendimento proposto no turno de Andressa. No entanto, Ana não só confirma o entendimento de Andressa, como explicita, por meio de uma nova formulação (linhas 18 e 19), o seu entendimento de adjetivos, colocando em palavras o que compreendeu daquilo que foi tópico das discussões nas aulas, tendo Jaime (linha 20) como aliado, que confirma a articulação dela ao repetir "qualidades". Para encerrar o tópico, Andressa extrai mais uma implicação tirada do turno de Ana, a de que a aula foi boa, conforme observamos em sua formulação (linhas 22 e 23).

Ao analisarmos a formulação da participante Ana (linhas 18 e 19), observamos que ela expõe seu entendimento sobre o que são adjetivos e estabelece que o grupo agora já sabe esse conteúdo graças às aulas de inglês, tendo Jaime como aliado e confirmando esse entendimento explicitamente. Ao fazer uma auto-avaliação sobre o que aprendeu, Ana demonstra dar-se conta da aprendizagem, tornando-a pública. Notamos também a orientação de Ana para o pertencimento à comunidade de prática. Ana fala em nome de todos e se inclui no grupo, demonstrando sua orientação para o pertencimento de todos naquela comunidade de aprendizagem em que ela se coloca como porta-voz, capaz de representar os demais membros, tamanho o pertencimento à comunidade que demonstra. Ela é aceita como representante dos demais, e a opinião que ela expressa é tornada válida pelo grupo inteiro, visto que não há discordância de nenhum dos participantes, o que demonstra, para todos os efeitos práticos da interação, que os demais participantes estão aceitando Ana como representante e concordam com os argumentos defendidos por ela.

Ana identifica a si mesma e aos demais colegas como membros aprendizes dentro dessa comunidade de prática quando afirma que o grupo ainda estava "capturando" o significado de adjetivos nas aulas de português, mas que agora havia ficado mais claro por causa das aulas de inglês. Assim, podemos visualizar a orientação da participante Ana para questões relacionadas com aprendizagem. Também percebemos essa orientação quando Ana responde à formulação de Andressa (linhas 16-17) com uma confirmação e uma nova formulação, em que explicita seu entendimento de adjetivos. A tarefa inicial proposta por

Andressa, a de avaliar as aulas até então, é levada a cabo por Ana. No entanto, Ana faz mais do que avaliar as aulas: ela expõe sua aprendizagem, coloca em palavras o que considera relevante do que foi discutido, como uma maneira de passar um recibo de aprendizagem para Andressa.

Pode-se dizer que a formulação de Ana é a explicitação da cognição socialmente compartilhada, visto que há sua orientação para a aprendizagem conjunta e há a exibição pública do que o grupo entende por adjetivos. É importante ressaltar que, da forma como foi colocada, a compreensão exibida por Ana é a do grupo como um todo, e não só dela. Ana se coloca como porta-voz do grupo, é legitimada e tem um dos participantes que se alinha como sua resposta (Jaime), portanto a sua explicitação torna-se um consenso perante o grupo. A formulação de Ana se apresenta de forma a mostrar a cognição socialmente compartilhada construída no grupo e está especialmente voltada à exibição daquilo que foi aprendido em relação ao que foi discutido nas aulas, reconhecendo o grupo enquanto membros de uma comunidade de prática de aprendizagem de inglês.

Em relação às formulações produzidas pela participante Andressa, podemos dizer que não apresentam novidades em relação à discussão feita na seção anterior, que tratou da produção de formulações pela representante institucional. Observamos, nas duas formulações dela (quando propõe suas compreensões de que o grupo agora compreende adjetivos e que as aulas de inglês foram boas), uma orientação para destacar partes da conversa que lhe são mais preciosas, de forma a chamar a atenção de todos para o fato de que as aulas de inglês têm sido importantes, extraindo da fala dos participantes um valor positivo para aulas até então, uma interpretação parcial que serve aos seus interesses profissionais.

5.2.1.2 "Macacos": novos horizontes

No segmento apresentado a seguir, o grupo está discutindo as imagens do Brasil que aparecem no episódio dos Simpsons em que os personagens fazem uma visita ao Brasil. No desenho aparecem macacos batendo às portas e invadindo as casas, caso encontrassem as portas abertas. A discussão parte de uma pergunta de Andressa sobre o que o grupo diria para o autor do desenho (linhas 8-15). Anelise toma o turno e diz que sua sugestão é a de tirar os macacos do desenho (linhas 17 e 18), uma vez que demonstra não estar convencida de que há

macacos no Brasil da maneira como é retratada no desenho (linhas 24 e 25). Janaína (linha 26) também se alinha com a proposta de Anelise.

1	Andressa	>então eu vou escrever uma carta< por
2		exemplo assim ó ↑hoje nos assistimos
3		esse desenho e >foi passado em dois mil e
4		dois< já passou um tem[pinho
5	Cláudio	[aqui no país no
6		exterior foi um pouco mais: passou em dois
7		mil e um °mais ou menos°
8	Andressa	é: no Brasil passou em dois mil e dois
9		passou em dois mil e um o mundo inteiro
10		viu e nós aqui o Brasil assistimos e nós
11		queremos (.) dizer alguma coisa para a
12		pessoa que inventou >o quê que a gente
13		diria?< ó gostamos não gostamos(.) >o que
14		que tem que mudar< >>o que que a gente
15		diria<< para ele?
16		(1,2)
17	Anelise	mandar ele tirar aqueles macacos e aqueles
18		ratos<
19	Cláudio	h[hhh
20	Ricardo	[hhh
21	Anelise	[( )
22	Andressa	tu tiraria os macacos e o rato que [mais?
23	Anelise	[claro
24		>macaco aqui na cidade< batendo na
25		porta da gente >da onde ele tirou aquilo?
26	Janaína	é agredindo o gurizinho

Segmento 5: "Macacos", excerto 5.1 – (22/5/2009 – fita 3 – 00:03:25 – 00:06:53)

Conforme a discussão vai seguindo,[48] o grupo vai trazendo elementos novos. Evanir aponta que, perto da casa da sua irmã, tem bugios (linhas 84 e 85); Anelise continua negando que há macacos na sua comunidade (linha 88). Mara, no entanto (linha 89), vai contra essa afirmação e coloca que há macacos perto da casa de um dos participantes. Andressa (linha 93) seleciona uma das participantes para falar, pedindo que ela repita o que havia falado antes em tom de voz baixo. Evanir (linhas 96 e 97) afirma que há macacos próximos a sua casa. Andressa faz uma brincadeira (linha 103) ao perguntar se os macacos batem a sua porta conforme aparece no desenho que estão discutindo. Alguns participantes riem (linhas 99-101), e Mara (linha 102) se alinha com Evanir, reforçando que há macacos e que eles até comem pão na mão das pessoas. Andressa torna a fazer a mesma brincadeira (linha 103), porém se

[48] Ver segmento completo no Apêndice D, na página 141.

envolve no trabalho de justificar essa brincadeira para que não seja compreendida como uma ironia de sua parte (linhas 107, 110 e 111). Mesmo com os relatos da existência de macacos trazidos por Evanir, Mara e Janaína (linhas 84, 96, 102, 112-115, 119 e 126), Ana afirma não acreditar que existam macacos próximo de onde mora (linhas 129-131). Alguns turnos mais tarde, porém, ela formula seu novo entendimento, demonstrando uma mudança ao afirmar que o que mudaria no desenho é que os macacos não iriam bater às portas, ainda que existam.

84	Evanir		ali para perto da minha irmã tem um monte
85			de bugio
86	Jaime		[mas eles entram dentro de casa e assaltam
87	Ana		[mas
88	Anelise		aqui não tem macacos ali no mato
89	Mara		tem ali ali para perto da casa [dele ali
90	Jaime		[não é
91			todos mas ( )
92	Evanir		( )
93	Andressa		a Evanir falou uma coisa ali sobre macaco
94			be:m baixinho que a gente não ouviu que
95			que foi?
96	Evanir		ali nos fundos da minha casa tem bastante
97			macaco
98	Andressa		e eles batem na tua porta?
99	Joaquim		hhhhhhhhhh
100	Ana		HHH hhhhhh
101	Evanir		hhhhhhh
102	Mara		eles pegam pão na mão da gente
103	Andressa		é↑::: e batem na [tua porta
104	Jaime		[é( )
105	?		(se deixar a porta
106			aberta)
107	Andressa		eu disse batem na tua porta porque ( )
108			[né
109	Mara		[não professora
110	Andressa		não só te perguntei porque ela estava
111			apavorada com os macacos
112	Evanir		de manhã cedo[assim eles vêm descendo das=
113	Telma		[não eu conheço lá eu sei=
114			=que tem macaco
115	Evanir		=árvores >vem um atrás do outro<
116	Andressa		onde tu mora?
117	Evanir		na Renascença
118	Andressa		na Renascença e lá: tem macaco?
119	Janaína		eu vejo macaco quase todos os dias sora
120	Andressa	→	então tá se os Simpsons fossem visitar a
121			Evanir
122	Mara		a Janaína também sora a Janaína
123	Andressa		a Janaína também

124	Mara	hhhhh> ela vê todo dia é só abrir a casa
125		dela que ela já vê
126	Janaína	eles pegam banana na minha mão assim sora
127	Mara	é ver↑dade
128	Andressa	então [assim
129	Ana	[é sério isso? (.) meu pai mora lá
130		não sei quantos anos nunca ouvi falar
131		nisso meu deus

Segmento 5: "Macacos", excerto 5.2

Andressa (linha 120) começa a formular seu entendimento da discussão até então para fazer um fechamento, mas Mara e Janaína (linhas 122-127) tomam o turno e continuam a desenvolver o assunto. Andressa retoma a palavra (linha 128), mas agora Ana toma o turno (linhas 129-131) para duvidar dos relatos das colegas. Mara, Jaime e Janaína se engajam para convencer Ana (linhas 132-137). Andressa toma o turno novamente e retoma sua pergunta inicial sobre o que o grupo diria ao autor do desenho, apresenta a resposta inicial que foi a de tirar os macacos, e destaca que, se fosse ali onde moram os participantes que se manifestaram, não se poderia tirar os macacos. Andressa se utiliza da formulação para encerrar o tópico, depois de chamar atenção para o que foi produzido na discussão em conjunto. Através da formulação, Andressa está chamando a atenção do grupo para a tarefa que foi proposta e relatando todo o percurso que os levou até ali. O uso da formulação por Andressa também parece ser um recurso válido para reassumir o controle da aula, pois, como podemos observar no segmento acima, o tópico assumiu uma grande proporção da aula e os participantes estão muito engajados e falando ao mesmo tempo (conforme notamos nas diversas sobreposições de turnos, linhas 112, 113 e 128, 129). Ao formular, Andressa reassume a coordenação da aula e chama a atenção dos demais participantes para tudo o que foi feito até então.

No momento em que Andressa demonstra ter finalizado a tarefa anterior e começa a apresentação da próxima (linha 146), Ana se sobrepõe ao turno de Andressa, demonstrando estar orientada para a formulação feita anteriormente, e concorda com ela por intermédio da exposição de seu entendimento, que se alinha com o de Andressa. Ana acrescenta que o que vai mudar em relação ao filme, de tudo o que entendeu, é que os macacos não vão bater às portas, mas existem. Ana formula seu entendimento da discussão até então, antes que Andressa mude o tópico da aula. Ao mesmo tempo em que ela se alinha com o entendimento exposto na formulação de Andressa, coloca com suas palavras o que compreendeu, abrindo, assim, um novo par adjacente que se concretiza com Andressa (linha 150) e Jaime (linha 151) concordando com a formulação apresentada no turno de Ana. Com essa formulação de Ana, podemos acompanhar a sua mudança de entendimento em relação aos turnos anteriores.

Agora, ela afirma que macacos existem. Ana exibe seu entendimento sobre o que estava sendo discutindo até ali, que macacos existem no Brasil, até mesmo bem perto deles, fato que Ana não sabia antes da discussão e dos depoimentos dos colegas.

No segmento 5, vemos Ana expressando surpresa diante do relato dos colegas. Para ela, é uma novidade que há macacos perto de onde seu pai mora, e essa surpresa e a manifestação de incredulidade dão lugar há uma mudança na sua maneira de ver a região tão familiar a ela pelos olhos dos colegas, que a apresentam um novo olhar, uma nova perspectiva, um fato novo sobre a região onde mora. Através da formulação de Ana, temos a exibição de conhecimento novo, algo que Ana não sabia, mas que aprendeu na interação com seus colegas. Andressa também demonstra não saber que há macacos por ali (linha 118), e, através de sua formulação, observamos que ela agora se posiciona como membro que divide a informação de que, se fosse na Renascença, o autor do desenho não poderia tirar os macacos, pois eles existiam ali.

Chamamos a atenção para a construção conjunta de conhecimento que é exibida no segmento, quando os participantes aprendem uns com os outros através da interação. O que está sendo posto em prática aqui é um exemplo de uma sala de aula que Cazden (2001, p. 131, tradução nossa) chama de não-tradicional:

> Agora cada aluno se torna parte significativa do ambiente oficial de aprendizagem para todos os outros, e professores dependem das contribuições dos alunos para a aprendizagem dos outros alunos, em discussões e na difusão do conhecimento especializado individual pela turma.[49]

Nessa sala de aula, retratada no segmento 5, há espaço para participação e podemos acompanhar uns aprendendo com os outros. Andressa não poderia fornecer a Ana a resposta para a dúvida dela, pois não está se colocando como parte da comunidade que vê macacos no seu dia-a-dia e nem está sendo reconhecida como membro dessa comunidade por aqueles que estão fazendo seus relatos sobre a existência desses animais na região. No entanto, os membros dessa comunidade estão se posicionando como membros competentes, conhecedores do assunto, ao ensinarem à Andressa e à Ana, que também se coloca como parte da comunidade, que macacos existem ali e no Brasil.

---

[49] *Now each student becomes a significant part of the official learning environment for all the others, and teachers depend on students' contributions to other students' learning, both in discussions and for the diffusion of individual expertise though the class.*

A formulação de Andressa exibida no excerto 5.2 chama o grupo para a tarefa, porque propõe uma retomada do que tinham feito até então para se encaminhar para um fechamento do tópico e passar para o próximo, ao mesmo tempo em que resgata seu controle sobre a tarefa. Com a formulação, Andressa dá destaque ao percurso que considerou importante da interação até ali e exibe o que descobriu de novo na interação com os demais participantes: que existiam macacos na Renascença, fato que antes não sabia (linha 118). A formulação de Ana exibe a mudança do seu conhecimento; ela agora agrega um fato novo na interação com os demais participantes, e é a partir de sua formulação que visualizamos essa mudança. A formulação exibe a nova compreensão de Ana, demonstrando o que ela aprendeu na interação com o grupo.

Na seção 5.2.1 nos ocupamos em mostrar os membros exibindo o que aprenderam daquilo que foi ensinado. É preciso destacar que não estamos entendendo que a instrução é a única causa da aprendizagem. De acordo com Wenger (1998, p. 266, tradução nossa), "[...] a instrução não causa a aprendizagem; ela cria um contexto no qual a aprendizagem acontece, assim como fazem outros contextos.".[50] O ensino e a aprendizagem estão intimamente relacionados, mas não é só porque houve ensino que se deu aprendizagem. Nos dados analisados acima, foram os participantes que demonstraram interesse em exibir a sua compreensão a respeito do tópico que estava sendo discutido na aula, manifestando uma orientação para momentos de aprendizagem proporcionados pela instrução.

5.2.2 "Nós podemos curar": buscando alinhamento de entendimento com o grupo

Nos segmentos analisados na seção 5.2, tratamos da exibição pública da aprendizagem através de formulações produzidas por participantes que se colocavam na posição de aprendizes que exibiam o que haviam aprendido em tópico de discussão na sua comunidade de aprendizagem. As formulações estavam envolvidas na exibição daquilo que foi aprendido do que foi ensinado, demonstrando, assim, a competência do membro na sua comunidade. Já no dado que é analisado nesta sessão, há a exibição da busca por tornar-se competente. A formulação está a serviço de checar entendimento, buscando uma convergência com o entendimento do grupo produzida por um participante que também se coloca na posição de

[50] *Instruction does not cause learning; it creates a context in which learning takes place, as do others contexts*.

membro aprendiz, Mara. A participante está em busca de ser um membro competente dentro da comunidade de prática e a formulação é o recurso utilizado por ela para este fim.

No segmento que é apresentado abaixo, a tarefa na qual o grupo está engajado é a de corrigir a tradução de um trecho do discurso de posse do Presidente Obama, que foi feita momentos antes em pequenos grupos. Andressa solicita a tradução da última frase do trecho. Ricardo e Cláudio (linhas 8 e 9) apresentam-se para realizar a tarefa; Andressa aceita e acrescenta (linha 10) que tem a ver com saúde.

```
1  Andressa    e a última frase como é que vocês colocaram
2              yes we can ↑he:al this nation we can ↑sei:ze
3              the future
4              (2,4)
5  Andressa    que que é heal?
6              (1,1)
7  Andressa    this nation
8  Ricardo     curar=
9  Cláudio     =heal tem a ver com saúde curar remediar
10 Andressa    tem a ver com saúde (.) então assim >nós
11             po[demos<
12 ?             [curar=
```

Segmento 6: "Nós podemos curar", excerto 6.1

Andressa aponta (linhas 24-28) que alguém havia falado que os Estados Unidos estavam "estragados", com problemas, justificando assim o uso do verbo curar. Podemos apontar aqui para mais um momento em que Andressa está orientada para a construção conjunta de conhecimento e para a valorização da contribuição de todos na aprendizagem que está sendo construída. Ela demonstra estar se apropriando de uma palavra que o grupo mesmo havia trazido, dando autoria, legitimando e valorizando as contribuições dos participantes para a construção do entendimento sobre o trecho do discurso de Obama.

Mara (excerto 6.2, linha 38) formula seu entendimento até então e solicita a confirmação desse entendimento por Andressa, orientando-se aqui para uma distribuição desigual de conhecimento e categorizando Andressa como a participante mais competente, a qual confirma o entendimento de Mara (linha 40), que, por sua vez, demonstra estranhamento e surpresa com a confirmação de seu entendimento (conforme podemos ver pela sua expressão no quadro 3).

```
24 Andressa    i:sso a- alguém falou na: na no último momento
25             ali que a: >os Estados Unidos< tava estragado
26             né? tava cheio de problema que o Bush tinha
27             deixado >cheio de problema< então ele diz nós
```

28 pode:mos (.) curar
29 Cleonir curar
30 Andressa curar essa nação
31 Lucio remediar
32 Andressa remedia:r >o mesmo sentido de< dar um remédio
33 né (.) arrumar aquilo ali que tá estragado
34 Ricardo °estragado°
35 (1,0)
36 Andressa estragado foi palavra de vocês mesmos >vocês é
37 que usaram< que o país estava estragado
38 Mara → então a frase fica a frase fica nós podemos

39 curar? ((olha para Andressa))
40 Andressa curar a nação
41 Mara ((faz uma expressão de surpresa e escreve no

42 caderno)) (1,0)
42 Andressa isso aí (.) uma nação com doença >que tipo de
44 doença que tinha os Estados Unidos? (.) ou
45 que tem?

Segmento 6: "Nós podemos curar", excerto 6.2 – (29/5/2009 – fita 5 – 00:43:31 – 00:32:10)

No entanto, apesar da expressão de surpresa, Mara aceita a confirmação de Andressa, baixa a cabeça e escreve em seu caderno (quadro 4). No segmento 6, observamos a formulação sendo utilizada por um dos participantes para demonstrar sua compreensão do turno ou turnos anteriores e solicitar a confirmação desse entendimento. Essa formulação também está orientada para a produção de pares adjacentes que apontam para uma decisão. A formulação de Mara lança seu entendimento a público para que seja confirmado ou desconfirmado, e Andressa é quem legitima o entendimento expresso por ela. A formulação

de Mara ofereceu a ela uma maneira de sanar sua dúvida e demonstrou explicitamente a sua orientação para um momento de aprendizagem.

Ao olhar para Andressa no momento em que faz a pergunta, Mara atribui a ela a categoria de participante competente, ou seja, aquela que pode fornecer uma confirmação de seu entendimento. Andressa, por sua vez, ratifica essa atribuição quando aceita o entendimento proposto pela formulação de Mara (linha 40). López Abeledo (2008, p. 141) também observa, nos dados analisados em sua pesquisa, essa orientação dos participantes para aquele que é reconhecidamente mais competente para responder às solicitações de informação:

> Essas solicitações de informação, pelas quais os participantes atribuem conhecimento a alguém, produzem um objeto de aprendizagem (as práticas aceitáveis de categorização e descrição na língua estrangeira) e categorizam diferentemente os participantes em relação ao conhecimento desse objeto.

Ao formular seu entendimento e solicitar a confirmação de Andressa, podemos dizer que Mara está orientada para a aprendizagem e para a produção de conhecimento socialmente compartilhado na comunidade de aprendizagem de língua adicional da qual faz parte. Ao formular seu entendimento e solicitar uma confirmação, Mara busca estabelecer um entendimento comum entre o grupo e, de acordo com o que já foi tratado na seção 2.1.1 deste texto, a cognição socialmente compartilhada fica evidente quando há orientação do participante para ela. No caso de Mara, ela não formula seu entendimento apenas para se certificar da intersubjetividade, mas para destacar e exibir que naquele momento ela está voltada para sua aprendizagem e deseja ter seu entendimento ratificado por um membro que considera mais competente. A formulação trabalha a favor de destacar a cognição socialmente compartilhada produzida dentro da comunidade de aprendizagem.

A formulação como checagem de entendimento não é novidade neste capítulo de análise de dados. Quero propor, no entanto, que há diferenças em relação à maneira como a checagem de entendimento se apresenta e é analisada. Na seção 5.1, que tratou das formulações presentes no fazer ensinar utilizadas pela representante institucional, em vários momentos tratamos do uso da formulação como checagem de entendimento. A interpretação deste uso foi a de que, ao formular, a representante institucional demonstrava interesse na contribuição dos participantes, estimulando a construção de uma ambiente democrático, colaborativo e igualitário, apontando para o fato de que todas as contribuições são bem vindas e usando a formulação como um recurso para retomar o tópico da aula e reaver pontos

importantes. Já no caso do segmento 6, a participante que produz a formulação para checar entendimento se coloca na posição de menos competente ao dirigir sua pergunta a quem considera mais competente. A sua posição de membro menos competente, aliada à sua dúvida relacionada com o tópico da aula, a tradução de uma frase, remete a análise deste segmento em direção à explicitação da orientação da participante para sua própria aprendizagem. Mara demonstra interesse e se esforça para compreender o tópico da aula, produzindo um movimento no sentido de tornar-se um membro ativo e competente dentro da comunidade de prática. Assim, a formulação de Mara trabalha a favor de esclarecer uma dúvida e eleger uma "resposta correta" que seja reconhecida pelos demais membros.

Observamos, no segmento analisado acima, que a formulação se trata de um recurso utilizado por um participante aprendiz para sanar sua dúvida e demonstrar engajamento com sua aprendizagem. Podemos afirmar, portanto, que a formulação é uma prática que faz parte da produção de conhecimento, exibição desse conhecimento e verificação do mesmo dentro desta comunidade de prática de aprendizagem de língua adicional. A formulação é um recurso utilizado pelos participantes tanto para fazer ensinar quanto para fazer aprender. Na próxima sessão veremos um exemplo em que o uso das formulações para fazer ensinar não é um recurso somente da representante institucional. Um dos participantes se coloca na posição de membro competente e se utiliza da pratica da formulação para fazer ensinar. Como isso, queremos chamar a atenção para o fato de que os participantes fazem aprender e fazem ensinar mediante a prática da formulação. Queremos evitar a possível percepção de que só a representante institucional se utiliza da formulação para fazer ensinar. A partir do uso de formulações a professora faz aprender e faz ensinar, bem como os demais participantes também se utilizam da prática para fazer aprender e fazer ensinar.

5.2.3 "Man é homem": defendendo um ponto de vista

Essa seção encerra o capítulo de análise deste trabalho com a apresentação de um dado que merece destaque, pois expressa com riqueza de detalhes a construção de conhecimento e a estreita relação da formulação com o ensino sendo exibida na fala-em-interação na sala de aula observada.

Serão analisados dois segmentos, que aconteceram em dias diferentes. O primeiro deles foi selecionado da aula 5, realizada em 19 de junho de 2009, e o segundo, da aula 7, que

ocorreu em 3 de julho de 2009. Os dois segmentos apresentam semelhanças e referências a um mesmo tópico, e, na análise do segundo segmento, iremos, por vezes, remeter-nos ao primeiro.

O primeiro segmento a ser analisado aconteceu quando os participantes estavam na sala de vídeo da escola, assistindo ao filme do encontro entre os presidentes Lula e Obama. Eles tinham em mãos o material didático, que foi entregue por Andressa. No material havia um exercício com a fala dos presidentes de forma desordenada. A tarefa proposta era a de que eles colocassem as falas em ordem após assistirem o vídeo, o que fizeram por quatro vezes. Andressa propõe a correção da tarefa ao perguntar qual é a primeira fala (linha 1):

1	Andressa	qual é a primeira=
2	Anelise	=a três
3	Andressa	a primeira frase que ele fala
4	Rosana	that- é a terceira=
5	Andressa	=tá: eu perguntei qual é a frase
6	Jaime	°a primeira é a terceira° °a primeira é a
7		terceira°
8	Rosana	é: >°that´s não sei o quê lá°< that´s my man
9	Andressa	that´s my man [né:
10	Jaime	[°that´s my man° ((balança a
11		cabeça)) isso (.) essa é a primeira
12	Ana	é a primeira essa
13	Andressa	essa é a primeira >ela fala< that´s my man
14		que que quer dizer isso that´s my man
15	Jaime	a: m sei homem >não sei o quê [lá<
16	Cláudio	[e:sse é o
17		cara esse ( ) meu chapa meu ( )
18	Jaime	meu homem >sei lá<((se mexe na cadeira))
19	Andressa	esse é o homem esse é o cara
20	Ana	((olhando o caderno de Jaime que está ao
21		seu lado)) hhh
22	Jaime	((olhando para seu caderno)) my man é meu
23		homem ((levanta os ombros)) meu macho
24	Andressa	hãn hhh não não é meu macho
25	Ana	[HHHhhh
26	Telma	[hhhhh
27	Jaime	[man man é macho
28	Ana	HHH
29	Jaime	man é macho
30	Andressa	hh man é [homem né sim
31	Ana	[hhhh
32	Telma	tá então esse é o homem?
33	Andressa	esse é o homem esse é o cara
34	Jaime	°esse na terceira°
35	Ana	sim (esse eu sei)
36	Andressa	quê que é que o Cláudio traduziu lá?

37	Cláudio	esse é o cara esse é o meu (.) chapa
38	Andressa	meu cha:pa né é [um sentido (.) né meu chapa
39	Jaime	[é eles usam muito mais meu
40		chapa
41	Andressa	é: meu chapa
42		(0,2)
43	Andressa	depois que ele diz that´s my man (.) qual é
44		a outra frase?

Segmento 7: "Esse é meu macho" – (19/6/2009 – fita 8 – 00:25:40 – 00: 26:46)

Anelise (linha 2) responde à pergunta com o número três. No entanto, Andressa faz a pergunta novamente, não se orientando para a resposta de Anelise. Rosana se auto-seleciona (linha 4), começando a falar a frase em inglês, mas desistindo logo depois e repetindo o número da frase. Andressa (linha 5) não aceita mais uma vez a resposta oferecida agora por outro participante e formula que a ação que fez foi perguntar qual era a "frase". Jaime também responde em tom de voz baixo que a "primeira" (a primeira frase que apareceu no vídeo) é a "terceira" (terceira frase que aparece no material didático). Logo em seguida a Jaime, temos Rosana falando a frase em inglês (linha 8). Andressa aceita agora a resposta, pois Rosana apresenta o que ela estava pedindo desde o começo, conforme fica claro no turno em que ela aceita somente essa resposta como correta. Na linha 8, Andressa revela que já conhecia a resposta para a pergunta que fez na linha 1 e, após rejeitar várias das respostas dos participantes, acaba por aceitar apenas aquela que ela considerava ser a resposta correta para sua pergunta, que tinha como objetivo fazer com que um dos participantes falasse a frase em inglês e não somente apontasse para o número da frase. Observamos aqui uma sequência IRA composta pela iniciação com uma pergunta de informação conhecida (linha 1), as respostas (linhas 2, 4, 6, 7) e a avaliação (linha 8) quando uma das respostas é aceita.

Jaime (linhas 10 e 11) repete a frase que Andressa aceitou como resposta correta, com a qual concorda, e reafirma que aquela era a primeira frase, alegando que, mesmo que Andressa não tivesse aceitado essa resposta como correta antes, ela também faz parte da categoria "resposta correta". Andressa, após ter ouvido a resposta que esperava, concorda (linha 13) com Jaime que era a primeira frase e já lança uma nova pergunta ao grupo (linha 14) sobre o significado da frase que Rosana trouxe e que ela e Jaime repetiram. Jaime se auto-seleciona para responder à pergunta, porém começa afirmando que não sabe, mas demonstra que identificou a palavra "homem" na frase. Cláudio (linhas 16 e 17) traz outra resposta. Jaime complementa a resposta que havia iniciado antes (linha 15) ao falar "meu homem". Andressa (linha 19) aceita as respostas "esse é o homem" e "esse é o cara". Jaime toma o

turno para completar a sua resposta e afirma que o significado da frase é "meu homem", depois complementa com "meu macho" (linha 23). Andressa, no entanto, não aceita a tradução feita por Jaime, conforme podemos ver quando ela demonstra achar engraçada a proposição de Jaime, e afirma que sua resposta "meu macho" não é válida (linha 24). No entanto, apesar da não-aceitação de Andressa, Jaime continua defendendo que a tradução da palavra *man* é macho (linhas 27 e 29), e alguns participantes riem dessa tradução de Jaime (linhas 25, 26 e 28). Andressa (linha 30) demonstra concordar com a proposição de que *man* é homem. Telma lança seu entendimento para a tradução da frase como uma formulação que pede por confirmação (linha 32). Andressa reponde à solicitação de Telma (linha 33), confirmando o entendimento proposto por ela, e acrescenta a tradução apresentada por Cláudio anteriormente (linha 36). Andressa demonstra estar orientada para a tradução de Cláudio, porque a considera como a mais adequada para a sua pergunta. Cláudio repete a tradução que já havia feito (linha 37), e Andressa destaca a palavra "chapa" da fala dele. Jaime, em sobreposição, se coloca numa posição de alinhamento com ela (linhas 39 e 40) e concorda que o significado trazido por Cláudio e validado por Andressa é, realmente, o mais usado.

Queremos chamar atenção para o percurso trilhado por Andressa e Jaime no segmento apresentado acima, pois faremos menção a ele no próximo segmento a ser analisado. Jaime apresenta uma tradução em reposta à pergunta de Andressa sobre o que uma das frases observada no encontro dos presidentes queria dizer. Andressa apresenta resistência para aceitar as proposições de Jaime e chega a negar uma de suas traduções (linha 24). Demonstra, ainda, estar afiliada não com a resposta de Jaime, mas com a tradução proposta por Cláudio (linha 36). Jaime insiste em sua tradução (linhas 22, 23, 27 e 29), demonstrando ter segurança do que está dizendo. Mais tarde, porém, ele acaba por se alinhar com Andressa (linha 37 e 38) e concorda com a tradução que ela quer estabelecer como correta, a tradução de *my man* como "meu chapa". No entanto, Jaime empreendeu um esforço interacional grande para defender a sua tradução como correta também. A próxima interação a ser analisada apresenta um percurso semelhante entre os dois participantes.

A interação que analisaremos a seguir acontece no decorrer de uma tarefa pedagógica da qual os participantes estão organizados em grupos para lerem textos da *Folha de São Paulo* sobre o encontro dos presidentes Lula e Obama, excertos anteriores deste mesmo segmento já foram analisados na seção 5.1.1. Lucas, por solicitação de Andressa, faz a leitura do texto, de autoria de Ruy Castro e intitulado "Tema do *Holiday on Ice*" (São Paulo, sábado, 18 de abril

de 2009), em voz alta para o grande grupo.[51] Logo após o término da leitura, que dura quatro minutos,[52] Andressa resume o texto:

33	Lucas		em sua coluna na Folha:: ((Lucas faz a leitura
34			de seu texto que dura quatro minutos))
35	Andressa	→	m hm: então q- que >qual a imagem do Lula<
36			que se tem >ele tava ele <tava falando no
37			encontro >se vocês< (.) para quem assistiu o
38			encontro (.) ele tá o que (.) retomando as
39			frases que o Obama falou do Lula e dizendo que
40			tem um erro de tradução ali: né e retomando o
41			que o Lula >tudo aquilo que a gente já viu< que
42			o Lula tinha dito (.) o Jaime insi:ste que é eu
43			ã- que é o::que o my man quer dizer meu homem

Segmento 1: "Obama e Colares", excerto 1.5 – (3/7/2009 – MOV2363 – 00:09:31 até MOV2364 – 00:07:09)

Andressa chama a atenção para o fato de o texto estar questionando a tradução das falas na interação entre os presidentes. Ao colocar para o grupo o seu entendimento sobre o que Lucas acaba de ler, faz questão de ressaltar que não há novidades para a discussão que vinham construindo (linha 41), afirmando que o grupo já havia discutido a questão apontada no texto da *Folha de São Paulo*. Com essa formulação, Andressa chama atenção do grupo para um conhecimento que eles próprios já vinham construindo juntos, expõe e torna relevante a importância das discussões que vinham sendo feitas, alertando para a comunidade de aprendizagem que vem sendo construída por eles. Andressa chama a atenção dos participantes para uma das características que, segundo Wenger (1998), é definidora de uma comunidade de prática: o repertório compartilhado. Na sequência, Andressa remete ao fato de que Jaime havia traduzido *my man* como meu homem e insistia no seu ponto de vista (linhas 42 e 43). Jaime procura se justificar:

44	Jaime		eu to lendo
45	Andresa		tshhh
46	Janaína		h[hhhh
47	Mara		[hhhhh
48	Jaime	→	°mas eu to lendo aqui°
49	Cláudia		pelo ( ) ta ((olhando para Andressa))
50	Jaime	→	>(eu só vou repassar um pouco)< eu vou ler de

[51] Todos os textos que foram disponibilizados para os grupos estão no Anexo B, na página 158. Cada grupo recebeu um texto diferente, e a tarefa consistia em ler os textos, discutir em grupo e depois apresentar o texto pelo qual ficaram responsáveis para o grande grupo.

[52] O segmento completo encontra-se no Apêndice D, na página 141.

51 novo ((olha para sua folha e aponta)) (.) tá
52 ali ó (0,6)

53 → e tirando e tirando o my fica man (.)é homem
54 ((levanta os ombros))
55 Andressa man homem ca:ra né:=
56 Jaime =não ((olhando para a folha))
57 Andressa é que assim ó
58 Jaime → my man[é meu homem
59 Andressa → [ele insiste né
60 Cláudia [hhhhhh
61 ? [hhhhh
62 ? [hhhh
63 Jaime e aí e aí ( ) ((faz sinal de continuidade
64 com as mãos))
65 Ana ele já sabe o inglês né >professora<
66 Andressa ã? é:: e a gente sabe então e ali ele colocar
67 Jaime → a gente sabe tô só fazendo uma gozação (.) mas
68 é (.)assim as interpretações são várias meu
69 chapa meu cara esse esse aí é dos meus
70 Cláudia °eu adoro esse cara°
71 Andressa → e: ele:: a:cho:u (.) achou que de repente: (.)
72 era piada do Obama
73 Jaime → claro botar meu chapa lá tinha que botar my man
74 em inglês mesmo
75 Ana h[hhhhhh °tá então°
76 Jaime [tu não vai botar chapa meu( )

Segmento 1: "Obama e Collares", excerto 1.6 – (3/7/2009 – MOV2363 – 00:09:31 até MOV2364 – 00:07:09)

Quando Andressa destaca a postura de Jaime e diz que ele continua insistindo em defender sua proposição de que *my man* quer dizer meu homem, Jaime se orienta para o "insistir" usado por Andressa e se engaja em um trabalho para explicar seu posicionamento anterior e por que chegou nessa posição. Jaime toma isso como um desafio e passa a lidar com o fato de que precisa se esforçar para provar que o que falou antes faz sentido e é razoável. Conforme Garcez (2008, p. 27):

> [...] quando os participantes avaliam que podem pairar dúvidas sobre a propriedade do que eles estão dizendo/fazendo, observa-se que eles efetivamente 'se explicam', prestam contas da sua conduta, mediante ações como justificativas, pedidos de desculpas e explicações, entre outras.

Ao fazer a afirmação que Jaime insiste (linha 42) e da forma como Andressa o faz (destacando uma das sílabas e alongando a vogal "i"), podemos dizer que uma possível interpretação dos participantes poderia ser a de que Andressa estava tomando Jaime como inconveniente, porque insistia em dar uma resposta com a qual ela não concordava, e que a insistência dele poderia estar desviando os participantes do caminho que ela gostaria que percorressem. Jaime parece se orientar para que essa interpretação não seja a eleita de nenhum dos participantes, pois se envolve em um custoso trabalho de justificativa para a sua "insistência".

Ao fazer o percurso para tornar seu posicionamento razoável e justificar sua insistência, Jaime afirma que o que está lendo é *my man*, "meu homem", não "meu chapa" (linhas 44, 48 e 50). Ele formula e coloca em palavras suas ações (linhas 50-53) para mostrar o caminho lógico que o permite fazer a afirmação de que *my man* é "meu homem" e explicita para os demais o caminho por ele percorrido. Nesse percurso, as expressões do rosto e a movimentação do corpo de Jaime são importantes, por isso reproduzo o quadro 5 para demonstrar a expressão facial de Jaime enquanto faz sua explicação. Ele se mostra alegre, enquanto aponta para o papel que tem em mãos,[53] e levanta os ombros no final de sua fala. Essas ações apontam para o nível de engajamento que Jaime está apresentando na interação e contribuem para demonstrar com veemência aos demais que sabe do que está falando. Ele rejeita a atribuição de Andressa (linha 56), que agrega mais significados à tradução oferecida por ele (diferentes da que vinha defendendo), e continua mantendo a sua tradução para a frase (linha 58). Andressa prefere não rebater e limita-se a formular a ação que Jaime vinha fazendo. Mais uma vez, a ação apontada por ela é a de "insistir" (linha 51).

Alguns participantes acham graça (linhas 60-62) quando Andressa aponta a insistência de Jaime, mas Ana (linha 65) o reconhece como participante competente ao se dirigir à Andressa e afirmar que ele sabe inglês. Com isso, Ana se alinha com Jaime e o ajuda em sua empreitada para justificar a pertinência de sua contribuição e rejeitar que esteja simplesmente sendo insistente, conforme afirmou Andressa. Segundo a proposta de Ana, insistir para que sua tradução seja aceita é uma ação legítima para quem sabe inglês nessa comunidade de prática de aprendizagem. Tendo o reconhecimento de Ana de que é um participante

[53] A folha que Jaime exibe faz parte do material didático que foi produzido e entregue aos alunos.

competente, Jaime resolve revelar a todos que o que vinha fazendo até então não era apenas defender uma única tradução, mais sim fazer uma gozação, brincar com a língua em foco. Nas linhas 67 a 69, Jaime admite que estava brincando e que sabe que pode haver outros sentidos para a frase que estava sendo proposta. Com sua formulação, ele não só demonstra que entende o que Andressa quer dizer com diferentes traduções para uma mesma frase como mostra que está tão engajado na discussão que é capaz até de brincar com as palavras e criar humor com o objeto de aprendizagem (língua inglesa) com o qual está engajado no momento, constituindo-se, assim, como membro competente e capaz, como alguém que também pode ensinar.

Ao se envolver no trabalho de se justificar, Jaime apresenta o caminho percorrido por ele, mostra que não estava atrapalhando e leva todos a uma construção conjunta de um entendimento que vai se somar ao desejado por Andressa. Dizemos desejado, pois é possível perceber, desde a análise do segmento 7, apresentado no início da seção, que Andressa está orientada para uma tradução para a frase "*this is my man*", que vem a ser "esse é o meu chapa", e que Jaime está orientado para defender a sua própria tradução. No entanto, ao final do segmento 8, podemos ver que os participantes se alinham e dividem um entendimento em comum, percorrem um caminho em que um ensina ao outro.

O percurso traçado pelos participantes se assemelha ao apontado na análise do segmento 7. Há certa discordância entre os participantes Jaime e Andressa, mas que resulta no alinhamento de ambos. No segmento 7, Andressa não aceita uma tradução apontada por Jaime, que insiste em defender seu ponto de vista, e, no final, ambos se alinham e Jaime mostra para Andressa que concorda com a tradução defendida por ela. No segmento 8, Andressa traz essa discordância entre eles para a discussão novamente, e Jaime explica o que faz com que ele afirme e reafirme sua posição. Ao final, também temos Jaime se alinhando com o posicionamento de Andressa, mas deixando claro que o que ela propõe é apenas uma das respostas dentro de uma gama de respostas possíveis.

Observamos no segmento que Jaime está dando aula junto com Andressa e se colocando no lugar de quem ensina. Podemos visualizar no seu percurso que Jaime vai ensinar Andressa e mostrar a ela que não há razão para que não aceite sua proposta de tradução, a qual também faz parte do conjunto de respostas possíveis, também pode ser considerada uma resposta correta, já que estão em pauta diferentes significados para uma mesma frase. Jaime vai construir ao longo de sua contribuição que *man* também é "chapa", conforme Andressa estava levando o entendimento do grupo, mas que não é só isso. E vai mostrar a Andressa e a todos os participantes com sua formulação (linhas 67-69) que, depois

de todo esse percurso, ele concorda com a tradução proposta por Andressa, porém mostra a ela que sabe que existem várias outras possibilidades. A exibição do entendimento pelos participantes, de que estão compartilhando e construindo um entendimento em conjunto, é apresentada em vários pontos da interação (linhas 70 e 75), deixando claro que eles estão orientados para momentos de aprendizagem em que os participantes ensinam e são ensinados e estão orientados para a construção conjunta e para a cognição socialmente compartilhada.

Com a análise deste dado, quero apontar para a comunidade de aprendizagem sendo construída com o engajamento dos participantes nessa construção. Podemos acompanhar a dedicação de Jaime ao objeto de aprendizagem que está sendo proposto no momento, que vem a ser o entendimento de que o item lexical *my man* pode ter mais de uma tradução, dependendo do seu contexto, e que vai levar à exposição de sua cognição, que é tornada explícita através de uma formulação, para que os demais participantes possam compartilhar dela. O momento da interação em que podemos visualizar a cognição de Jaime tornada pública para os participantes da interação, para o analista e para o leitor deste texto é quando Jaime se utiliza da prática de formular (linhas 67, 68 e 69) para colocar em palavras que compreende que *my man* pode ter mais de um significado, enumera-os e afirma que o que ele estava fazendo até então era uma gozação, para que fique claro, para todos os efeitos práticos daquela interação, que ele sabia o que estava fazendo desde o princípio e que se envolveu em um trabalho de justificação para poder ensinar a Andressa e aos demais participantes que numa sala de aula de inglês é válido ter mais do que uma resposta correta, mais de uma tradução para a mesma frase.

Essa argumentação permite apontar para a centralidade do uso de formulações quando os membros se engajam em um trabalho de fazer ensinar. Jaime não se coloca apenas como membro aprendiz, mas sim como membro competente durante toda a interação, e escolhe a prática de formular para realizar o trabalho de ensinar Andressa e os demais membros. No trabalho de ensinar, apresentado por Jaime, as formulações servem para a difícil tarefa de colocar em palavras o que o levou a compreender daquela maneira e, de forma convincente, levar os outros participantes pelo mesmo caminho que percorreu.

Podemos dizer que as formulações estão envolvidas em fazer "boa" sala de aula, boa no sentido de não apenas dizer o que é válido, mas de levar todos a percorrerem um caminho em conjunto e construírem o que é válido dentro de sua comunidade. As formulações exibem os caminhos, destacam aspectos importantes do percurso e contribuem para que os membros se envolvam em um processo de construção e compartilhamento do que foi construído em conjunto. Elas também se envolvem em um trabalho de exibir a forma como cada um dos

membros está compreendendo os tópicos de discussão, abrindo a oportunidade de alinhamento de entendimentos. Com isso, podemos destacar que as formulações estão envolvidas no fazer ensinar e no fazer aprender de modo colaborativo, destacando o fazer conjunto dos participantes.

Neste capítulo de análise, tratamos da formulação como uma prática empregada pela participante que atua na capacidade institucional de professora para fazer sala de aula. A professora se utilizou da prática de formular para destacar cognições construídas no grupo, para ressaltar e destacar práticas que considera legítimas e adequadas na comunidade de prática que está sendo construída, para checar entendimento e para reparar problemas de intersubjetividade detectados no turno de outro participante em relação ao seu próprio turno (reparo em terceira posição). As formulações estão envolvidas, portanto centralmente com ensino, pois, quando relacionada com a aprendizagem, aparecem com frequência quando os participantes tornam explícito aquilo que aprenderam do que foi ensinado. Observamos, ainda, que a formulação se trata de um recurso utilizado por um participante aprendiz para sanar sua dúvida e demonstrar engajamento com sua aprendizagem e estabelecemos que a formulação é uma prática que faz parte da produção de conhecimento, sua exibição e sua verificação dentro da comunidade de prática de aprendizagem de língua adicional observada. Verificamos, portanto, que a formulação é um recurso utilizado recorrentemente no ambiente institucional da sala de aula observada, estando envolvida em boas práticas de fazer sala de aula. As formulações foram utilizadas pelos participantes fazer ensinar e para fazer aprender. No próximo capítulo, que encerra este estudo, retomaremos as perguntas de pesquisa, apresentaremos suas respostas e faremos as considerações finais deste texto.

6 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA RELAÇÃO ENTRE FORMULAÇÕES, COGNIÇÃO SOCIALMENTE COMPARTILHADA E ENSINO-APRENDIZAGEM

> *Yes, we can. Yes, we can change. Yes, we can. Yes, we can heal this nation. Yes, we can seize our future. (Barack Obama)*

O presente estudo se ocupou em descrever uma prática ainda não apresentada com riqueza de detalhes no cenário de sala de aula: a prática de formulação. A partir da descrição dessa prática na sala de aula analisada, esta pesquisa apontou diferentes modos como a formulação se configurou no ambiente analisado.

Observamos, através do capítulo de análise de dados, a formulação se destacando como um recurso utilizado pela participante reconhecida e legitimada como professora do grupo para fazer sala de aula. A professora fez ensinar mediante a prática da formulação: ela destacou e expôs para apreciação dos demais o conhecimento que estava sendo construído no grupo, de acordo com sua visão. Ela também se utilizou da formulação para apontar práticas sociais que considerava legítimas dentro da comunidade de aprendizagem que estava sendo construída, para verificar entendimento e para fazer reparo em terceira posição. É importante destacar que a professora não só formula para fazer ensinar (ao organizar o evento aula), ela também formula para fazer aprender, conforme obervamos nas diversas vezes em que ela checa seu etendimento acerca dos turnos anteriores dos demais participantes, demonstrando orientação para o alinhamento de entedimentos e construção conjunta de conhecimento.

Além de fazer ensinar, os participantes demosntraram que as formulações também estão envolvidas no fazer aprender. Os participantes formularam para tentar entender e para demosntrar o que aprenderam em relação ao que havia sido ensinado, afirmando-se como membros competentes dentro de sua comunidade de prática. Retomando as questões que motivaram esta investigação, passo agora para o momento de respondê-las, tendo como base as asserções analíticas feitas até então na pesquisa. Foram diversos e muito ricos os momentos em que pudemos visualizar a prática de formular nos dados analisados. No entanto, apenas alguns deles foram reproduzidos para fins de apresentação de análise detalhada neste relatório de pesquisa. Procuramos selecionar aqueles mais representativos e que dessem conta de responder as perguntas de pesquisa.

A primeira questão refere-se ao que os participantes fazem mediante práticas de formulação. Uma das descobertas desta pesquisa refere-se à centralidade da ligação das formulações com o ensino. No início deste estudo, esperávamos relacionar as formulações diretamente com a aprendizagem, no entanto, após análise dos dados da sala de aula pesquisada, observamos uma ligação muito forte entre as formulações e o ensino. Mesmo quando estavam em pauta questões relativas à aprendizagem, as formulações exibiram o que foi aprendido daquilo que foi ensinado.

Em relação ao fazer ensinar descobrimos que a formulação é uma prática recorrente e que auxilia os participantes no sentido de estabelecer, destacar e exibir o fazer de sala de aula. Mediante a prática da formulação Andressa conduziu a aula (retomando e estabelecendo tópicos, checando entendimentos, destacando partes da interação que considerava importantes e estabelecendo práticas legítimas na comunidade de prática de aprendizagem que estava sendo construída). Já em relação ao fazer aprender, descobrimos que os participantes exibem aquilo que aprenderam em relação ao que foi ensinado utilizando as formulações. Assim, eles se estabelecem e são legitimados como membros competentes dentro de sua comunidade de prática de aprendizagem de língua adicional. Eles também checam entendimento por meio das formulações buscando o alinhamento entre os seus entendimentos com os do grupo. Com isso, as formulações os ajudam na busca por se tornarem membros competentes e exibem a orientação dos participantes para o conhecimento compartilhado. Observamos, portanto, que a prática da formulação está envolvida com o fazer ensinar e com o fazer aprender dentro desta comunidade de prática que acompanhamos durante sua construção.

A segunda questão trata da relação entre formulações e a produção de conhecimento construído no grupo. Neste aspecto podemos afirmar que as formulações, de fato, se apresentam fortemente ligadas à produção e à manutenção do conhecimento construído no grupo. No último segmento analisado, segmento 8, observamos Jaime construindo um entendimento diferente do proposto por Andressa, uma vez que ele defende que há traduções para o item lexical "*man*" diferentes daquela que a participante Andressa está propondo: "chapa". Ele quer ter suas traduções "homem" e "macho" legitimadas e se envolve em um trabalho de exposição dos motivos que o levaram a defender seu ponto de vista. Por fim, Jaime demonstra que concorda com a tradução proposta para a frase que os participantes estão lidando no momento, mas que a palavra "*man*" tem outros significados na vida lá fora. Com sua formulação, Jaime apresenta para o grupo o seu entendimento, levando-os a chegar a sua conclusão junto com ele. As participantes Cláudia e Andressa demonstram alinhamento com a

proposição dele. Assim, Jaime percorreu um caminho de construção da cognição socialmente compartilhada que é destacada a partir de sua formulação.

O uso das formulações pela participante Andressa também é um exemplo a ser citado para confirmar a importância das formulações na construção e na manutenção da cognição socialmente compartilhada. No segmento 1, observamos Andressa utilizando-se da prática da formulação para retomar aquilo que considera importante do que foi dito. Ao formular, ela destaca da fala do participante o percurso que está sendo feito na construção de conhecimento conjunto. Assim, ao retomar as construções feitas pelos participantes, as formulações trabalham no sentido de retomar, alinhar e manter o conhecimento construído no grupo.

Devido à sua estreita ligação com a construção e a manutenção do conhecimento socialmente compartilhado, temos a resposta para a terceira questão que trata da relação entre a prática da formulação e estabelecimento e a manutenção de uma comunidade de prática de aprendizagem. As formulações auxiliam, no estabelecimento e na manutenção de uma comunidade de prática de aprendizagem. Observamos, a partir dos dados analisados, que as formulações trabalham no sentido de exibir e de tornar a comunidade de prática explícita.

A distinção entre cognição socialmente compartilhada e intersubjetividade, apesar de não fazer parte diretamente das perguntas de pesquisa, também pode ser apontada como um resultado do trabalho de análise dos dados desta pesquisa. Ao olhar para os momentos em que as formulações apareceram nas interações analisadas, ficou claro que cognição socialmente compartilhada e intersubjetividade não se apresentaram como sinônimos nos casos observados. A necessidade de definir e delimitar os termos surgiu da dificuldade em lidar com eles e da vontade de trabalhar com os termos da forma mais didática possível no corpo do texto. Ao mesmo tempo em que sabíamos haver diferenças entre os conceitos, passamos por momentos em que todos eles se embaralhavam, dificultando as análises. Portanto, o exercício de explicitá-los ajudou no processo de análise dos dados, bem como se propõe a facilitar o entendimento do leitor acerca dos termos neste texto.

Diferentemente de Schegloff (1991, p. 158, tradução nossa), que tratou de cognição socialmente compartilhada e intersubjetividade como sinônimos – "[...] problemas na intersubjetividade, ou seja, problemas na cognição socialmente compartilhada,"[54] – percebemos diferenças entre estas duas noções ao olhar para os dados desta pesquisa, que estão diretamente ligados a questões de ensino-aprendizagem. Quando se trata de questões relativas ao ensino-aprendizagem, percebe-se que intersubjetividade e cognição socialmente

[54] […] *breakdowns in intersubjectivity, that is, trouble in socially shared cognition*.

compartilhada não se apresentam como sinônimos. A intersubjetividade, também chamada de convergência de entendimento comum entre os participantes acerca do que estão fazendo, está presente o tempo todo nas interações e é vista mas não destacada pelos participantes na fala-em-interação. De acordo com Fortes (2009, p. 70):

> Para alcançar a inteligibilidade mútua, os agentes sociais realizam um trabalho interpretativo contínuo por meio de ações situadas e públicas, através das quais sustentam o pressuposto de que o mundo é como parece ser. O mundo conhecido em comum é, pois, uma realização conjunta dos membros sempre em andamento.

Já a cognição socialmente compartilhada, conforme está sendo entendida no conjunto de dados desta pesquisa, está relacionada com momentos de aprendizagem e, diferentemente da intersubjetividade, não acontece o tempo inteiro quando relacionada com a aprendizagem. Trata-se de um momento especial, flagrado na interação, no qual os participantes estão orientados para a construção de conhecimento socialmente compartilhado, para sua própria aprendizagem e para o estabelecimento de um alinhamento acerca do que estão fazendo juntos ou fizeram, até aquele momento, em sua comunidade de prática.

A aprendizagem que se quis demonstrar neste estudo ocorre em um momento especial flagrado na interação e colocado em evidência pelos próprios participantes, é quando o membro da comunidade de prática de aprendizagem exibe dar-se conta de sua aprendizagem. E, para que a aprendizagem aconteça, destacamos que é preciso que haja intersubjetividade entre os membros e orientação para a cognição socialmente compartilhada entre eles.

A relação da formulação com a cognição socialmente compartilhada é no sentido de destacá-la, de apontá-la, de "agarrá-la" numa determina interação. Portanto, as formulações trabalham no sentido de exibir, tornar público e legitimar a cognição produzida no grupo. A aprendizagem, nesta pesquisa, se dá quando há intersubjetividade entre os membros, quando há orientação para a construção de conhecimento conjunto e, portanto, exibição da cognição socialmente compartilhada, de forma que fique estabelecido e legitimado por eles aquilo que aprenderam.

Um outro ponto a ser destacado nesta pesquisa refere-se à avaliação institucional. Foram vários os momentos em que a avaliação foi tornada relevante pelos participantes na interação. O material produzido para ser utilizado nas aulas apresentava, ao final de cada unidade de trabalho, uma avaliação que se propunha a fazer com que os participantes pudessem falar sobre o que haviam aprendido nas aulas até então. Trazendo a oportunidade de os participantes aprenderem a "saber contar" o que aprenderam. Ao colocarem em palavras o

que aprenderam, os participantes eram levados a refletir sobre sua própria aprendizagem, conforme pudemos observar no segmento 4[55] quando Ana demonstra "saber contar" o que aprendeu sobre adjetivos. Este instrumento avaliativo, o "saber dizer, saber contar o que aprendi", parece apontar para uma nova maneira de se fazer avaliação institucional. Ele oferece uma saída para o professor que não crê nas provas de verdadeiro ou falso ou de preenchimento de lacunas para dizer se o aluno aprendeu ou não. Com esta proposta trazemos o próprio aluno para o processo avaliativo, fazendo com que ele também seja responsável por sua avaliação, assim como é responsável em relação a sua própria aprendizagem.

As aulas que serviram de base para as análises dessa pesquisa foram muito ricas e apresentaram diversos apontamentos que não puderam ser abarcados ou não foram tratados de maneira detalhada. Por isso, apontamos para direcionamentos a pesquisas futuras que podem ser levadas adiante tendo em vista os apontamentos feitos nesta pesquisa. Dentre eles, sugerimos um estudo que trate da prática de formulação como um método de fazer sala de aula, tratando de método de acordo com a perspectiva da ACE e diferenciando de método de dar aula da perspectiva da área da pedagogia. Para tal, pode-se fazer uma coleção das formulações como método de fazer sala de aula e descrever detalhadamente este método, observando-se atentamente as ações desencadeadas pela formulação. Sugerimos, também, uma comparação entre a sala de aula utilizada para essa pesquisada e a sala de aula em que, como foi relatado no capítulo de apresentação, iniciamos a geração de dados e não encontramos muitas ocorrências da prática de formular. Uma comparação visando a responder à pergunta: Por que e em quais circunstâncias a prática de formular não se faz presente numa sala de aula? Apontamos, ainda, para pesquisas que apresentem um olhar mais detalhado sobre as ações desencadeadas pela prática de formular que não tiveram destaque ou que não chegaram a ser analisadas nesta pesquisa. Um outro ponto importante que merece destaque em pesquisas futuras é a avaliação. São vários os momentos em que observamos, a partir dos dados analisados, a avaliação sendo o tópico das interações. Uma pesquisa que vise analisar a avaliação institucional encontrará bastante suporte nos dados apresentados neste trabalho.

Espero ter demonstrado que a prática de formular se apresenta como uma poderosa lente através da qual o analista pode vislumbrar o contexto de sala de aula e o ensino e a aprendizagem que se dá nesse ambiente. Dessa forma, a pesquisa dessa prática em sala de aula apresenta uma seara ainda pouco explorada e muito rica para futuros pesquisadores que se interessem pelo assunto.

---

[55] Pág. 87.

Podemos afirmar, após as análises apresentadas nesta pesquisa, que a prática de formular é de grande valia na interação, principalmente no contexto institucional de sala de aula, pois permite que o conhecimento construído no grupo fique explícito, para que todos possam usufruir, concordar ou discordar dele e agregar mais opiniões. Para o professor, esses momentos são de extrema valia e podem fornecer um retorno por parte dos alunos em relação aos objetivos planejados para a aula, bem como pode ser uma maneira de acompanhar as relações feitas pelos participantes a conhecimentos prévios e, sabendo dessas relações feitas por eles, orientá-los para momentos de construção de aprendizagem. As formulações se apresentaram como um poderoso instrumento utilizado pela professora na condução das aulas para fazer sala de aula de inglês como língua adicional na Educação de Jovens e Adultos.

Não poderia encerrar o capítulo final desta dissertação sem comentar a frase de Barack Obama (*yes, we can change*) apresentada em seu início, pois ela permeou as discussões realizadas na turma pesquisada, bem como diz respeito aos sentimentos que me levaram à execução desta pesquisa: paixão e crença de que a educação pode ser feita com sucesso e num ambiente igualitário de participação crítica. Durante as diversas sextas-feiras à noite, nas quais eu colocava as câmeras e os tripés nas costas e me dirigia para a escola Professor Osvaldo Cruz, situada na periferia de Porto Alegre, pude ser participante ativa na implementação do projeto pedagógico que Andressa e eu havíamos construído juntas e que acreditávamos que daria bons frutos. Muito mais do que bons frutos, observamos e fomos parte da construção de uma comunidade de aprendizagem em que vislumbramos condições de verdadeira aprendizagem, circunstância essa na qual, segundo Freire (2004, p. 26), "[...] os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, verdadeiro sujeito do processo.".

Descobrimos que uma educação calcada no sucesso é possível e que o engajamento dos participantes em torno da construção de uma comunidade de aprendizagem é o que o torna possível. É preciso união, esforço, engajamento e dedicação para fazer parte de um lugar onde se constrói conhecimento e se faz aprendizagem em conjunto. Descobrimos, no decorrer das aulas, que sim, nós podemos, todos juntos, construir um ambiente igualitário de construção conjunta em que o sucesso da aprendizagem seja vislumbrado e construído por todos. Destaco o trabalho colaborativo realizado por Andressa e por mim na realização desta pesquisa, pois todas as descobertas apontadas neste capítulo de considerações finais puderam ser feitas graças à união de nossos saberes e vontades para construir e executar um plano de aulas que possibilitou ser colocado de pé um ambiente democrático e de participação onde a

construção de uma comunidade de aprendizagem pôde ser acompanhada e, a partir desta construção conjunta, pude chegar às conclusões acima destacadas.

A frase de Obama que abriu essa seção também se presta, agora, para encerrá-la: "*Yes, we can change*"! Sim, nós podemos mudar o que não está bom e fazer do ensino público um ensino de qualidade em que o planejamento de nossas aulas se materializa em sucesso, com alunos interessados e sujeitos de sua própria aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. N. P. **O uso de referentes pessoal e de lugar e o uso de formulações em interrogatórios na corte**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

ANTAKI, C.; BARNES, R.; LEUDAR, I. Diagnostic formulations in psychotherapy. **Discourse Studies**, v. 7, n. 6, p. 627-647, 2005.

ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. (Org.). **Structures of social action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

BARTON, D. **Literacy**; an introduction to ecology of written language. 2nd ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

BARTON, D.; TUSTIN, K. (Ed.). **Beyond communities of practice**: language, power and social context. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

BROUWER, C. E.; WAGNER, J. Developmental issues in second language conversation. **Journal of Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 29-47, 2004.

BULLA, G. S. **A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira**. 2007. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

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

CLARK, H. O uso da linguagem. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, n. 9, p.49-71, jan./mar. 2000.

CONCEIÇÃO, L. E. **A construção conjunta de conhecimento em uma escola cidadã**: uma análise microetnográfica da fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

COULTER, J. Language without mind. In: POTTER, J.; MOLDER, H. T. (Org.). **Conversation and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 79-92.

DREW, P. Comparative analysis of talk-in-interaction in different institutional settings: a sketch. In: GLENN, P. J.; LEBARON, C. D.; MANDELBAUM, J. (Ed.). **Studies in language and social interaction**. Mahwah: Lawrence Earlbaum Associates, 2003. p. 203-308.

DREW, P. Is confusion a state of mind? In: POTTER, J.; MOLDER, H. T. (Org.). **Conversation and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 161-183.

DREW, P.; HERITAGE, J. **Talk at work**: interaction in institutional settings. New York: Cambridge University Press, 1992.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. **Language two**. New York: Oxford University Press, 1982.

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

EDWARDS, D. **Discourse and cognition**. London: Sage, 1997.

EDWARDS, D.; POTTER, J. **Discursive psychology**. London: Sage, 1992.

FIRTH, A.; WAGNER, J. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. **Modern Language Journal**, v. 81, n. 3, p. 285-259, 1997.

FLORIO-RUANE, S. **Teacher education and the cultural imagination**: autobiography, conversation and narrative. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

FORTES, M. S. **Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência de português como língua adicional**. 2008. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, A. L. P. de. **With a little help from my friend**: um estudo sobre o reparo levado a cabo pelo terceiro na sala de aula de língua estrangeira. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

GARCEZ, P. M. A organização na fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscopio**, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.

GARCEZ, P. M. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L.; JUNG, N. (Org.). **Fala-em-interação social**: uma introdução à análise da conversa etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 8-17.

GARCEZ, P. M. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Org.). **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado das Letras, 2002. p. 83-95.

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

GARFINKEL, H.; SACKS, H. On formal structures of practical actions. In: MCKINNEY, J. C.; TIRYAKIAN, E. A. (Ed.). **Theoretical sociology**. New York: Appleton Century Crofts, 1970. p. 337-366.

HAK, T.; DE BOER, F. Formulations in first encounters. **Journal of Pragmatics**, v. 25, n. 1, p. 83-99, 1996.

HALL, J. K. A consideration of SLA as a theory of practice: a response to Firth and Wagner. **Modern Language Journal**, v. 81, n. 3, p. 301-306, 1997.

HELLERMANN, J. Classroom interactive practices for developing L2 literacy: a microethnographic study of two beginning adult learners of English. **Journal of Applied Linguistics**, v. 27, n. 3, p. 377-404, 2006.

HERITAGE, J. C. Cognition in discourse. In: POTTER, J.; MOLDER, H. T. (Org.). **Conversation and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 184-202.

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

HERITAGE, J. C.; WATSON, D. R. Aspects of the properties of formulations in natural conversations: some instances analysed. **Semiotica**, v. 30, p. 245-262, 1980.

HERITAGE, J. C.; WATSON, D. R. Formulations as conversational objects. In: PSATHAS, G. (Ed.). **Everyday language**: studies in ethnomethodology. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1979. p. 123-162.

HUTCHBY, I. Active listening: formulations and the elicitation of feelings-talk in child counseling. **Research on Language and Social Interaction**, v. 38, n. 3, p. 303-329, 2005.

HUTCHBY, I. **Confrontation talk**: arguments, asymmetries and power on talk radio. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

KANITZ, A.; GARCEZ, P. M. Formulações em conversa telefônica. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRGS, 20., 2008, Porto Alegre. **Anais**… Porto Alegre: UFRGS, 2008. 1 CD-ROM.

KASPER, G. Locating cognition in second language interaction and learning: inside the skull or in public view? **IRAL**, n. 47, p. 11-36, 2009.

LANGE, C. P. An overview on the English education for adults at EJA programs in Brazil. In: SARMENTO, S.; FREITAS, A. L. (Org.). **O ensino do inglês como língua estrangeira**: estudos e reflexões II. Porto Alegre: ediPUCRS, 2009.

LANGE, C. P. **Diário de uma prática pedagógica**: a pedagogia crítica na sala de aula de língua inglesa. 2004. 77 f. Monografia de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LAVE, J. **Cognition in practice**: mind, mathmatics and culture in everyday life. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LIDDICOAT, A. Interaction, social structure, and second language use. **Modern Language Journal**, v. 81, n. 3, p. 313-317, 1997.

LODER, L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L.; JUNG, N. (Org.). **Fala-em-interação social**: introdução à análise da conversa etnometodológica. Porto Alegre: Mercado de Letras, 2008. p. 127-162.

LODER, L.; JUNG, N. (Org.). **Fala-em-interação social**: introdução à análise da conversa etnometodológica. Porto Alegre: Mercado de Letras, 2008.

LODER, L.; SALIMEN, P.; MÜLLER, M. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. In: LODER, L.; JUNG, N. (Org.). **Fala-em-interação-social**: introdução à análise da conversa etnometodológica. Porto Alegre: Mercado de Letras, 2008. p. 38-59.

LÓPEZ ABELEDO, M. de la O.**Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula**. 2008. 217 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LYNCH, M.; BOGEN, D. My memory has been shredded: a non-cognitivist investigation of 'mental' phenomena. In: POTTER, J.; MOLDER, H. T. (Org.). **Conversation and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 226-240.

MARKEE, N. **Conversation analysis**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

MEHAN, H. The structure of classroom discourse. In: DIJK, T. A. van (Ed.). **Handbook of discourse analysis**. London: Academic Press, 1985. p. 119-131. v. 3.

MONDADA, L. Participants' online analysis and multimodal practices: projecting the end of the turn and the closing of the sequence. **Discourse Studies**, v. 1, n. 8, p. 117-129, 2006.

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

OSTERMANN, A. C.; SILVA, C. da. A formulação em consultas médicas: para além da compreensão mutua entre os interagentes. **Calidoscópio**, v. 7, p. 97-111, 2009.

POTTER, J.; MOLDER, H. T. Talking cognition: mapping and making the terrain. In: POTTER, J.; MOLDER, H. T. (Org.). **Conversation and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 1-54.

PRADO, V. V. **Aula de inglês e letramento na escola pública**: possibilidade ou utopia?: uma experiência com uma turma da Educação de Jovens e Adultos. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, em preparação.

RAMPTON, B. Second language research in late modernity: a response to Firth and Wagner. **Modern Language Journal**, v. 81, n. 3, p. 329-333, 1997.

RECH, D. M. **Redefining history in a Brazilian classroom**: an ethnographic study of history on the making. 1998. Tese (Doutorado) – University of Califórnia, Santa Barbara, 1998.

RESNICK, L. B. Shared cognition: thinking as social practice. In: RESNICK, L. B.; LEVINE, J. M.; TEASLEY, S. (Ed.). **Perspectives on socially shared cognition**. Washington: American Psychological Association, 1991.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, n. 50, p. 696-735, 1974. Traduzido em português com o título de "Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa".

SALIMEN, P. G. **A atividade pedagógica de encenar em grupos na sala de aula de língua estrangeira**: pedido de ajuda, ofertas de ajuda e aprendizagem. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHEGLOFF, E. A. Between micro and macro: contexts and other connections. In: ALEXANDER, J. K. C. et al. (Org.). **The micro-macro link**. Berkeley: University of California Press, 1987. p. 207-234.

SCHEGLOFF, E. A. Conversation analysis and socially shared cognition. In: RESNICK, L; LEVINE, J.; BEHREND, S. (Org.). **Perspectives on socially shared cognition**. Washington: American Psychological Association, 1991. p. 150-171.

SCHEGLOFF, E. A. On possibles. **Discourse Studies**, v. 8, n. 1, p. 141-157, 2006.

SCHEGLOFF, E. A. Practices and actions: boundary cases of other-initiated repair. **Discourse processes**, v. 23, p. 499-545, 1997.

SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G.; SACKS, H. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. **Language**, v. 53, n. 2, p. 361-382, 1977.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado e da Educação. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 127-172. v. 1.

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. 2007. 163 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v. 10, p. 209-231, 1971.

SFARD, A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. **Educational Researcher**, v. 27, n. 2, p. 4-13, 1998.

SINCLAIR, J.; COULTHARD, R. **Towards an analysis of discourse**: the English used by teachers and pupils. London: Oxford University Press, 1975.

SOUZA, J. de. **Do prescrito ao realizado**: as demandas interacionais das ligações para o disque saúde da mulher e sua relação com as instâncias de prescrição do trabalho de atender. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

TENHAVE, P. **Doing conversation analysis**: a practical guide. Londres: Sage, 1999.

WALKER, E. Making a bid for change: formulations in union/management negotiations. In: FIRTH, A. (Ed.). **The discourse of negotiation**: studies of language in the workplace. Oxford: Pergamon, 1995.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

APÊNDICE A – Termo de consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

CONSENTIMENTO

Porto Alegre, maio de 2009.

Sou aluna/pesquisadora da UFRGS e estudo a fala-em-interação em sala de aula.

Gostaria de sua autorização para observar e gravar atividades de fala-em-interação em que você é participante para nossa pesquisa. As gravações poderão ser examinadas por outros alunos e pesquisadores da Universidade. Alguns trechos poderão ser mostrados em apresentações e publicações acadêmicas.

Agradecemos pela colaboração. Se quiser saber mais sobre as nossas atividades de pesquisa, ou se quiser esclarecer alguma dúvida, estamos à disposição.

Assinando seu nome nesta folha, você autoriza a gravação, atestando seu consentimento para a realização de nossos estudos.

Atenciosamente,

CATILCIA PRASS LANGE

Nome do participante:_____
Assinatura:_____
Data:_____

APÊNDICE B – Material produzido para as aulas

LÍNGUA ESTRANGEIRA INGLÊS
T6 A - EJA

UNIDADE TEMÁTICA
(Re)conhcendo e (re)pensando a realidade através da LE

CAPÍTULO 1
Meu país retratado por olhos estrangeiros...

Os desenhos animados nem sempre são programação somente para crianças. Através desse tipo de programa, nós adultos também podemos nos divertir, aprender, reconhecer lugares, personagens, idéias e sentimentos. É a maturidade da idade adulta que nos faz reconhecer, através dos comportamentos dos personagens, diversas situações às quais já estamos familiarizados no nosso dia-a-dia. Além disso, é essa maturidade que nos abre os olhos para as pequenas críticas que podem aparecer por trás das imagens, estimulando nossa reflexão a respeito. Muitos desenhos animados retratam a(s) realidade(s) do mundo de diversas maneiras. Seja de forma engraçada, trágica, profunda ou sutil, nos proporcionam poder reconhecer e (re)pensar a nossa própria realidade.

1. Preparação para compreensão do texto

Você irá assistir a um episódio do desenho norte-americano **The Simpsons**.
Você conhece esse desenho?

2. Discuta com o(s) colega(s):

a) Qual é a função dos *desenhos animados*?
b) Para quem eles são feitos?
c) E o desenho "The Simpsons", você conhece? De onde ele vem?
d) Para que tipo de público ele é direcionado?
e) O que esse desenho costuma mostrar? Que tipo de desenho animado é?
f) Você costuma assistir ou já assistiu algum episodio? Onde? Lembra de algum que tenha sido muito interessante?

3. Contextualizando...

The Simpsons (*Os Simpsons)* é uma série de desenhos animados criada para a televisão que retrata o dia-a-dia de uma família americana. Criado pelo cartunista Matt Groening para a emissora FOX, foi exibido pela primeira vez em 1989. Através dos protagonistas Homer, Marge, Bart, Lisa e Maggie, o programa faz críticas ao comportamento humano, à sociedade e ao modo de vida americano.[56]

4. Assistindo a um episódio do desenho The Simpsons.

Assistiremos agora a um desenho da série *The Simpsons*. Preste atenção no tipo de humor presente e nas características dos personagens.

5. Caracterizando os personagens...

A) Em duplas, estudem as palavras no quadro abaixo. Quais vocês já conhecem? Confiram no dicionário os significados das que vocês ainda não conhecem e organizem as características como positivas ou negativas.

patient funny intelligent friendly lazy serious pessimistic emotive smart quiet happy crafty calm kind devoted sensible charming troublemaker impatient calm sad timid romantic comprehensible dependent independent cruel good-looking optimistic cute curious talented

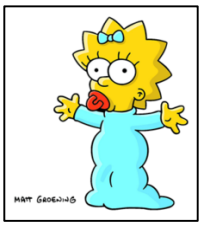
Características positivas	Características negativas

B) Após terminada a tarefa confiram o quadro com o de outra dupla ou em grande grupo. É a mesma organização? É diferente? Por que vocês organizaram dessa forma?

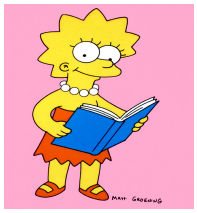
[56] Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Simpsons>.

C) Agora, utilizaremos as palavras aprendidas para caracterizar os personagens abaixo. Com base nas características físicas e nas expressões corporais, e/ou no que você já conhece sobre o desenho, como você poderia caracterizar esses personagens?

Bart



Maggie



Lisa

Marge

Homer

6. Assistindo ao vídeo

Agora você vai assistir ao vídeo *The Simpsons in Brazil.*

Que imagens do Brasil você acha que vão aparecer?

Que aspectos sobre a cultura do Brasil você acha que serão discutidos no filme? Por quê?

Qual imagem do Brasil que você acha que circula no exterior? Por quê?

7. Após o vídeo

Discuta com seus colegas

a) Quais as imagens do Brasil apresentadas no desenho? Elas confirmam as suas expectativas?
b) Quais as imagens positivas do Brasil? E quais as negativas?
c) Que visão de Brasil é transmitida nesse desenho?
d) Você concorda com o que é apresentado?
e) O que o autor quer transmitir?

8. Uso da língua

Já expressamos nossa opinião sobre o desenho na nossa língua. Agora, tentaremos colocar nossa opinião na língua que estamos aprendendo: o inglês!

Para expressar opinião em inglês podemos utilizar algumas expressões como as abaixo. Você consegue deduzir o significado de alguma delas?

I think…

I don´t think…

In my opinion…

Utilizando as expressões acima e os adjetivos aprendidos, crie frases expressando sua opinião sobre o desenho, o autor do desenho e o Brasil.

I think **I don´t think** **In my opinion**	**The Simpsons** **The Simpsons author** **Brazil** **……..** **(outra palavra que você queira usar)**	**is** **is not** **are** **are not**	**intelligent** **pessimistic** **optimistic** **smart** **intelligent** **talented** **dependent** **independent** **cruel** **happy** **…** **(outros adjetivos que você queira usar)**

9. Avaliando…

Pense sobre as aulas até agora, atividades, reflexões e discussões. Responda à avaliação abaixo.

a) O que eu aprendi sobre…

- Desenhos animados:

  _____

- O meu país:

  _____

- A visão do outro sobre meu país:

  _____

- A língua inglesa:

_____

- Outros:

_____

b) Como aprendi isso?

_____

_____

_____

c) O que mais gostaria de saber?

_____

_____

_____

LÍNGUA ESTRANGEIRA INGLÊS
T6 A - EJA

UNIDADE TEMÁTICA
(Re)conhendo e (re)pensando a realidade através da LE

CAPÍTULO 2: Pensando política através de sátiras

Os programas humorísticos são bons meios de distração e diversão. Alguns são para toda a família, não restringindo sexo, idade ou classe social. Outros são destinados a públicos específicos: somente para crianças, somente para adultos, entre outros. Inseridos na programação da televisão, não precisamos sair de casa para nos divertir. Além da função de divertir, esses programa também nos fazem refletir sobre diferentes assuntos do nosso dia-a-dia, transformando fatos da realidade em humor. Nesse capítulo veremos como um simples programa humorístico pode nos levar a reflexões sérias, inclusive políticas.

1. Preparação para a compreensão do texto

Você gosta de programas de humor?
Quais são os programas humorísticos mais famosos em nosso país?
Que tipo de humor eles fazem? Para que público?
Que temas abordam?

Você irá assistir a uma parte de um episódio do programa humorístico brasileiro *Casseta & Planeta Urgente*, exibido no dia 14/04/2009.

Discuta com o(s) colega(s)

a) Você conhece esse programa? Costuma assisti-lo?
b) Que tipo de programa é o Casseta e Planeta? Quais temas ele costuma abordar?
c) Que tipo de humor ele apresenta? Para que público?
d) Esse humor tem alguma semelhança com o humor do programa *Os Simpsons*, visto no capítulo anterior?

2. Contextualizando

Casseta & Planeta, Urgente! é um programa de variedades humorísticas, estrelado pelo grupo Casseta & Planeta. Desde 1992, nas noites de terça-feira da Rede Globo, rapidamente afirmou-se como a mais bem-sucedida tração de humor da televisão brasileira. *Casseta & Planeta, Urgente!* é um derivado direto de *Doris para maiores* (1991), primeiro programa com participação regular do Casseta & Planeta na frente das câmeras, do qual herdou o lema *Jornalismo mentira, humorismo verdade*.

O formato do programa é livremente inspirado no do *Fantástico* e de revistas eletrônicas similares. Geralmente as atrações incluem coberturas jornalísticas e documentários falsos, sátiras de outros programas de TV (novelas, filmes, seriados), sátiras de campanhas publicitárias, entrevistas com populares e videoclipes com paródias de músicas de sucesso.[57]

3. Assistindo ao vídeo

Assistiremos agora a um quadro do programa Casseta & Planeta. O quadro é chamado *No cafofo do Osama*. Assista ao quadro, tente identificar quem são os personagens presentes e a relação que se dá entre eles.

[57] Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Casseta_ &_Planeta, _Urgente!>.

4. Após o vídeo

Em pequenos grupos, converse com seus colegas e responda as questões:

a) Quem são os personagens que aparecem no vídeo? Qual a relação existente entre eles?
b) Essa relação é real ou é fictícia? Explique.
c) Por que, na sua opinião, o autor uniu esses personagens no mesmo quadro?
d) Que frase (em língua estrangeira) é dita no final do episódio?
e) O que ela significa? É possível entender o seu significado somente pelo contexto ou é necessário o entendimento do significado das palavras?
f) No quadro, o que os personagens querem dizer ao falarem juntos essa frase?
g) Porque o criador do quadro do programa utilizou essa frase? Você sabe de onde vem essa expressão?

5. Contextualizando o uso da língua

A) As figuras abaixo[58] referem-se à campanha política do atual presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, cuja frase principal foi a expressão "Yes, we can", vista anteriormente.

a) Você ouviu na mídia recentemente notícias sobre a campanha e a eleição de Obama nos Estados Unidos? O que você lembra?
b) Você lembra de ter visto ou ouvido essa frase? Por que motivo ele utilizou essa frase? O que Obama quer dizer com "Yes we can"?

[58] Disponível em: <http://www.travismagazine.files.wordpress.com/2009/01/gl-obama-cvr.jpg,> e <http://www.adrianpatino.com/wp-content/uploads/2008/02/obama.png>. Acesso em: 13 jun. 2009.

B) Durante a sua candidatura, Barack Obama proferiu um discurso na Carolina do Sul, Estados Unidos, em 26/01/2008, do qual foi retirada a frase que seria a chave de sua campanha. Leia um trecho dessa fala.

a) A que público é dirigido um discurso político?
b) Em que tipo de mídia você acha que esse discurso foi publicado?
c) Olhe atentamente o texto abaixo. Você consegue reconhecer alguma expressão/palavra do texto? Qual (ou quais)?

(…)
Don't tell me we can't change.
Yes, we can. Yes, we can change. Yes, we can.
Yes, we can heal this nation. Yes, we can seize our future.
(…)

http://www.cnn.com/2008/POLITICS/01/26/obama.transcript/index.html

d) Com essas palavras, pode-se compreender a idéia principal desse trecho?
e) Quais as palavras desconhecidas que dificultam o entendimento do texto? Utiliza o dicionário para tirar suas dúvidas.

f) O que Barack Obama quer dizer nesse trecho? Quais as idéias principais e de que maneira estão relacionadas com o que você sabe sobre sua campanha?

_____

_____

_____

6. *Estabelecendo relações*

Relacionando o presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, e o presidente do Brasil, Luis Inácio Lula da Silva, foram criadas no Brasil algumas charges. As charges que iremos analisar foram retiradas de dois *sites* na internet[59].

1. O que você sabe sobe charges?

a) O que é uma charge?
b) Qual é a função das charges? Para que(m) elas são feitas?
c) Que tipo de informações podemos encontrar em uma charge?
d) Que conhecimento prévio é preciso ter para entender a graça das charges?
e) Onde podemos encontrar charges?

[59] Disponível em: <http://www.blogdozemarcos.com/2009/03/lula-conversa-seriamente-com-obama.html> e <http://kibeloco.com.br/kibeloco/?s=yes+we+can>. Acesso em: 21 jul. 2009.

2. Observe as charges abaixo. Em grupos, discutam as questões propostas.

CHARGE 1

CHARGE 2

a) Qual o motivo da graça nas charges?
b) Que conhecimento o leitor deve ter para entender a graça de cada uma?
c) Que idéia o autor quer transmitir na primeira charge? E na segunda?
d) Vocês concordam com essas idéias? Por quê?

7. Analisando charges

Sabendo agora o que são charges e qual a função delas, organizem-se em pequenos grupos diferentes charges retiradas de jornais e tentem identificar do que elas tratam e qual o conhecimento prévio que devemos ter para entender a sua graça.

8. Uso da língua

Agora, expressemos nossa opinião sobre o que foi discutido nesse capítulo. Pense sobre o que discutimos sobre Lula, Obama e a relação entre eles. Utilize as frases já aprendidas para expressar sua opinião.

I think

_____

_____

_____

In my opinion

_____

_____

_____

I don´t think

_____

_____

_____

9. Avaliando

Reflita sobre as aulas até agora, atividades e discussões. Responda à avaliação abaixo.

a) O que eu aprendi sobre…

- Campanha política:

  _____

- Opiniões sobre os presidentes Lula e Obama

  _____

  _____

- Charges:

  _____

- A língua inglesa:

  _____

  _____

- Outros:

  _____

b) Como aprendi isso?

_____

_____

_____

c) O que mais gostaria de saber?

_____

_____

_____

LÍNGUA ESTRANGEIRA INGLÊS
T6 A - EJA

UNIDADE TEMÁTICA
(Re)conhendo e (re)pensando a realidade através da LE

CAPÍTULO 3: Discutindo política e expressando opinião

A política faz parte da nossa vida, inclusive da vida dos que dizem não gostar de discuti-la. No mundo atual precisamos ser seres politizados, conscientes, informados sobre o que está acontecendo no mundo e principalmente dispostos a discutir e opinar sobre isso. Neste capítulo assistiremos a um vídeo com o encontro de dois presidentes importantes no cenário mundial: o presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, e o presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva. A partir desse vídeo tiraremos nossas conclusões e expressaremos nossas opiniões sobre o encontro que foi bastante discutido na mídia recentemente, conforme já vimos nas aulas anteriores.

1. Preparação para a compreensão de texto

O vídeo a que iremos assistir diz respeito ao encontro dos presidentes Lula e Obama, representantes políticos do Brasil e dos Estados Unidos, respectivamente.

O que você sabe sobre o encontro? Quando e como foi?
Qual a repercussão que ele teve na mídia?
Você já assistiu ao vídeo do encontro?

Esse vídeo foi retirado do *You tube*, uma página na internet que disponibiliza vídeos de diversas fontes, desde programas de televisão, trechos de filmes, clipes musicais, até gravações caseiras.

Você conhece ou já ouviu falar nessa página? Para que tipo de público ela é destinada?
Você tem acesso à internet? Costuma acessar a página do *You Tube*?
Se a resposta for afirmativa, que tipos de vídeo costuma assistir?

2. Compreensão e Estudo de Texto

1. Você irá assistir ao vídeo do encontro dos dois presidentes Lula e Obama, ocorrido no dia 02/04/2009.

I – Assista primeiramente sem som e depois converse com o colega sobre as seguintes questões:

a) Que imagens são mostradas neste vídeo?
b) Como você interpreta as expressões faciais dos dois presidentes? O que parece estar acontecendo nesse encontro?

II – Assista novamente com som e tente anotar as frases que você entender.

_____

_____

_____

_____

III – As frases ditas pelo presidente Obama no vídeo estão no quadro abaixo. Em que ordem elas aparecem? Numere as frases de acordo com essa ordem.

_____ *It's because of his good looks.*

_____ *I love this guy.*

_____ *That's my man.*

_____ *The most popular politician on Earth.*

Converse com o colega:

a) A ordem que vocês anotaram é a mesma?
b) Após organizadas as frases, leia a fala de Obama em relação a Lula. Você consegue entender a idéia central?
c) Qual a idéia que o presidente Obama tem do presidente Lula? Você concorda?
d) A fala de Obama, na sua opinião é um elogio?
e) Na sua opinião, por que o presidente Lula não responde ao comentário?

3. Opinando sobre o vídeo

Além de assistir a um vídeo na página do , podemos opinar sobre eles e também responder à opinião de outros internautas.

Vocês irão receber a página impressa com comentários dos internautas sobre esse vídeo[60]. Há opiniões em inglês e em português. Em grupos, observem as opiniões de alguns internautas e discutam com seus colegas. Após, relatem as conclusões para o grande grupo.

a) A frase no topo da página (acima do vídeo) diz respeito ao primeiro comentário, postado pelo internauta que colocou o vídeo na página. Abaixo, seguem os comentários respondendo ao comentário incial. Qual é a opinião que esse internauta tem a respeito do encontro?
b) Quais as principais opiniões escritas pelos outros internautas?

[60] YOUTUBE. **President Obama meets the Queen**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=ijOPlr_jzcI&feature=PlayList&p=E3E21E200D173429&playnext=1&playnext_from=PL&index=14>. Acesso em: 19 abr. 2009.

c) O que é maior, o número de opiniões que consideram o comentário de Obama positivo ou o número que consideram o comentário negativo?
d) Vocês concordam ou discordam das opiniões? Justifiquem.
e) Qual a opinião do grupo, em geral? O comentário do presidente dos Estados Unidos foi um elogio ou um insulto ao nosso presidente?

4. A língua em uso

Agora, em pequenas duplas ou trios, escreveremos um comentário para ser postado na página do Y*ou Tube*, no qual expressaremos nossa opinião sobre o assunto, de forma escrita. Pode ser uma frase ou um pequeno parágrafo em inglês. Utilizem as expressões que aprendemos no primeiro e segundo capítulos para expressar opinião.

Não esqueçam: quem é o público alvo de sua mensagem? Se vocês quiserem que as pessoas que não sabem inglês também leiam, seria interessante deixá-la também escrita em português, como nos comentários que lemos em aula. Ao final da escrita, postaremos na página da internet.

_____

_____

_____

_____

_____

5. Opinando sobre textos escritos em português

Agora, em grupos, discutiremos alguns textos escritos em português sobre a discussão que tivemos anteriormente. Estes textos foram retirados da *Folha de São Paulo*.[61] Cada grupo receberá textos diferentes para a discussão que será posteriormente compartilhada com o grande grupo.

Leiam atentamente os textos que vocês receberam.

- Sobre o que eles falam?
- Que informações já são conhecidas?
- Que informações novas eles trazem?
- Que relação esses textos estabelecem com as discussões realizadas pela turma anteriormente?
- A discussão anterior foi útil para a discussão de agora? Em que medida?

6. O Brasil retratado pelos olhos do outro recentemente

[61] Ver textos utilizados no Anexo B, na página 158.

No início desse projeto vimos uma imagem do Brasil retratada por um desenho norte-americano no início dos anos 2000. Para encerrar, observe uma outra imagem do Brasil que foi recentemente veiculada em uma revista americana de grande popularidade, a Newsweek. Em sua capa temos o presidente do Brasil e aonde se lê a seguinte chamada:

Em destaque tem-se uma reportagem sobre o Brasil, com o seguinte resumo:

a) Quem você acha ser o público leitor dessa revista?
b) Que revista no Brasil pode se assemelhar à revista Newsweek? Por quê?

c) Observe apenas a capa e a primeira página da revista. Que conclusões podemos tirar dali?
d) Leia novamente o trecho abaixo da foto do presidente Lula. O que esse trecho fala do Brasil e do nosso presidente?
e) A imagem do Brasil que a revista está passando é positiva ou negativa? Você concorda com esta imagem?
f) Que diferenças você vê entre essa imagem do Brasil e a apresentada no desenho dos Simpsons da primeira aula?

6. Relembrando e avaliando...

No primeiro capítulo assistimos ao episódio "Simpsons no Brasil" e vimos nosso país retratado pelos olhos de um desenho americano. Discutimos os pontos que concordávamos e os pontos que discordávamos em relação à imagem do nosso país apresentada no desenho.

No segundo capítulo, discutimos questões relacionadas à política, refletimos sobre a campanha política do presidente dos EUA e as relações que foram feitas com o presidente do Brasil, além de charges criadas a partir de uma frase de sua campanha.

Neste capítulo vimos o encontro do nosso presidente com o presidente americano e a repercussão que esse encontro teve na mídia, gerando diferentes opiniões. Também nos posicionamos criticamente colocando nossas opiniões no site do *You Tube*, para que todos que acessem o site possam ler e também refletir a partir da nossa opinião.

Após, vimos as discussões que foram feitas no Brasil, na *Folha de São Paulo*, a partir do comentário do presidente Obama no encontro. E por fim, uma imagem do Brasil que atualmente circula mundialmente, através da revista Newsweek.

O caminho percorrido até aqui foi aos poucos sendo traçado e hoje precisa ser avaliado. Por isso, avalie o projeto como um todo.

a) O que eu aprendi sobre…

- Política: _____
- O presidente Lula_____

_____

- O presidente Obama _____

_____

  - O nosso país _____
  - Outro(s) país(es) _____

_____

- YouTube: _____
- A língua inglesa: _____

_____

- Outros: _____

b) Como aprendi isso?

_____

_____

_____

c) O que foi mais importante?

_____

_____

_____

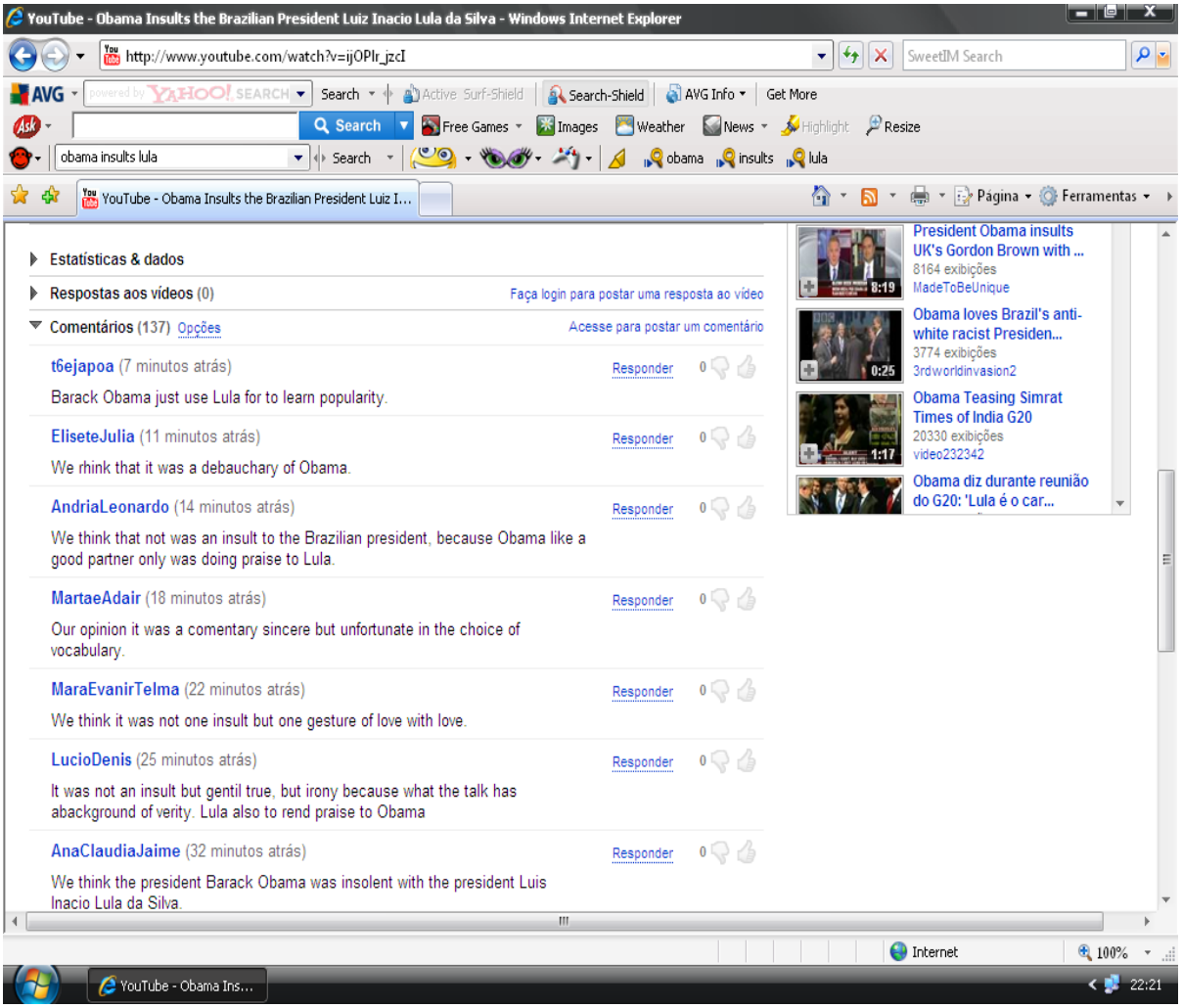
d) O que faltou ou poderia melhorar?

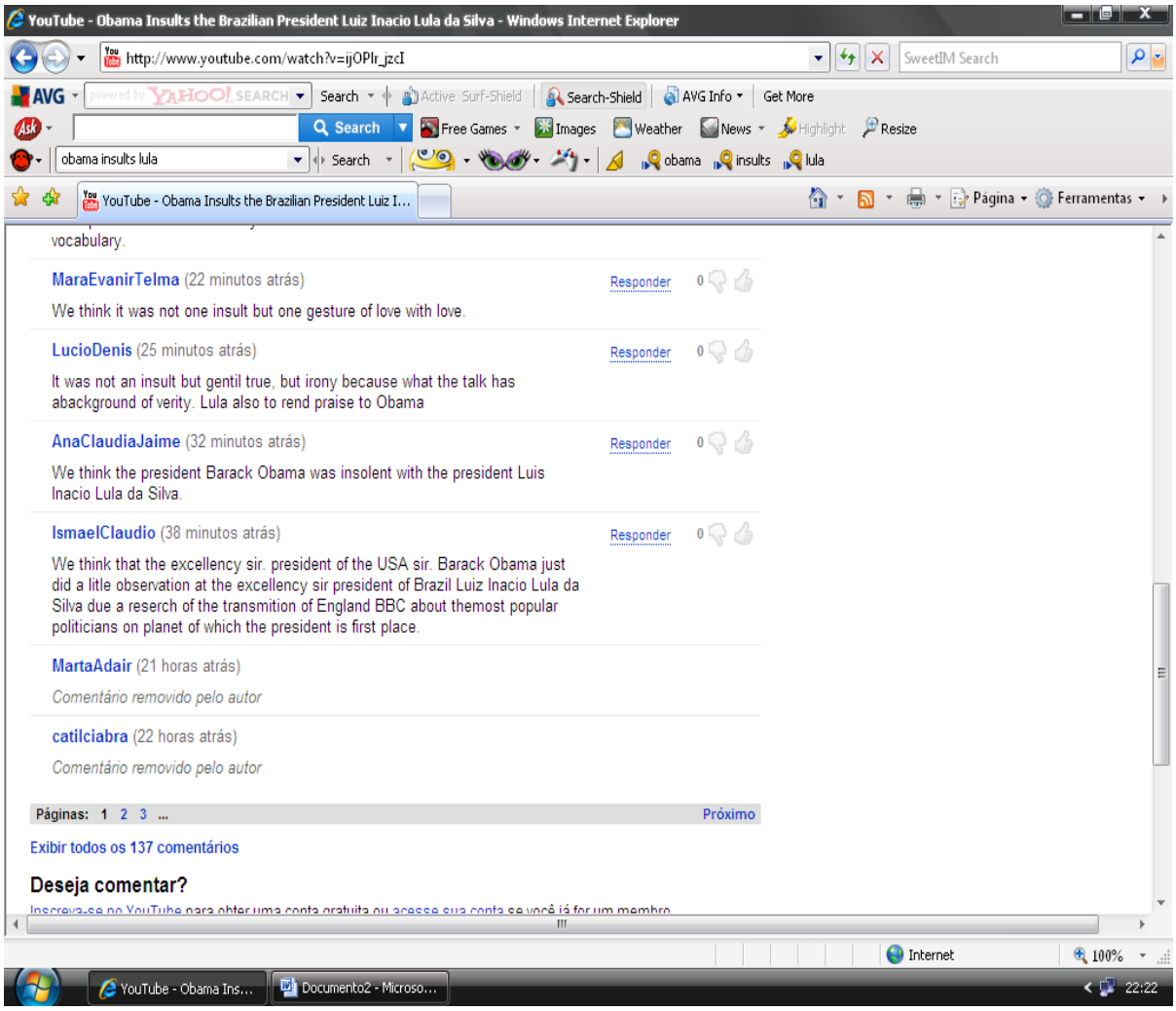
_____

_____

_____

APÊNDICE C – Comentários no Youtube



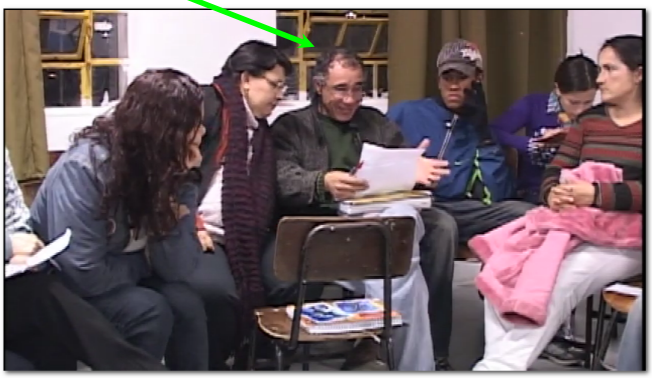

YouTube - Obama Insults the Brazilian President Luiz Inacio Lula da Silva - Windows Internet Explorer
http://www.youtube.com/watch?v=ijOPlr_jzcI
obama insults lula
YouTube - Obama Insults the Brazilian President Luiz I...
vocabulary.
MaraEvanirTelma (22 minutos atrás)
Responder
We think it was not one insult but one gesture of love with love.
LucioDenis (25 minutos atrás)
Responder
It was not an insult but gentil true, but irony because what the talk has abackground of verity. Lula also to rend praise to Obama
AnaClaudiaJaime (32 minutos atrás)
Responder
We think the president Barack Obama was insolent with the president Luis Inacio Lula da Silva.
IsmaelClaudio (38 minutos atrás)
Responder
We think that the excellency sir. president of the USA sir. Barack Obama just did a litle observation at the excellency sir president of Brazil Luiz Inacio Lula da Silva due a reserch of the transmition of England BBC about themost popular politicians on planet of which the president is first place.
MartaAdair (21 horas atrás)
Comentário removido pelo autor
catilciabra (22 horas atrás)
Comentário removido pelo autor
Páginas: 1 2 3 ...
Próximo
Exibir todos os 137 comentários
Deseja comentar?
Internet
100%
YouTube - Obama Ins...
Documento2 - Microso...
22:22

APÊNDICE D – Segmentos completos

Segmento 1 – "Obama e Colares"
(3/7/2009 – MOV2363 – 00:09:31 até MOV2364 -00:07:09)

1	Andressa		e aí gente quê que vocês leram (.)=
2	?		((bate no ombro de Janaína))
3	Janaína		=não
4	Andressa		=de legal e querem contar?
5	Janaína		o senhor vai ler ((olha para Lucas))hhh
6	Lucas		°eu°?
7	Janaína		((balança a cabeça concordando))
8	Lucas		°( )°
9	Janaína		((balança a cabeça discordando))=
10	Cleonir		= >faz favor de ler<
11	Ândria		faz favor de ler hh ( ) ó hh >vai te aquietar
12			guria<
13	?		( )
14	Ândria		ã?
15	Andressa		e aí?
16			(1,4)
17	Andressa		qual é o título q- [que >vocês fizeram?<
18	Lucas		[ã:::: ((lê a folha que
19			tem em mãos))
20			(3,9)
21	Janaína		((olha para a folha que Lucas tem em mãos))tá
22			em inglês sora
23			(0,6)
24	Evanir		hhhhhh
25	Ricardo		aí fica complicado
26	Andressa		o texto não está em inglês (.) todos estão em
27			português
28	?		( )
29	Lucas		aqui na Folha::
30			(0,5)
31	Lucas		Rio de Janeiro
32			(1,4)
33	Lucas		em sua coluna na Folha:: ((Lucas faz a leitura
34			de seu texto que dura quatro minutos))
35	Andressa	→	m hm: então q- que >qual a imagem do Lula<
36			que se tem >ele tava ele <tava falando no
37			encontro >se vocês< (.) para quem assistiu o
38			encontro (.) ele tá o que (.) retomando as
39			frases que o Obama falou do Lula e dizendo que
40			tem um erro de tradução ali: né e retomando o
41			que o Lula >tudo aquilo que a gente já viu< que
42			o Lula tinha dito (.) o Jaime insi:ste que é eu
43			ã- que é o::que o my man quer dizer meu homem
44	Jaime	→	eu to lendo

45 Andresa tshhh
46 Janaína h[hhhh
47 Mara [hhhhh
48 Jaime → °mas eu tô lendo aqui°
49 Cláudia pelo ( ) tá ((olhando para andressa))
50 Jaime → >(eu só vou repassar um pouco)< eu vou ler de
51 novo ((olha para sua folha e aponta)) (.) tá
52 ali ó (0,6)



53 → e tirando e tirando o my fica man (.)é homem
54 ((levanta os ombros))
55 Andressa man homem ca:ra né:=
56 Jaime =não ((olhando para a folha))
57 Andressa é que assim ó
58 Jaime → my man[é meu homem
59 Andressa → [ele insiste NE
60 Cláudia hh[hhhhhh
61 ? [hhhhh
62 ? [hhhh
63 Jaime [e aí e aí ( ) ((faz sinal de continuidade
64 com as mãos))
65 Ana ele já sabe o inglês né >professora<
66 Andressa ã? é:: e a gente sabe então e ali ele colocar
67 Jaime → a gente sabe tô só fazendo uma gozação (.) mas
68 é (.)assim as interpretações são várias meu
69 chapa meu cara esse esse aí é dos meus
70 Cláudia °eu adoro esse cara°
71 Andressa → e: ele:: a:cho:u (.) achou que de repente: (.)
72 era piada do Obama
73 Jaime → claro botar meu chapa lá tinha que botar my man
74 em inglês mesmo
75 Ana h[hhhhhh °tá então°
76 Jaime [tu não vai botar chapa meu( )(1,6)
77 Andressa né tá >então tá< e aí: ele: quê que vocês me
78 dizem sobre esse texto assim, (0,6) quê que
79 vocês têm para colocar vocês leram
80 (1,9)
81 Andressa >quê que vocês acharam<
82 (0,5)
83 Andressa que que vocês têm a comentar >quê que vocês

84			acharam interessante< (.) quê que vocês
85			destacam=
86	Lucas		=olha: (.)eu não sei dos meus colegas ((olha
87			para sua esquerda e sua direita para os colegas
88			de grupo))
89			(4,2)
90	Lucas		(a gente) conversou pouco (0,2) ã::
91	Ana		hhh eles vão dizer que não tem nada a [declarar
92	Lucas		[mas: ã
93			hhhh
94	Ana		HHhhh
95	Mara		( )
96	Janaína		hhh
97	Lucas		mas eu [olhando: olhando aqui no: Obama (.)e:u:
98	Janaína		[( )
99	Lucas		lembrei do:: >não só pela cor mas pela atitude<
100			(0,6) me lembrei do nosso: (1.6) °nosso
101			moreninho aqui que fo- prefeito de porto
102			alegre°
103	Lucas		(2,0)
104	Cláudio		(°Collares°)
105	Lucas		m::?
106	Cláudio		Collares
107	Lucas		((concordando com a cabeça)) Collares
108	Mara		ô: Collares hein
109	Lucas		Alceu Collares
110			(2,5)
111			°Alceu Collares°,
112	Mara		que a mãe dele é bem pretinha
113			(2,7)
114	Lucas	→	então o Alceu Collares pra pra quando tava
115			fazendo a campanha dele (2,0) né °como bom
116			político que era° aliás entre aspas né
117	Andressa		m hm
118			(1,8)
119	Lucas		ele: ia assim nos lugarezinhos mais populares>
120			ele::vamos dizer assim< (1,5) abraçar e beijar
121			os neguinhos ranhentos >°como dizem por aí°<
122	Mara		hhh
123	Evanir		é bem assim
124	Lucas		tá: (.) campanha política ou °política num
125			contexto geral°, (1,9) e:: ↑naquele momento
126			fez bem para ele
127	Andressa		m hu:m
128	Lucas	→	então ã faz muito bem >por exemplo< uma pessoa
129			que (.)entre aspas (.) está lá em cima (.)
130	Andressa		m hu:m
131	Lucas	→	né
132			(1,2)
133	Lucas		ter um pouquinho de misericórdia com os que
134			estão mais abaixo e descer (.) né

135 Andressa m hum
136 Lucas né (.) fazer um (.) carinho vamos dizer assim
137 nos menos afortunados ou no sentido nesse
138 sentido né não-(.) então aí então como: (.) ã:
139 o Lula é uma pessoa:: é o mais popular e o mais
140 ã digamos assim pobre, no sentido de cultura
141 de: né
142 Andressa ã hã
143 Lucas não sei se no dinheiro (.) acho que não (.) ã:
144 mas por ele ser uma pessoa assim mais pobre
145 culturalmente né ter todas essas carências
146 Andressa o Lula?
147 Lucas sim claro né (mhhh) (.) ã: é:: eu creio que o
148 Obama é: usou (.) eu creio que sim (.) to bem
149 parecido com o Jaime (.) mas eu creio que o
150 Obama (.) usou essa: essa essa:
151 Andressa a frase
152 Lucas → ((concorda com a cabeça)) é usou a situação [do
153 Andressa [a
154 Lucas do Lula né
155 Andressa situação
156 Lucas → para se tornar mais popular ainda
157 Claudio (para tirar o lugar)
158 Lucas ((olha para Cláudio e balança a cabeça)) né
159 Andressa → ã: então tem uma tem uma idéia diferente aqui
160 não >fo- do que< aquela que a gente estava
161 discutindo era que foi um insulto ou não então
162 aqui vocês me trazem uma terceira coisa então
163 não foi nem um insulto nem um elogio foi um
164 aproveitar-se de uma situação é isso?
165 Lucas ((concorda com a cabeça)) é (.) >de uma< de uma
166 ma[neira
167

168 Andressa [tirar vantagem
169 Lucas muito sutil (.) de uma maneira muito sutil né
170 >quer dizer> pô se: se o todo poderoso (.) né
171 tem um tratamento (.) todo especial íntimo>nem
172 é nem informal é fugir da formalidade< até
173 porque com o Lula não funciona formalidade

174			>porque o Lula não sabe ser formal< (.)
175	Andressa		m hum
176	Lucas		coitadinho do nosso presidente >coitadinho
177			nada< (.) né ((faz sinal de dinheiro com a
178			mão)) né ma:s formalidade atrapalha ele (.)
179	Andressa		ã hã
180	Lucas		e esse cara >esse su- e esse cidadão< é muito
181			esperto o Barack Obama é um ts- se não é o::
182			atualmente é um dos caras mais espertos que eu
183			conheço agora aí né ele estuda >não vai pensar
184			que ele não estudou o lula< antes de se
185			encontrar com o lula ele estudou o Lula (.) né:
186			sabe até (.)>a escova de dente<
187	Jaime		[(a pasta de dente)]
188	Lucas		[até até] a pasta de dente [que (o cara usa)
189	Jaime		[( )
190	Lucas		claro (.) ele estudou o lula ele estudou todo:
191			toda: todo: (.)
192	Jaime		perspicácia
193	Lucas		todo o panorama da política mundial (.)
192			entendeu
195	Jaime		para saber para saber o que ele ( )
196	Lucas		certamente certamente ele viu que nenhum
197			presidente (.) aqui ((olha para o papel que
198			segura)) >aqui mesmo está escrito né< nenhum
199			presidente tinha agido dessa forma (.) nenhum
200			presidente (.) com outros presidentes mais
201			cultos como o éfeagace o topetudo né
202	Andressa		hh topetudo
203	Lucas		hehe (.) é que esse como essa foi a Susana
204			Vieira >só não me lembro que personagem que
205			era<mas foi a Suzana Vieira °não me lembro mais
206			o nome° ( )ã : então ele estudou (.) tudo isso
207			né então eles estão usando=
208	Andressa		=usando o Lula
209	Lucas	→	o Lula o a o: Brasil (.) seja lá o que for
210			usando o nome usando o Brasil né para: ganhar
211			pela fama de mais popularidade (.) não é aquele
212			não é é tipo assim ó eu não sou aquele nariz
213			empinado que: é só é só aqui para os poderosos
214			aqui (.) não eu também sou dos mais pobres
215	Jaime		tudo para:
216	Lucas		((olhando para Jaime))ã claro
217	Jaime		(quanto mais) ( )
218	Lucas		por isso que eu digo (.) ele é muito esperto
219			muito esperto (.) é ele é ele: e o Alceu
220			Colares beijando os neguinhos ranhentos
221	Mara		HHHH[hhhh
222	Andressa	→	[tá então tu (.)[relaciona (.) Colares com
223	Ana		[hhh ( )
224	Janaína		[( )

225	Andressa	o Obama?
226	Janaína	hhh ( )
227	Lucas	((concorda com a cabeça)) sabiamente políticos
228		(.) s- sabedoria política né ou: astúcia
229		política (não sei)
230	Andressa	eu gostei da relação o Obama e o Colares eu não
231		tinha pensado (.) então tá legal eu gostei
232		i:sso o senhor Lucas falou e >agora eu quero
233		saber dos outros< concordam não concordam
234		assinam
235	Janaína	eu assino embaixo
236	?	Hhhhh

Segmento 2: "Cruel é *devil*"
(15/5/2009 - FITA 2 - 00:13:08 – 00:17:29)

1	Jaime	°cruel é /de[vil°
2	Ana	[cruel é negativo
3	Jaime	cruel é dev[Il
4	Anelise	[não tem > troublemaker aqui<
5	Jaime	devil devil
6	Anelise	trouble (.) troble dá para ser troble em
7		português
8		(7,2)((procuram no dicionário))
9	Jaime	tem sim
10		(1,2)
11	Anelise	trou[ble
12	?	[é happy é happy não é? ((um outro
13		grupo ao lado discute entre si))
14	Jaime	é importunar né (.) é né?
15	Ana	importunar ((escrevendo))
16	Jaime	( )
17	Anelise	tá não mas trouble é ( )
18	Ana	cruel vai ( )
19	Anelise	sora Andressa:
20	Andressa	oi↑
21	Anelise	aqui a gente não achou (.)
22	Jaime	( )
23	Anelise	completa >mas a gente achou< pela metade
24	Jaime	trouble
25	Andressa	((inclina-se e aproxima-se de Jaime))
26		trouble vocês acharam o que?
27	Jaime	trouble importuner
28	Anelise	importunar
29	Andressa	tá (.) e o que que vocês acham que é um
30		troublemaker? ((olha para Ana e Anelise))
31		(.)
32		tem a ver tem a ver com aqui ((aponta para
33		o caderno de Anelise))
34	Ana	problemão HAHAhaha
35	Andressa	não um problemão no caso é >a
36		característica da pessoa< a pe<u>sso</u>:a que
37		fa- que provoca problema como é que a
38		gente chama?
39	Anelise	perturbador
40	Ana	>não< é:: ((olha para cima))
41	Anelise	desordeiro
42	Jaime	((olha para Anelise e concorda com a
43		cabeça)) é:
44	Andressa	é desor<u>de</u>iro isso aí (.) perturbador
45		>encren<u>que</u>iro<
46	Jaime	(perturba[dor)
47	Ana	°quer dizer isso?°

48 Anelise não (.) é isso é isso ((balança a cabeça
49 enquanto olha para Ana))
50 Andressa uma pessoa que que faz as coisas
51 e acaba >causando problema<
52 Jaime sim arruaceiro=
53 Andressa =arruaceiro encrenqueiro
54 Jaime (é bastante né?) ((Jaime escreve no seu
55 caderno))
56 Anelise ( )
57 Jaime então maker é
58 Anelise trouble
59 Jaime ((escreve em seu caderno))
60 (3,0)
61 Jaime °depois tinha° ((olha na folha que Ana
62 está segurando))
63 Ana aqui ó
64 Jaime esse aí é troublemaker?
65 Ana é
66 Jaime ((escreve em seu caderno))
67 Anelise >vou procurar esse aqui que a gente não
68 sabe<
69 Anelise [((toca o braço de Jaime)) compreen-
70 compre[hensible?
71 Ana [>cruel que que era que eu esqueci?<
72 Jaime compreensível compree[nsivo
73 Ana [é de compreensivo
74 Jaime ( )
75 Anelise cruel
76 Ana trouble ((escreve no caderno))
77 Andressa ((se aproxima do grupo))
78 Anelise a gente tá legal
79 Andressa m::?
80 Anelise tá legal
81 Andressa ((abaixa-se para ler o que Jaime escreve
83 no caderno))
83 Jaime maker (traduzindo para o português)
84 Anelise tá
85 Jaime daí:: ( )maker arruaceiro >arruaceiro
86 bagunceiro<
87 Anelise ((aponta para sua folha e olha para
88 Andressa))botei aqui atrás tá sora?
89 Andressa i:sso mhm (.) vai ter que fazer uma tabela
90 nova
91 Anelise ((concorda com a cabeça))
92 Andressa ((se afasta do grupo))
93 (0,5)
94 Ana que que era cruel?
95 Jaime °cruel é devil°
96 Ana ã↑
97 Jaime °não mas é antes°
98 Ana ((olha para Jaime))

99	Jaime	devil
100	Ana	ã↑
101	Jaime	devil quer dizer cruel maldoso
102	Ana	°tá mas vai no devil só°
103	Jaime	isso (.)
104	Jaime	tá mas onde é que tu está botando no
105		cruel?
106	Ana	Cruel
107	Anelise	tem uma ( )
108	Jaime	( )
109	Anelise	não tem cruel nada
110	Ana	te::m (.) aqui ó
111	Anelise	cruel tem
112	Jaime	cruel é cruel tá (.) impatient
113	Ana	ansioso
114		(2,0)
115	Ana	>professora< que que quer dizer uma pessoa
116		/deˈviu/?
117	Jaime	cru[el cruel
118	Ana	[na no significado nós estamos
119		procurando para cruel
120	Jaime	/kɾuˈɛu/ °/kɾuˈɛu/°
121	Andressa	/ˈkɾuːəl/?
122	Jaime	/kɾuˈɛu/ é /deˈviu/((sorrindo))
123	Andressa	/ˈdɛvl/em inglês? ((olha para Jaime))

124	Jaime	sim
125	Andressa	sim (.) não é que>o que que quer dizer<
126	Jaime	/kɾuˈɛu/
127	Andressa	explica Jaime sendo que tu que está
128		dizendo,
129	Jaime	sim
130	Andressa	que é /ˈdɛvl/também
131	Jaime	/deˈviu/ é /kɾuˈɛu/
132	Andressa	é (.) mas é bem-
133	Jaime	maldoso
134	Andressa	maldoso= (.)
135	Ana	=tá é isso ((escreve no caderno))
136	Andressa	ele vem de demo[nio né ele é

137 Jaime [demônio
138 Andressa bem maldoso
139 Jaime bem maldoso (.) ruim negativo
140 Anelise °cruzes que diabo é isso°
141 Andressa → tá ótimo tu usou uma outra palavra em
142 inglês para dar o significado de uma
143 palavra em inglês
144 Jaime ((concorda com a cabeça))(°isso°)
145 Andressa parabéns
146 Jaime ((abaixa a cabeça e escreve no caderno))
147 Ana não(.)porque a gente falou devil ma:s >não
148 sei nem se é assim que se escreve< mas
149 ã:: pra eu saber algo junto com isso aqui
150 ((aponta para sua folha))eu teria que ter
151 mais um ( ) um adjetivo
152 Andressa também é inglês
153 Ana é
154 Andressa mas devil é bem pior que cruel=
155 Jaime =é (.) bem pior (.)
156 Andressa maldoso °vem de demo[nio mesmo°
157 Jaime [mas cabe né
158 Andressa oi↑
159 Jaime → mas cabe né °a palavra°
160 Andressa ca:be (.)
161 Ana ( )
162 Andressa ((sai de perto do grupo))

Segmento 3 – "Nós podemos curar"
(29/5/2009 – fita 5 – 00:43:31 – 00:32:10)

1	Andressa		e a última frase como é que vocês colocaram
2			yes we can ↑he:al this nation we can ↑sei:ze
3			the future
4			(2,4)
5	Andressa		que que é heal?
6			(1,1)
7	Andressa		this nation
8	Ricardo		curar=
9	Cláudio		=heal tem a ver com saúde curar remediar
10	Andressa		tem a ver com saúde (.) então assim >nós
11			po[demos<
12	?		[curar=
13	Andressa		=curar essa nação >a nação será que tava<
14			doente?
15			(0,6)
16	Ricardo		de certa forma sim
17	Cláudio		de certa forma sim
18	?		seria o povo eu acho NE
19	Andressa		o quê que ele quer dizer com podemos curar esta
20			nação?
21			(2,1)
22	Cláudio		podem remediar a situação que eles se
23			encontravam ou que se encontram °assim°
24	Andressa		i:sso a- alguém falou na: na no último momento
25			ali que a: >os estados unidos< tava estragado
26			né? Tava cheio de problema que o Bush tinha
27			deixado >cheio de problema< então ele diz nós
28			pode:mos (.) curar
29	Cleonir		curar
30	Andressa		curar essa nação
31	Lucio		remediar
32	Andressa		remedia:r >o mesmo sentido de< dar um remédio
33			né (.) arrumar aquilo ali que tá estragado
34	Ricardo		°estragado°
35			(1,0)
36	Andressa		estragado foi palavra de vocês mesmos >vocês é
37			que usaram< que o país estava estragado
38	Mara	→	então a frase fica a frase fica nós podemos

39 curar? ((olha para andressa))
40 Andressa curar a nação
41 Mara ((faz uma expressão de surpresa e escreve no

42 caderno)) (1,0)
42 Andressa isso aí (.) uma nação com doença >que tipo de
44 doença que tinha os Estados Unidos? (.) ou
45 que tem?
46 Cláudio a soberba °a princípio° econômica no caso
47 Andressa a soberba dos estados unidos de repente >qual
48 [era o problema<
49 Cláudio [era potencia econômica de uma hora para outra
50 com [a crise eles ficaram
51 Lucio [qual é o problema a que tu te refere?
52 Andressa na- não tô per- eu pergunto assim que problema
53 vocês acham que ele dizia nós podemos mudar
54 curar o que?
55 Ricardo a crise financeira por exemplo
56 Andressa a cri:se: talvez (.) tem várias interpretações
57 né (.) ele poderia tá falando da crise
58 podia estar falando do que o outro presidente
59 fez (.) e a nação ele fala (.) nos Estados
60 Unidos (.) muito bem (.) que mais?

Segmento 5 : "Macacos"

(22/05/2009 – fita 3 - 00:03:25– 00:06:53)

1	Andressa	>então eu vou escrever uma carta< por
2		exemplo assim ó ↑hoje nos assistimos
3		esse desenho e >foi passado em dois mil e
4		dois< já passou um tem[pinho
5	Cláudio	[aqui no país no
6		exterior foi um pouco mais: passou em dois
7		mil e um °mais ou menos°
8	Andressa	é: no Brasil passou em dois mil e dois
9		passou em dois mil e um o mundo inteiro
10		viu e nós aqui o Brasil assistimos e nós
11		queremos (.) dizer alguma coisa para a
12		pessoa que inventou >o quê que a gente
13		diria?< ó gostamos não gostamos(.) >o que
14		que tem que mudar< >>o que que a gente
15		diria<< para ele?
16		(1,2)
17	Anelise	mandar ele tirar aqueles macacos e aqueles
18		ratos<
19	Cláudio	H[hhh
20	Ricardo	[hhh
21	Anelise	[( )
22	Andressa	tu tiraria os macacos e o rato que [mais?
23	Anelise	[claro
24		>macaco aqui na cidade< batendo na
25		porta da gente >da onde ele tirou aquilo?
26	Janaína	é agredindo o gurizinho
27	Anelise	<macaco (.)>[quê que é aquilo?< macaco
28		[°é mais sei lá (tem)°
29	Cláudio	é nativo do Brasil (.) da região
30	Andressa	alguém tem uma res[posta para-
31	?	[(no) Brasil?
32	Cláudio	(no Brasil) tem ( )
33	Anelise	mas na cidade do Rio ali?
34	?	deve ter sim
35	Anelise	com aqueles monte de rato ali
36	?	[( )
37	Ana	[mas os ratos até:[::
38	Anelise	[não vai ter uma fileira
39		assim (parece aquele lá)
40	Ana	mas de repente abriram um bueiro qualquer
41		lá né HHHhhhh
42	Claudio	Hhh
43	Ricardo	hh[hh
44	?	[hhh
45	Andressa	mas a pergunta dos ratos e dos macacos e:
46		o >Cláudio falou que< os macacos são

47 tí[picos do Brasil
48 Cláudio [é típicos não só do Brasil mas da
49 América do Sul °assim°
50 Andressa alguém mais responde por quê que aqueles
51 macacos >malditos macacos< estão ali
52 bateram na porta do guri[Zinho
53 Cláudio [é um animal que
54 Ana [( )
55 Cláudio eles conhecem lá fora
56 Andressa é um animal que se conhece lá fora
57 (1,0)
58 Andressa se fosse hoje?
59 (1,2)
60 Ana a- a aqui ou lá eu acho que não se enxerga
61 isso não sei
62 Jaime não (.) se enxerga sim
63 Ana ((olha para Jaime)) aqui?
64 ? solto?
65 Anelise mas assim solto?
66 Jaime se enxer[ga
67 Ana [não até se enxerga né
68 Jaime ali em Torres na divisa com Santa Catarina
69 antes de passar (.) a balança (.) tem um
70 mato à esquerda à direita à [direita
71 Ana [tudo bem
72 Jaime daí é no mato
73 Jaime ( )
74 Anelise é mas não assim (.) na cidade batendo na
75 porta
76 Jaime mas a mas ali tem [uma meia dúzia de bugio
77 Mara [ali atrás da escola
78 Jaime que vinham assaltar os caminhões
79 Ana não (.) bugio tem ali também,
80 Jaime ( )
81 Ana ali no Lami ali na: [Bela Vista
82 ? [( )
83 Jaime [( )
84 Evanir ali para perto da minha irmã tem um monte
85 de bugio
86 Jaime [mas eles entram dentro de casa e assaltam
87 Ana [mas
88 Anelise aqui não tem macacos ali no mato
89 Evanir tem ali ali para perto da casa [dele ali
90 Jaime [não é
91 todos mas ( )
92 ? ( )
93 Andressa a Evanir falou uma coisa ali sobre macaco
94 be:m baixinho que a gente não ouviu que
95 que foi?
96 Evanir ali nos fundos da minha casa tem bastante
97 macaco

98 Andressa e eles batem na tua porta?
99 Joaquim Hhhhhhhhhhh
100 Ana HHhhhhhh
101 Evanir Hhhhhhh
102 Mara eles pegam pão na mão da gente
103 Andressa é↑::: e batem na [tua porta
104 Jaime [é( )
105 ? [(se deixar a porta
106 aberta)
107 Andressa eu disse batem na tua porta porque ( )
108 [né
109 Mara [não professora
110 Andressa não só te perguntei porque ela estava
111 apavorada com os macacos
112 Evanir de manhã cedo[assim eles vêm descendo das=
113 Telma [não eu conheço lá eu sei=
114 =que tem macaco
115 Evanir =árvores >vem um atrás do outro<
116 Andressa onde tu mora?
117 Evanir na Renascença
118 Andressa na Renascença e lá: tem macaco?
119 Janaína eu vejo macaco quase todos os dias sora
120 Andressa → então tá se os Simpsons fossem visitar a
121 Evanir
122 Mara a Janaína também sora a Janaína
123 Andressa a Janaína também
124 Mara hhhhh> ela vê todo dia é só abrir a casa
125 dela que ela já vê
126 Janaína eles pegam banana na minha mão assim sora
127 Mara é ver↑dade
128 Andressa então [assim
129 Ana [é sério isso? (.) meu pai mora lá
130 não sei quantos anos nunca ouvi falar
131 nisso meu deus
132 Mara mais para lá >guria<
133 Ana ao:nde?
134 Mara lá [perto do colégio ( )
135 Janaína [(minha casa ta aqui e o ( ) tá ali
136 Jaime é eles não vem muito eles são esperto
137 esses bichos
138 Andressa → então assim (.) eu perguntei para vocês o
139 ? eles vem
140 Andressa quê que a gente responderia >tira os
141 macacos<se fosse aqui então não poderia
142 tirar os macacos na Renascença(.) então
143 tira os macacos muda alguma coisa
144 Andressa → ã:
145 (0,6)
146 Andressa eu trouxe um texto [para vocês
147 Ana → [é então só vai mudar

148 que eles não batem na porta ma:s existem
149 Hh[hhhhh
150 Jaime [existem sim
151 Andressa [mas existem
152 ? [( )
153 Andressa [o quê que acontece,
154 ? ( )
155 ? [tem gente na porta sora
156 Jaime [( ) macaco
157 Ana é o macaco

ANEXO A – Convenções de transcrição

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 2X)	prolongamento do som
:::	(dois pontos 3X)	prolongamento maior de som
nunca	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada
PALAVRA	(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 maior do que e menor do que 2X)	fala muito acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
hh	(série de h's)	aspiração ou riso
.hh	(h's precedidos de ponto)	inspiração audível
[ ]	(colchetes)	fala simultânea ou sobreposta
=	(sinais de igual)	elocuções contíguas
(2,4)	(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
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((olhando para o teto))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal
→	(flecha horizontal)	apontamento de turno importante para a análise

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

ANEXO B – Textos utilizados da *Folha de São Paulo*

1. “Eu adoro esse cara”, diz Obama para Lula
Texto de Pedro Dias Leite (São Paulo, sexta-feira, 3 de abril de 2009)

São Paulo, sexta-feira, 03 de abril de 2009 FOLHA DE S.PAULO dinheiro

“Eu adoro esse cara”, diz Obama para Lula

DE LONDRES

Ontem foi o dia em que o “político mais popular do planeta” se encontrou com o primeiro presidente da história dos EUA que, “se você encontra na Bahia, acha que é baiano”: “O Obama tem a cara da gente”.

Num vídeo que correu a internet e foi muito comemorado pelo governo brasileiro, o presidente dos EUA, Barack Obama, afirmou ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva: “Meu chapa” (“my man”), eu adoro esse cara!”. “É o político mais popular da Terra.” Observando a conversa, o primeiro-ministro australiano, Kevin Rudd, emendou: “É o político há muito tempo no cargo mais popular da Terra”. E Obama conclui: “É porque ele é boa-pinta”, disse o americano, como se falasse com um amigo numa quadra de basquete de Chicago.

A adulação do político mais adulado dos últimos tempos deixou Lula feliz da vida. De excelente humor e cheio de piadinhas em entrevista de meia hora na Embaixada do Brasil em Londres, o presidente agradeceu ao “gesto de gentileza” e deu a receita: “Eu trato as pessoas muito bem, eu gosto de ser companheiro”.

O brasileiro chegou perto de dizer que era torcedor de Obama desde criancinha: “Torço para ele desde quando ele era [pré-candidato] democrata [nas eleições primárias] e enfrentava a Hillary [Clinton], depois contra o [republicano John] McCain”, disse Lula -ele mesmo avesso a prévias.

O presidente também foi todo elogios à “humildade” do colega americano, sem discussão o homem mais poderoso do planeta: “Você acha que é fácil um americano dizer isso?”, disse Lula, contando que Obama falou que era “o mais novo” e estava ali “para aprender”.

Lula se torna um dos poucos líderes do planeta a poder dizer que teve uma boa relação tanto com o republicano George W. Bush como com Obama. A ponto de poder falar para o democrata que “o pepino que você tem para descascar é infinitamente maior do que o meu”.

O vídeo com Obama é o maior sucesso de marketing de uma longa campanha para ampliar a presença do Brasil no cenário internacional, que conseguiu alguns resultados positivos nas últimas semanas.

A comitiva do presidente fez questão de que os jornalistas que acompanham a visita soubessem logo da cena.

Em todos os eventos de que participou em Londres, Lula ficou sempre muito bem posicionado. Na recepção com a rainha Elizabeth 2ª, uma das melhores oportunidades de foto de toda a viagem, o presidente ficou ao lado da soberana. A explicação oficial é que o

brasileiro era o líder havia mais tempo no cargo (seis anos).

Em entrevista recente, o premiê britânico, Gordon Brown, chegou a dizer que Lula era encarado como uma espécie de "porta-voz dos países pobres do mundo". Como mostrou a cena de ontem, com Obama o brasileiro também se ajeitou.

Na mídia internacional, a visão geral também é favorável a Lula, que em 2005 chegou a sentir a ameaça de processo de impeachment por conta do escândalo do mensalão.

Há alguns dias, o "Guardian", principal jornal liberal do Reino Unido, publicou reportagem em que elogiava o brasileiro por se preocupar com a baixa emissão de carbono, por ter viajado de Paris a Londres de trem, e não de avião, como a maioria dos seus colegas.

Nem menção à notícia de que o brasileiro tinha usado antes seu Aerolula para ir a Santiago, a Doha e a Paris. Tampouco ao fato de que o avião mesmo assim viajou para Londres, para levar o presidente de volta ao Brasil, hoje à tarde. **(PEDRO DIAS LEITE)**

Folha Online

Veja o vídeo em que Obama diz que Lula é o político mais popular da Terra

www.folha.com.br/090924

2. Esse é o cara, vírgula *Se Obama estivesse falando sério, será que ele iria dizer que Lula é o mais popular por conta da aparência?*
Texto de Bárbara Gancia (São Paulo, sexta-feira, 3 de abril de 2009)

São Paulo, sexta-feira, 03 de abril de 2009 FOLHA DE S.PAULO cotidiano

BARBARA GANCIA

Esse é o cara, vírgula

Se Obama estivesse falando sério, será que ele iria dizer que Lula é o mais popular por conta da aparência?

…

★

Sinto desapontar tanto ao nobre leitor quanto aos idiotas latino-americanos que ficaram empolgadíssimos com a troca de gentilezas entre Barack Obama e Lula, na cúpula do G 20, em Londres. Mas a expressão usada por Obama ao se referir a Lula, "That's my man", não tem nada a ver com a tradução que foi empregada por meio mundo e seu vizinho. "That"s my man" não quer dizer "Esse é o cara". Está mais para: "Esse é o meu camarada" ou "Esse é o meu chapinha".

O vídeo mostra ainda Obama dizendo que Lula é "o político mais popular do mundo", o que fez os barbudos dos sindicatos e das universidades tapuias praticamente rolarem pelo chão em orgasmos múltiplos. Mas, vem cá: se Obama estivesse falando sério, será que ele iria emendar dizendo que é por causa dos "good looks", da bela aparência, que Lula é considerado o político mais popular do planeta?
I don't think so. A troca de gentilezas entre os dois presidentes certamente foi das mais simpáticas. Mas, no frigir dos ovos, não significa absolutamente nada no que diz respeito às relações entre os EUA e o Brasil. O resto é torcida da turma do Fla-Flu ideológico...

barbara@uol.com.br

3. É o Geme 20! Todo mundo gemendo! *Quem tem audácia no figurino é a dona Marisa. Que faz vestido com forro de sofá!*
Texto de José Simão (São Paulo, sábado, 4 de abril de 2009)

São Paulo, sábado, 04 de abril de 2009 FOLHA DE S.PAULO ilustrada

JOSÉ SIMÃO

É o Geme 20! Todo mundo gemendo!

Quem tem audácia no figurino é a dona Marisa. Que faz vestido com forro de sofá!

BUEMBA! BUEMBA! Macaco Simão Urgente! O esculhambador-geral da República! Direto do País da Piada Pronta! O Lula é o cara! Obama diz que o Lula é o cara! O cara que vai ajudar a pagar a conta! O Lula é o cara, e a rainha, a coroa. Michelle Obama quebra o protocolo e abraça a rainha. Ah, mas aquela veinha dá vontade de apertar mesmo. Eu quero apertar a rainha! E o chargista Fausto tá chamando esse G20 de Geme 20! Todo mundo gemendo! Ai, tô sem dinheiro! Ai, o dinheiro acabou! E o Lula e o Obama tão em lua-de-mel. O Obama: "Yes, we can". E o Lula: "YES, IPODE!". E tá podendo mesmo. Mesmo sem falar inglês.
Porque o FHC era poliglota, o Itamar era monoglota, e o Lula é ZEROGLOTA! E torno a repetir que esse G20 parece o terminal da TAM em Paris, tudo Terceiro Mundo: balcão de Porto Rico, Namíbia, Etiópia! E, aí, um presidente pobre pediu dinheiro pro Obama. E sabe o que o Obama falou? Pede pro barbudo! Ele é o cara! Rarará! O Lula é pop, popular e populista. Ou seja, um líder. Já tem os três requisitos! E o que o mundo da moda fala da Michelle Obama? "Michelle Obama tem personalidade e audácia no figurino." Protesto. Quem tem audácia e personalidade no figurino é a dona Marisa. Que faz vestido com forro de sofá! E sabe por que o papa tá sempre com gripe? Porque ele não sai da janela. Rarará. E PIB no Brasil virou PIF: Produto Interno PÍFIO!
E buemba 2! Descobriram por que o Maradona perdeu pra Bolívia. Ele entregou o jogo pra Bolívia. É que ele queria agradar o fornecedor. Cada gol, 1 kg de pó! Mas diz que ele não tá mais viciado em coca. Só em guaraná em pó! É como um amigo meu, que desviciou do cigarro e viciou no esparadrapo de nicotina. Um leitor me pediu pra falar do figurino "O Máscara-Homem-Borracha do Dunga": calça bege, camisa goiaba e camiseta verde-limão. A Branca de Neve deve estar se revirando no túmulo! Rarará! É mole? É mole, mas sobe! Ou,

como diz aquele outro, é mole, mas trisca pra ver o que acontece!
Antitucanês Reloaded, a Missão. Continuo com a minha heroica e mesopotâmica campanha "Morte ao Tucanês". Acabo de receber mais um exemplo irado de antitucanês. É que, em Floresta do Araguaia, no Pará, tem um bar chamado O Peido da Doida! Imagine a explosão. Esse extrapolou Dias Gomes! Mais direto, impossível. Viva o antitucanês.
Viva o Brasil! E atenção! Cartilha do Lula. Mais um verbete pro óbvio lulante. "Calada da noite": companheira dona Marisa num jantar. Calada da Noite. O lulês é mais fácil que o ingrêis. Nóis sofre, mas nóis goza. Hoje só amanhã. Que eu vou pingar o meu colírio alucinógeno.

simao@uol.com.br

4. Ópera do malandro
Texto de Fernando de Barros e Silva (São Paulo, segunda-feira, 06 de abril de 2009)

São Paulo, segunda-feira, 06 de abril de 2009 FOLHA DE S.PAULO Opinião

FERNANDO DE BARROS E SILVA

Ópera do malandro

SÃO PAULO - Pelo andar da carruagem, com direito a foto ao lado da rainha e elogios a céu aberto de Barack Obama, Luiz Inácio Lula da Silva ainda acaba recebendo o Prêmio Nobel. Não o da Paz, mas o de Literatura, pelo conjunto da obra, na ausência de um de Artes Cênicas, que lhe conviria melhor.
Não há por que discordar do político mais popular do mundo -Lula é mesmo o cara. Primeiro propagou a ficção da "marolinha" e dela desembarcou sem explicações. Depois responsabilizou os "brancos de olhos azuis" pela crise. Assoprou e mordeu, falou duro ou macio, disse "A" e seu contrário, sempre conforme as conveniências. Agora, Lula tira nova casca e emerge do G20 como uma liderança, acolhido com honrarias no clube dos poderosos. Se o colegiado supranacional contra a catástrofe mundial tivesse de escolher seu urso de pelúcia, Lula seria o melhor candidato.
Ao paparicar o operário que chegou lá, o mundo rico expia a sua culpa sem correr riscos adicionais.
Quando não se sabe bem o que fazer, mas qualquer mudança radical parece fora do horizonte, a falta de convicções pode ser uma virtude. No caso de Lula, é também um expediente de sobrevivência.
Ao dizer que ele é "boa pinta", Obama está a um passo de fazer, na figura de Lula, o elogio do jeitinho brasileiro -da nossa eterna vocação para acomodar conflitos, da arte nacional e malandra de ziguezaguear entre o sim, o não e o talvez.
Menos do que o fim do Consenso de Washington celebrado por Gordon Brown, talvez estejamos assistindo à sua "brasilianização".
O tema da "brasilianização do mundo" tem sido um tópico recorrente da sociologia. Quem, por aqui, recenseou suas várias dimensões num ensaio corrosivo foi o filósofo Paulo Arantes ("A Fratura Brasileira do Mundo", do livro "Zero à Esquerda"), que, ainda em 2001, dizia: "Na hora histórica em que o país do futuro parece não ter mais futuro algum, somos apontados, para o mal ou para o bem, como futuro do mundo". O colapso em curso tornou essa comédia ainda mais atual.

5. O G20 e a emergência do Brasil
Texto de Aloizio Mercadante (São Paulo, sexta-feira, 10 de abril de 2009)

São Paulo, sexta-feira, 10 de abril de 2009

TENDÊNCIAS/DEBATES

Os artigos publicados com assinatura não traduzem a opinião do jornal. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo. debates@uol.com.br

O G20 e a emergência do Brasil

ALOIZIO MERCADANTE

O elogio de Obama a Lula é um reconhecimento do novo papel que nosso país e os demais emergentes desempenham no mundo

---

"Esse é o cara!"
(Obama, sobre Lula)

O ELOGIO público de Obama a Lula na cúpula do G20, mais que uma reverência ao carisma e à capacidade de negociação do presidente brasileiro, representa, acima de tudo, um reconhecimento do novo papel que nosso país e as demais nações emergentes desempenham neste cenário mundial conturbado.
Algo mudou no mundo. As novas geopolítica e geoeconomia internacionais, que reduziram as assimetrias da ordem mundial, catapultaram o Brasil, assim como outros países emergentes, à condição de atores de primeira linha no cenário externo.
Hoje, não se pode mais discutir questões relevantes do planeta sem a presença de Brasil, China, Índia e outras nações em desenvolvimento. O G8 teve de se transformar em G20. Algo inimaginável há poucos anos.
Outra coisa inimaginável era a crise. A confiança no livre mercado era total, mas a mão invisível deu um cruzado de direita bem no queixo do sistema financeiro norte-americano. O mundo ainda está tonto.
Esse mundo combalido voltou seus olhos para Londres. Havia a expectativa de que das brumas londrinas sairia alguma luz de esperança para um planeta bastante castigado pelos efeitos da pior crise desde 1929. Fez-se a luz. Não foi uma explosão solar, mas o suficiente para iluminar um caminho incipiente da necessária gestão multilateral da recessão.
Os números e compromissos impressionaram. Gordon Brown até declarou, com pompa e circunstância, que o Consenso de Washington morreu e que um novo consenso para mudar as regras do capitalismo emergiu. Coisa também inimaginável há pouco tempo.
O avanço foi significativo. Politicamente, as lideranças demonstraram união, fundamental para recobrar a confiança num cenário de grandes incertezas. Economicamente, porém, tudo vai depender da implementação das medidas. O enfrentamento da crise vai demandar bem mais do que boas intenções. Não será fácil. Na realidade, a crise desencadeou um complexo e delicado jogo geopolítico e geoeconômico que não se desenvolverá sem conflitos. A realização dos compromissos assumidos na reunião do G20 pressupõe, desse modo, uma constante e paciente negociação de interesses que nem sempre serão convergentes.
Os EUA terão um déficit, neste ano, de 12% do seu PIB, quase 3% do produto bruto mundial. Assim, para que a maior economia do planeta retome seu crescimento, será necessário encontrar meios para financiar esse imenso passivo. A China comprometeu boa parte de suas

reservas no financiamento desse déficit, mas parece não estar mais disposta a arcar com um custo que a expõe a grandes riscos. O futuro do dólar como reserva de valor está ameaçado.
De outro lado, Obama afirmou que o mundo deverá se acostumar a viver sem o "excesso de consumo" que os Estados Unidos vinham praticando, o que terá consequências profundas no padrão de crescimento da China. A regulação das finanças mundiais opõe os interesses dos EUA e os da União Europeia.
O Brasil, por sua vez, com um sistema financeiro saudável, contas públicas em ordem, comércio exterior diversificado e efetiva vocação para o multilateralismo, se coloca em boa posição para aceder ao cenário pós-crise com renovado protagonismo.
O elogio público de Obama a Lula, além de um reconhecimento da posição atual do nosso país no mundo, talvez tenha sido também uma reverência premonitória a uma nova liderança que se consolidará cada vez mais.
No quadro desse complexo jogo da "realpolitik" mundial, os resultados da reunião de Londres podem soar utópicos. Contudo, são compromissos imprescindíveis.
Os líderes compreenderam que o custo do fracasso da reunião seria muito maior que quaisquer sacrifícios que compromissos multilaterais efetivos poderiam acarretar. O G20 percebeu que estamos todos no mesmo buraco e que a primeira coisa a fazer é parar de cavar com a pá do protecionismo e do isolacionismo. Não haverá "soluções nacionais" para a crise mundial. Na crise de 1929, as "soluções nacionais" conduziram a mais crise, à xenofobia e aos regimes autoritários que desembocaram na Segunda Guerra Mundial.
Bertrand Russel, um inglês profundamente comprometido com a paz e o progresso mundiais, afirmou certa vez: "Tem-se dito que o homem é um animal racional. Toda a minha vida busquei evidências que embasassem essa afirmação".
Da sua querida Londres surgiu uma pequena evidência do que ele tanto buscou. Obama, representando um EUA mais alinhado com o multilateralismo, foi decisivo. E o "cara", representando a nova força do Brasil, ajudou. Muito.

ALOIZIO MERCADANTE, 54, economista e professor licenciado da PUC-SP e da Unicamp, é senador da República pelo PT-SP.

6. A falta de informação
E claro que Obama não soube do mensalão, das vezes que Lula se esconde e finge que não é com ele, das viagens
Texto de Danuza Leão (São Paulo, domingo, 12 de abril de 2009)

São Paulo, domingo, 12 de abril de 2009 FOLHA DE S.PAULO cotidiano

DANUZA LEÃO

A falta de informação

E claro que Obama não soube do mensalão, das vezes que Lula se esconde e finge que não é com ele, das viagens

OK, NINGUÉM É perfeito. Mas por um momento Obama nos pareceu a pessoa mais perfeita do mundo; aquele presidente que adoraríamos ter. Mas pouco tempo passou para ele dar uma pisada de bola. Foi quando disse, de maneira elogiosa, que Lula era o "cara". Tudo bem, ele não pode saber de tudo o que acontece no Brasil, mas para isso tem 500 assessores que

deveriam contar as barbaridades que o nosso presidente diz -e permite que façam.
Pode, no auge da crise, Lula dizer que tudo não passava de uma marolinha? Pode dizer que a culpa de tudo era dos brancos de olhos azuis? Além da bobajada, existe na frase uma conotação racista, e se fosse o contrário -um presidente dizendo que a culpa da crise era dos morenos de olhos escuros-, seria acusado de racismo, o que no Brasil é crime. Na mão e na contramão.
E claro que Obama não soube do mensalão, das vezes que Lula se esconde e finge que não é com ele, das viagens que faz o tempo todo -acho que fica mais tempo viajando do que em Brasília-, da cara-de-pau com que cruza o país no seu lindo avião com sua protegida Dilma já fazendo campanha, quando é proibido por lei que a campanha comece dois anos antes da eleição.
Será que Obama sabe que a mulher do presidente é ítalo-brasileira, pois conseguiu um passaporte italiano para ela e para o filho, coisa jamais vista numa primeira-dama de um país? Não que seja ilegal, mas para que a mulher de um presidente quer outro passaporte, para ela e para o filho, se ela, com seu passaporte diplomático, tem todas as regalias quando chega a outro país? É claro que Lula estava de acordo; então é esse "o cara"?
Até uma estrela do PT plantaram nos jardins tombados do Alvorada, como se o palácio fosse deles. Obama não deve saber também que Lula nomeou mais de 200 mil funcionários, onerando em milhões o orçamento do país. Não deve saber também dos cartões corporativos, com os quais os funcionários gastavam sem prestar contas ao governo -e como gastavam. Nem deve saber das estrepolias de Lulinha, outro escândalo do governo.
Nem dos quase 200 diretores do Senado, pois ele não sabe de nada; nem ele nem Sarney, presidente daquela casa de marimbondos. Nem ao menos quantos são seus funcionários. Os jornais não dão conta de falar de tudo porque não há espaço, já que cada dia tem um novo. "Esse é o cara". Que mancada, Obama.
Por que Lula não chama os presidentes da Câmara e do Senado e não dá uma dura neles, para que ponham ordem na casa? Porque o que se passa ali dentro nem nosso senhor Jesus Cristo é capaz de saber. E a gráfica do Senado, com não sei quantos funcionários? E a TV do governo, que nunca ouvi falar que alguém tenha visto? Você já viu?
Eu juro que me deu pena quando ouvi Lula dizer que achava chique emprestar dinheiro ao FMI, como se fosse um lavrador que um dia emprestasse dinheiro a seu patrão que sempre o humilhou. Fiquei com pena e compreendi. O que não me impede de lembrar que Lula largou de mão seus companheiros mais próximos, como Genoino e Mercadante, como se nunca os tivesse conhecido.
Isso não é bonito, é falta de lealdade -para não dizer de caráter-, por isso acho que Obama errou feio quando disse que ele "é o cara". "O cara"; mas que pisada de bola, seu Obama.

danuza.leao@uol.com.br

7. Tema do *Holiday On Ice*
Texto de Ruy Castro (São Paulo, sábado, 18 de abril de 2009)

São Paulo, sábado, 18 de abril de 2009 FOLHA DE S.PAULO Opinião

RUY CASTRO

Tema do Holiday on Ice

RIO DE JANEIRO - Em sua coluna na **Folha**, minha amiga Barbara Gancia denunciou o erro assim que ele foi cometido: Barack Obama nunca disse de Lula, na reunião do G20, em Londres, que ele era "o cara". O que Obama disse, paternalisticamente, foi "That's my man right here!" -que, em português corrente, quer dizer "Olha aí o meu chapa!" ou "Esse aí é dos meus!". Se quisesse significar "Ele é o cara", Obama teria dito "That's the one!" ou algo assim.

Houve quem chiasse por Barbara ter pilhado o tradutor em off-side. Mas sem razão. Tenha Obama dito ou não "Ele é o cara", foi um elogio a se contar aos netos, ainda mais porque reforçado por sua exclamação seguinte, "Love this guy!" -"Adoro este cara!"-, sobre a qual não resta a menor dúvida. Em dias de minha vida, nunca soube de um presidente americano se dar a tais intimidades com um governante estrangeiro -nem Roosevelt com Getulio, em 1943, nem Nixon com Mao Tsé-tung, em 1972.

Teria sido perfeito se, ao continuar os encômios, Obama não tivesse classificado Lula de "o político mais popular da Terra", e explicado: "É por ele ser boa-pinta!". Até dona Marisa deve ter visto naquilo um exagero ou gozação, mas foi exatamente o que Obama disse: "It's because of his good looks!".

Pode haver aí uma "soupçon" de ironia ou malícia por Obama. Mas, bolas, nada disso obsta. A estrela de Lula é tal que, justo quando sua popularidade perigava declinar em casa, ele, como o falecido Waldick Soriano, estourou no Norte. Bateu coxa com a rainha da Inglaterra, foi chamado de pintoso por Obama -talvez a única coisa que ainda não tinham dito a seu respeito- e acaba de virar personagem de um desenho animado americano.

O que lhe falta? Ser enredo da Portela no próximo Carnaval ou tema do Holiday on Ice.

This document was created with Win2PDF available at http://www.win2pdf.com.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo