



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Cristina da Costa Silva

**A estrutura e a gestão conversacional do debate regrado:
discutindo a educação e o exercício da cidadania na relação do
aluno com o patrimônio público da escola**

São Gonçalo

2024

Cristina da Costa Silva

A estrutura e a gestão conversacional do debate regrado: discutindo a educação e o exercício da cidadania na relação do aluno com o patrimônio público da escola



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Carolina Scali Abritta

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

S586 Silva, Cristina da Costa.
A estrutura e a gestão conversacional do debate regrado:
discutindo a educação e o exercício da cidadania na relação do aluno
com o patrimônio público da escola / Cristina da Costa Silva. – 2024.
121f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Carolina Scali Abritta.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do
Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Conversação – Teses. 2. Comunicação oral – Teses.
3. Etnometodologia – Teses. 4. Discussões e debates – Teses.
I. Abritta, Carolina Scali. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994 CDU 808.56

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Cristina da Costa Silva

**A estrutura e a gestão conversacional do debate regrado: discutindo a
educação e o exercício da cidadania na relação do aluno com o patrimônio
público da escola**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa

Aprovada em 2de abril de 2024.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Carolina Scali Abritta
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Denise Barros Weiss
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Prof^a. Dra. Victoria Wilson da Costa Coelho
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo
2024

AGRADECIMENTOS

Começo este agradecimento expressando minha imensa gratidão a Deus em cada etapa.

À minha mãe, Dilecilea, e ao meu pai, Benedito, cuja valiosa orientação e apoio foram fundamentais, dentro das condições que tiveram, fizeram o máximo para me proporcionar educação e oportunidades, mesmo quando enfrentavam desafios próprios.

Ao meu companheiro, Vinícius, expresso minha sincera gratidão por seu constante encorajamento, compreensão e amor. Sua presença e apoio foram essenciais para superar os desafios deste período e para celebrar as conquistas alcançadas.

À Prof^a. Dr^a. Karla Cristina de Araújo Faria, pelo encorajamento para que eu desse prosseguimento à minha jornada acadêmica e por ser um modelo de profissional para mim.

À Prof^a. Dr^a. Carolina Scali Abritta, minha orientadora, por todo ensinamento compartilhado com tanta generosidade e por toda paciência durante o percurso.

À Prof^a. Dr^a. Denise Barros Weiss e à Prof^a. Dr^a. Victória Wilson da Costa Coelho pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições.

Aos meus colegas de turma do Profletras, em especial, Alessandra de Moraes, Roberta Alves e Felipe Wilson, por escutarem minhas angústias e sempre estarem disponíveis a me ajudar.

Aos meus alunos, colaboradores desta pesquisa, por toda troca e dedicação.

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para o meu crescimento pessoal e acadêmico.

RESUMO

SILVA, Cristina da Costa. *A estrutura e a gestão conversacional do debate regrado: discutindo a educação e o exercício da cidadania na relação do aluno com o patrimônio público da escola*. 2024. 121f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Com o objetivo de descrever a estrutura organizacional da interação desenvolvida no debate regrado em sala de aula de Leitura e Produção Textual, utilizando as premissas da Análise da Conversa Etnometodológica (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974), esta dissertação busca analisar o revozeamento (O'CONNOR E MICHAELS, 1996) como sequência preferida, a estrutura de participação (SHULTZ, FLORIO E ERICKSON, 1982) e o uso de micronarrativas como suporte da argumentação (MULLER E VIEIRA, 2020) no debate em sala de aula. A metodologia adotada é de natureza qualitativa interpretativista (GEERTZ, 1989; HAGUETTE, 2010) e também recorro às contribuições da etnografia (ANDRÉ, 2003), para descrever a sala de aula e a escola, e da Análise da Conversa Etnometodológica para geração e transcrição de dados (LODER, 2008). O projeto de intervenção foi desenvolvido em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Araruama no Rio de Janeiro. As atividades foram divididas em algumas etapas, relacionadas às habilidades da Base Nacional Comum (2018), que culminaram no debate regrado sobre “A depredação do patrimônio público escolar”. A atividade mostrou-se muito eficaz como ferramenta para trazer discussões que são de suma importância para o convívio no ambiente escolar e para o trabalho com a oralidade em sala de aula.

Palavras-chave: análise da conversa etnometodológica; revozeamento; estrutura de participação; micronarrativas; debate.

RESUMEN

SILVA, Cristina da Costa. *La estructura y gestión conversacional del debate reglado*: discutiendo la educación y el ejercicio de la ciudadanía en la relación del alumno con el patrimonio público de la escuela. 2024. 121f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Con el objetivo de describir la estructura organizativa de la interacción desarrollada en el debate reglado en clase de Lectura y Producción Textual, utilizando las premisas del Análisis de la Conversación Etnometodológica (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974), esta disertación busca analizar el "revozeamento" (O'CONNOR Y MICHAELS, 1996) como secuencia preferida, la estructura de participación (SHULTZ, FLORIO Y ERICKSON, 1982) y el uso de micronarrativas como soporte de la argumentación (MULLER Y VIEIRA, 2020) en el debate en el aula. La metodología adoptada es de naturaleza cualitativa interpretativa (GEERTZ, 1989; HAGUETTE, 2010) y también recurro a las contribuciones de la etnografía (ANDRÉ, 2003), para describir el aula y la escuela, y del Análisis de la Conversación Etnometodológica para generación y transcripción de datos (LODER, 2008). El proyecto de intervención fue desarrollado en una clase de noveno año de la Educación Secundaria de una escuela de la red pública municipal de Araruama en Río de Janeiro. Las actividades fueron divididas en algunas etapas, relacionadas a las habilidades de la Base Nacional Común (2018), que culminaron en el debate reglado sobre "La depredación del patrimonio público escolar". La actividad se mostró muy eficaz como herramienta para traer discusiones que son de suma importancia para la convivencia en el ambiente escolar y para el trabajo con la oralidad en el aula.

Palabras clave: análisis de la conversación etnometodológica; revozeamento; estructura de participación; micronarrativas; debate.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Fotografias da escola	54
Figura 2 –	Imagem 1	60
Figura 3 –	Imagem 2	61
Figura 4 –	Imagem 3	61
Figura 5 -	Fotografia de pichação na janela da escola	62
Figura 6 -	Imagem 5	62
Figura 7 -	Fotografia de uma das carteiras	63
Figura 8 –	Imagem 7	63
Figura 9 –	Imagem 8	64
Figura 10 -	Fotografia da parede de uma das salas de aula	64
Figura 11 -	Imagem 10	65
Figura 12 -	Participação dos alunos na primeira atividade	66
Figura 13 -	Alunos assistindo ao vídeo dos ataques de 08 de janeiro de 2023 em Brasília	68
Figura 14 -	Pesquisa na sala de informática	70
Figura 15 -	Disposição da sala no segundo debate	72
Figura 16 -	Alunos debatendo	73
Figura 17 -	A turma	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resumo das convenções de transcrição Jefferson	51
Tabela 2 – Divisão dos tópicos do debate	69
Tabela 3 – Habilidades da BNCC	75
Tabela 4 – Quadro comparativo entre debates	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE	Análise da Conversa Etnometodológica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	15
1.1	Gêneros textuais : conceituação	16
1.1.1	<u>Gêneros orais em sala de aula</u>	19
1.1.2	<u>O gênero debate na sala de aula</u>	21
1.2	A Etnometodologia e a Análise da Conversa: conceitos gerais ...	25
1.3	A fala-em-interação na sala de aula	28
1.3.1	<u>Sequência preferida no debate regrado: o revozeamento</u>	34
1.3.2	<u>A organização da estrutura de participação do debate regrado</u>	38
1.4	As micronarrativas como estratégia de argumentação no debate regrado	44
2	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	48
2.1	A Pesquisa Qualitativa Interpretativista: contribuições da etnografia e da Análise da Conversa Etnometodológica	48
2.2	A professora-pesquisadora	53
2.3	O contexto da pesquisa	55
2.4	O relato de intervenção	59
3	Análise de Dados	77
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICE - TRANSCRIÇÃO DO DEBATE	103
	ANEXO - QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO	120

INTRODUÇÃO

A escola tem o papel fundamental na formação cidadã do aluno e no desenvolvimento do seu pensamento crítico, reflexivo e analítico, estimulando-o a questionar, analisar e avaliar informações de maneira independente e consciente. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o aluno deve ser capaz de “utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos (...) atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo” (Brasil, 2018, p. 65). Sendo assim, a instituição escolar deve incentivar a construção de ideias que o levem a desenvolver autonomia para transitar por diversas situações comunicativas e argumentar sobre assuntos diferentes, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral, que é o foco desta pesquisa.

Sabemos que o trabalho com gêneros em sala de aula é fundamental e que propiciar aos alunos o contato com textos que circulam em diferentes esferas é extremamente enriquecedor para o seu repertório intelectual e linguístico. No entanto, percebemos que há uma desproporcionalidade entre o trabalho com gêneros escritos e orais, supervalorizando a escrita e, muitas vezes, deixando em segundo plano o trabalho com a oralidade. Magalhães (2008, p.140) afirma que “o trabalho exclusivo com a escrita não promove um ensino eficiente e, conseqüentemente, uma compreensão global do que seja realmente a Linguagem”.

Em muitos casos, o “trabalho com a oralidade” ocorre de maneira muito restrita, com leitura em voz alta e ler as respostas das atividades para a classe, que, segundo Marcuschi (1997, p.47 *apud* Magalhães, 2008, p.149), é chamado de “oralização da escrita”. De acordo com o autor,

a oralização da escrita diz respeito a atividades que não necessariamente brotam da discussão sobre a fala: são atividades que culminam em textos escritos, além daquelas mais voltadas a atividades que proporcionam ao aluno se “expressar oralmente”, “ler em voz alta”, corrigir “oralmente” um exercício, “conversar” com seu professor sobre determinado assunto, ou “discutir” com os colegas um tema qualquer, a fim de desenvolver outra atividade.

Tais formas de trabalho não se enquadram verdadeiramente em um trabalho com a modalidade oral da língua, mas segue utilizando a oralidade como pretexto

para o ensino da escrita e “de nada os alunos aproveitam: não são atividades de escuta, de produção, de análise do texto oral (Magalhães, 2008, p. 150).

Outro modelo de interação muito comum nas salas de aulas ocorre quando o professor faz uma pergunta para o aluno, cuja resposta já é do seu conhecimento, com o objetivo de que o aluno responda conforme o esperado. Ao final, ocorre uma avaliação, na qual ele é parabenizado por uma resposta correta ou recebe correção, caso a resposta esteja errada. Sinclair e Coulthard (1975) descrevem e dizem ser a sequência prototípica da interação em sala de aula: a sequência IRA: Iniciação – Resposta – Avaliação.

Todavia, uma alternativa é apresentada por O'Connor e Michaels (1996) para que a sequência da interação seja organizada de maneira diferente entre os participantes dessa situação comunicativa: o revozeamento. Segundo Garcez (2006, p. 72), o revozeamento trata-se de “um redizer do turno anterior para reexame pelo seu produtor, que recebe crédito pela autoria da articulação que produziu da questão cognitiva sob exame do grupo”. Essa estratégia atribui outro significado, que não passa apenas pela questão do certo/errado, mas, juntos, os participantes se envolvem em um processo de construção do conhecimento.

Com o intuito de desenvolver uma pesquisa que valorizasse o trabalho com a oralidade na sala de aula e que contemplasse estruturas que incidissem na sequência do revozeamento, o debate regrado pareceu-me o gênero ideal para ser analisado nesta dissertação e utilizado em sala de aula. Ainda sobre as motivações para a escolha do gênero, em minhas pesquisas sobre debate oral em sala de aula, não foi encontrada, nas teorias, uma descrição da estrutura organizacional da interação desenvolvida neste tipo de atividade, demonstrando sua relevância não apenas prática, mas também teórica.

Para entender os papéis dos participantes no debate regrado em sala de aula, analisei a estrutura de participação, ou seja, os “padrões na alocação de direitos e deveres interacionais entre todos os membros que estão envolvidos no evento social” (Shultz, Florio e Erickson, 1982, p.94). Essa análise é relevante, pois nos permite perceber a importância da organização feita pelo professor, no papel de mediador, e o quanto esse direcionamento colabora para o desenvolvimento da interação.

O terceiro ponto de análise do debate foi a emergência de pequenas narrativas, autobiográficas ou apenas conhecidas, nas falas dos alunos durante a

argumentação, característica que se mostrou muito presente em diversos momentos da interação. Tais narrativas “podem ser mencionados para auxiliar ou elaborar um ponto argumentativo que ocorre em uma conversa” (Abritta, Oliveira e Francisco, 2023, p. 7).

Para aplicação do debate regrado em sala, o tema deveria ser do interesse dos alunos, uma problemática que estivesse presente no cotidiano da comunidade escolar. Segundo Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p.225), é ideal que o tema escolhido corresponda a um contexto real e se inscreva num campo em que o aluno sinta que pode ser levado a intervir. Com base na realidade da escola na qual sou professora, no município de Araruama, no ano de 2023, muitas carteiras quebradas, portas danificadas, paredes riscadas, e por ser algo que me causava muito incômodo, sugeri que falássemos sobre a depredação do patrimônio escolar e quais são os caminhos para minimizar esse problema em nossa escola.

Sendo assim, este trabalho tem dois objetivos gerais, um pedagógico, ligado à proposta de intervenção aplicada na escola e suas finalidades subordinadas ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, e um acadêmico, atrelado à busca de trazer contribuição para os estudos da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) acerca do gênero oral debate regrado.

O objetivo pedagógico consiste em contribuir para a reflexão dos alunos, através do debate regrado, sobre o cuidado com o espaço escolar, além de trabalhar com mais ênfase o gênero oral e colaborar para o desenvolvimento da capacidade crítica e argumentativa em sala de aula.

O objetivo acadêmico trata de descrever a estrutura organizacional da interação desenvolvida no debate regrado em sala de aula utilizando as premissas da ACE. Assim serão objetivos específicos desta pesquisa:

- i) Descrever a sequência preferida (O'Connor e Michaels, 1996) do debate em sala de aula;
- ii) Relatar a estrutura de participação (Shultz, Florio e Erickson, 1982) do debate em sala de aula;
- iii) Mostrar o uso de micronarrativas (Muller e Vieira, 2020) para a construção e sustentação argumentativa no debate.

O presente trabalho está dividido em três partes gerais: pressupostos teóricos, pressupostos metodológicos e análise de dados. A primeira parte inicia-se pelos teóricos que embasam este trabalho. Início pela conceituação de gênero

textual por Marcuschi (2009 e 2007) afirmando que “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual.” Seguidos pela contribuição de Dolz, Schneuwly (2004), que evidenciam a importância do trabalho com os gêneros orais, com destaque para o debate.

Ainda nos pressupostos teóricos, discorro sobre a teoria da Análise da Conversa Etnometodológica (Sacks, Schegloff e Jefferson, [1974] 2003) exposta por Gastaldo e Watson (2015) que demonstram como se dá a estruturação e organização da conversa, a descrição e a compreensão densa de como fazemos para interagirmos nas diferentes situações comunicativas. Trago as sequências de fala-em-interação utilizadas em sala de aula, a sequência *IRA* (Garcez, 2006) e a sequência preferida revozeamento, descrito por O'Connor e Michaels (1996). A seguir, trago o conceito de estrutura de participação por Shultz, Florio e Erickson, (1982) e a teoria do uso das micronarrativas desenvolvida por Muller e Vieira (2020).

Na segunda parte, apresento a metodologia utilizada para desenvolver este trabalho. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativista, baseada principalmente nas ideias de Geertz (1989) e Haguette (2010), que entendem que o objeto de estudo/pesquisa deve ser analisado e interpretado. Para tanto, os dados passaram por uma análise vertical através da transcrição feita por mim, para uma descrição densa. Sendo assim, não nos interessa generalizar entre casos, mas estudar em profundidade a manifestação de fenômenos da interação em um debate. Também recorro às contribuições da etnografia (André, 2003) para descrever a sala de aula e a escola e da Análise da Conversa Etnometodológica (Loder, 2008) para geração e transcrição de dados.

Em seguida, discorro sobre o contexto da pesquisa, apresento a escola, seus aspectos e localização, e a turma, na qual foi desenvolvido o projeto de intervenção. Encerro a primeira parte relatando as etapas que compuseram as atividades interventivas e o enquadramento com as habilidades dispostas na BNCC (2018).

Ao final, apresento a análise dos dados gerados por este trabalho no debate regrado realizado em sala de aula, gravado e transcrito de acordo com os métodos das convenções de transcrição Jefferson (Loder, 2008) para análise detalhada dos dados. Foram selecionados alguns excertos para que pudéssemos analisar a sequência preferida revozeamento, a estrutura de participação do gênero e o uso das micronarrativas como sustentação dos argumentos desenvolvidos.

Por fim, nas considerações finais apresento uma reflexão sobre os resultados obtidos e a contribuição deste trabalho para fins pedagógicos e acadêmicos, bem como minhas impressões sobre as atividades realizadas durante a pesquisa.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

No presente capítulo, serão apresentados os pressupostos teóricos que nortearam e embasaram as atividades colocadas em prática neste trabalho. Primeiramente, considero de suma importância iniciar pela conceituação de Gêneros Textuais (Marcuschi, 2007), uma vez que eles são a base da comunicação humana e, para que haja interação, precisamos recorrer a uma composição textual adequada a situação comunicativa.

Para o desenvolvimento do trabalho com o gênero a ser trabalhado nesta pesquisa, o debate regrado, cabem ser ressaltadas algumas considerações sobre os gêneros orais, muitas vezes, negligenciados pelos professores de Língua Portuguesa e Produção Textual. Segundo Magalhães (2022, p.385), mesmo que essa temática venha ganhando cada vez mais destaque nas pesquisas acadêmicas, ainda não a vemos com a mesma intensidade nas prescrições oficiais, nos materiais didáticos ou nos cursos de formação docente das áreas de Pedagogia e Letras, licenciaturas que formam o/a professor/a que ensina Língua Portuguesa na escola básica. Sendo assim, muitos professores, por não serem expostos a atualizações frequentes ou por terem uma carga horária exaustiva, ficam aquém desses trabalhos, que trazem inovações e reflexões para serem aplicadas em sala de aula, e seguem reproduzindo o que lhe foi ensinado no curso de graduação.

Em dezembro de 2017, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Trata-se, então, de

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2018, p.7)

Esse documento traz na área destinada às Linguagens, especificamente a área de Língua Portuguesa, a divisão em eixos correspondentes às práticas de

linguagens: oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica. No eixo destinado à oralidade lê-se:

as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (Brasil, 2018, p. 79. grifo nosso)

Na prática, percebemos que a oralidade pouco é trabalhada na maioria das salas de aulas e que, mesmo sendo um dos eixos da BNCC, muitos professores ainda subutilizam, por falta de formação, muitas vezes, os inúmeros gêneros textuais orais necessários para a vida em sociedade.

Como um dos objetivos deste trabalho é descrever a estrutura organizacional do debate, nos pautamos nos estudos da Etnometodologia e da Análise da Conversa (Gastaldo e Watson, 2015) para compreendermos o funcionamento da conversa cotidiana e da fala institucional em sala de aula através da fala-em-interação (Garcez, 2006).

Por fim, apresento a análise dos dados gerados em minha sala de aula e transcritos por mim para que possamos averiguar as ocorrências do revozamento, a estrutura de participação do gênero e o uso de micronarrativas pelos alunos para sustentar a argumentação durante o debate.

1.1 Gêneros textuais: conceituação

Quando pensamos em situações comunicativas, nossa mente remete a diversos contextos sociais: uma conversa entre amigos, uma reunião de negócios, uma aula, uma mensagem no Whatsapp. Todas essas maneiras de comunicar-nos são permeadas pelos gêneros textuais. Ou seja, sempre que nos comunicamos, pela escrita ou oralmente, recorreremos a um gênero textual adequado àquela situação específica. Essa escolha se dá de forma mais automática em situações às

quais somos expostos mais frequentemente (um áudio no Whatsapp para um amigo) e de forma mais monitorada em situações menos corriqueiras e/ou que exigem grau de formalidade maior (uma palestra ou uma aula).

Segundo Marcuschi (2007, p.13), os gêneros textuais são “uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” e que se caracterizam como “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”. Sendo assim, ao participarmos de uma conversa entre amigos, acionamos um gênero diferente do que se estivéssemos dando uma aula, por exemplo.

Com o avanço da tecnologia, os gêneros foram sendo transformados e adquirindo suportes mais inovadores. As cartas, antes escritas a mão ou datilografadas, ficaram mais escassas, sendo, muitas vezes, substituídas por uma versão mais moderna e que chega ao destinatário em segundos: o e-mail. Ou se preferir algo ainda mais rápido e prático, os aplicativos de mensagem, como o Whatsapp, permitem que usuários se comuniquem em tempo real, não apenas por textos, mas também por áudios. As chamadas telefônicas, antes curtas e objetivas por causa das altas tarifas, hoje são ilimitadas para qualquer parte do mundo, inclusive com a possibilidade da chamada ser por vídeo e/ou em grupo. De acordo com Marcuschi (2007, p.14), “não são propriamente as tecnologias *per se* que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias”. Todo esse avanço faz com que alguns gêneros caiam em desuso, dando lugar a outros, com o intuito de facilitar o processo da comunicação.

Entretanto, mesmo com o surgimento dos novos gêneros, muitas características permanecem, na verdade “a tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas” (Marcuschi, 2007, p.14). Começamos, geralmente, um *e-mail* com uma saudação e um vocativo e encerramos com uma despedida e uma assinatura, assim como nas cartas. Um *podcast*, ao iniciar, a pessoa que o apresenta, geralmente, saúda os ouvintes e faz uma breve apresentação, o programa possui uma vinheta característica e pode abordar diversos temas desde notícias até fofocas, assim como os programas de rádio. Mas, o que chama a atenção é a maneira de usar a língua, a mescla do formal e o informal e entre o oral e escrito nos ditos gêneros da modernidade. São cada vez

mais comuns textos que, mesmo abordando assuntos sérios, como notícias, são veiculados com linguajar descontraído ou e-mails de empresas que utilizam vocativos e pronomes de tratamento indicando proximidade. Marcuschi destaca que

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. (Marcuschi, 2007, p.14)

Este movimento integra ainda mais o vocabulário da oralidade e da escrita, escrevendo mais como se fala e encurtando os limites que são colocados pela sociedade supervalorizando a escrita e colocando em segundo plano a modalidade oral.

Nos meios escolares, o aluno traz consigo um conhecimento adquirido nas práticas do dia a dia, de diversos gêneros orais e escritos que permeiam o seu cotidiano. De acordo com Schneuwly (2004), “saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos” (Schneuwly, 2004, p.116) e o aluno, como ser integrante de uma comunidade linguística, usa da língua para comunicação e essa língua organiza-se em enunciados relativamente estáveis. A escola, então, principalmente, nas aulas de Língua Portuguesa, tem a função de conscientizar os alunos das organizações textuais já dominadas e fornecer-lhes aparato para o conhecimento de outros gêneros escritos e orais, que (ainda) não fazem parte de seus contextos diretamente.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), “o trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.83), mostrando como esses gêneros funcionam na vida real, trazendo contextos de uso para a sala de aula, os quais, de maneira autônoma, eles não buscariam. Sendo a escola uma entidade de formação cidadã, cabe a essa instituição preparar o discente para as diversas situações comunicativas que ele será exposto na vida em comunidade. Entender o estilo, a variante linguística adequada a cada gênero, vai além de

ensinar para fazer uma prova escolar, é uma maneira de oportunizar que esse aluno alcance melhores condições de vida.

O problema é que, muitas vezes, o ensino de língua materna acontece de maneira descontextualizada e não enfatiza o uso real do gênero, trabalhando-o de forma isolada e privilegiando a análise gramatical e detrimento do uso. Dolz e Schneuwly (2004) dizem que:

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “**como se**”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.65)

Ou seja, o ensino de língua materna precisa ser percebido pelo aluno como algo útil e que faz, ou fará em algum momento, parte da sociedade na qual ele vive, aumentando seu conhecimento e maneiras de perceber e utilizar a língua e suas variantes. Essa experimentação das variantes linguísticas deve começar na escola, quando o aluno precisa, por exemplo, escolher o vocabulário para escrever uma dissertação ou remeter-se a alguma autoridade usando uma variante diferente daquela utilizada em sua roda de amigos. Durante este trabalho veremos essa adequação linguística na prática ao construir o debate.

1.1.1 Gêneros orais em sala de aula

Segundo Marcuschi (2009) “seria possível definir o homem como um ser que fala, mas não como um ser que escreve, o que traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto trivial, de que a escrita é derivada e a fala é primária”. (MARCUSCHI, 2009, p 119). Sabemos que o aluno, ao chegar à escola, já tem domínio das estruturas básicas da língua e já consegue estabelecer uma comunicação. Tem-se a crença de que a criança ou o adolescente vai para escola para aprender a ler e escrever e é apenas isso que importa, mas e quando o aluno é exposto a situações orais em que ele precisa saber desenvolver determinado gênero? E se ele precisa argumentar ou defender seu ponto de vista como membro

de uma comunidade? De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), a escola tem por competência “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania”. Como desenvolver cidadãos autônomos e críticos se a escola, que seria o local de interação, expressão e troca de conhecimento, privilegia uma teoria distante da realidade e com aspectos que buscam muito mais a memorização momentânea do que a reflexão sobre a construção de um cidadão?

Sobre o papel da escola, Bortoni- Ricardo(2004) diz o seguinte:

É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas. Eles vão precisar especialmente de recursos comunicativos bem específicos para fazer uso da escrita, em gêneros textuais mais complexos e para fazer uso da língua oral em estilos monitorados. (Bortoni, 2004, p.74)

Ao ignorarmos o trabalho com gêneros orais, estamos ignorando diversas situações comunicativas em que nosso aluno estará inserido ou às quais será exposto, se não já está. O trabalho com gêneros orais variados e não apenas escritos, mostra-se como um recurso para a aproximação do aluno com o ambiente escolar e com as situações práticas que a vida irá lhe proporcionar, despertando interesse e permitindo que o jovem se reconheça e sinta parte da instituição.

Segundo Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), “o oral se ensina” valorizando o conhecimento de mundo trazido pelo aluno e expondo-o a situações que o façam conhecer e dominar outros gêneros em contextos diversos. O trabalho com textos orais engloba diversos aspectos, que devem ser observados quando colocados em prática: como aprender a lidar com a hesitação, possibilidade (ou não) de correções, trocas de turno, interrupções e retomadas, adequação da linguagem de acordo com as características do gênero. Inclusive, “o grau de monitoração que um falante pode conferir a sua fala vai depender dos recursos comunicativos que ele já adquiriu” (Bortoni, 2004, p.29) através do estudo das variações linguísticas, atrelando maior ou menor grau de formalidade ao texto.

Percebemos, então, que a produção textual não se dá apenas através da escrita, mas que o texto escrito é apenas mais uma possibilidade de comunicação, que os gêneros orais são incontáveis, permeiam por diversas esferas da sociedade e merecem visibilidade nos currículos:

Postular algum tipo de supremacia ou de superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa. Em primeiro lugar, deve-se considerar o aspecto que se está comparando e, em segundo, deve-se considerar que esta relação não é homogênea nem constante. [Cronologicamente], a fala tem grande precedência sobre a escrita, mas do ponto de vista do „prestígio social“, a escrita é vista como mais prestigiosa que a fala. Não se trata, porém, de algum critério intrínseco nem de parâmetros linguísticos e sim de postura ideológica (Marcuschi, 2008, p. 35-36).

Esta ideia de prestígio atribuído à escrita serve apenas como meio de inferiorização de uma modalidade dominada por todos e que erroneamente se cristalizou na sociedade e foi adotada como prioridade nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim sendo, um dos objetivos deste trabalho é evidenciar a importância da inserção de gêneros orais na sala de aula e “desconstruir a equivocada ideia de que o ambiente escolar é o lugar de aprender terminologias e fórmulas, regras e conceitos memorizados” (Vitorino, 2017, p.77). É muito mais do que isso. É um espaço de formação cidadã e de troca de conhecimento, que o permite desenvolver habilidades de maneira contextualizada e entender que a língua possui inúmeras formas de uso, não havendo uma mais correta ou superior a outra.

1.1.2 O gênero debate na sala de aula

De acordo com a competência de número 4, Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental da BNCC (2018), o aluno deve ser capaz de “utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo” (Brasil, p. 65, 2018), porém, cotidianamente, em nossas salas de aulas, percebemos a dificuldade que muitos alunos têm para elaborar argumentos e defender pontos de vistas, mesmo nas séries finais do ensino fundamental. Respostas como “porque sim” ou “sei lá, professora” são comuns quando questionados sobre assuntos que requerem uma argumentação ou posicionamento.

Percebemos que esses alunos pouco são estimulados a desenvolver um pensamento crítico e quase não são expostos ou consultados quando há alguma questão a ser resolvida no meio escolar ou comunitário. Sobre este problema, recorreremos a um dos muitos questionamentos elencados por Paulo Freire (1996) em sua obra *Pedagogia da Autonomia*: “por que não estabelecer uma necessária „intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (Freire, 1996, p.15). Sendo assim, a escola, como responsável pela formação do cidadão, deve estimular a participação e a troca de ideias entre todos que a integram, desenvolvendo a sua capacidade de opinar sobre seus interesses e participar ativamente da sociedade em que vivem e não meramente aceitar o que lhes é oferecido sem questionar ou sem saber posicionar-se frente a suas insatisfações. Ainda de acordo com Freire (1996):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (Freire, 1996, p.18)

Segundo Vitorino (2017, p. 70), “argumentar é um exercício que contribui para a produção do nosso próprio conhecimento, tendo em vista que, ao tentar convencer o outro, estamos trabalhando com crenças, valores e sentimentos que estimulam nosso crescimento”. Percebemos, então, que ao argumentar mostramos o nosso ponto de vista, a nossa maneira de ver o mundo e inserir-nos nele. Essa inserção no ambiente escolar e a escuta ativa com relação ao ponto de vista dos alunos acaba, por muitas vezes, sendo pouco (ou nada) recorrida. E, geralmente, quando há o ensino de textos argumentativos, o trabalho é feito com exemplos ficcionais e/ou distantes da realidade e quase nunca eles têm a oportunidade de colocar em prática de maneira útil. De acordo com Magalhães et al. (2022, p.398).

Assim como se trabalha com a leitura e com a produção escrita de textos, também é preciso centrar-se na produção de gêneros orais e na escuta ativa com sua compreensão. Para isso, podemos recorrer, entre outras possibilidades coerentes com o quadro teórico adotado, aos modelos didáticos dos gêneros e às sequências didáticas, tanto de produção quanto de escuta, com atividades iniciais/diagnósticas, continuadas/formativas e finais/somativas. (grifo nosso)

O que acontece, geralmente, é que o trabalho com textos argumentativos só é feito nos anos finais do Ensino Fundamental e mesmo assim priorizando a variedade escrita da língua em detrimento da oral. Castilho (2000) expõe:

não estou propondo a exclusão da língua escrita. Simplesmente estou propondo que a escola imite a vida: primeiro aprendemos a falar, depois aprendemos a escrever. Que nas reflexões escolares sobre nossa língua, acompanhemos esse ritmo, deixando de lado uma tola supervalorização do escrito sobre o oral (Castilho, 2000, p. 67).

A supervalorização do escrito, citada pelo autor, é percebida na escola e erroneamente transmitida aos alunos. É notório que “uma pedagogia do oral não estaria na contramão das ações educacionais, uma vez que a fala pública é solicitada ao cidadão nas diversas situações do seu dia-a-dia” (Magalhães, 2008, p. 139).

Percebe-se, então, a importância da inclusão do trabalho com a oralidade nos currículos de ensino fundamental desde as séries iniciais, de maneira mais específica. Termos como explicar, argumentar, exemplificar, citar aparecem corriqueiramente nos exercícios escritos desde as primeiras séries do EF e, mesmo assim, alguns alunos chegam ao nono ano sem autonomia para conceituar termos e defender seus pontos de vistas oralmente.

Diante do exposto, a inserção do gênero debate oral em sala de aula pareceu-me uma oportunidade para trabalhar a oralidade, a argumentação, conceituação e a exemplificação de forma dinâmica e atraente. Por ser um gênero que eles já conhecem, ao ver na TV, principalmente em épocas eleitorais, o processo de familiarização com o gênero foi mais curto e objetivo, concentrando-se mais na pesquisa e exposição do tema, inclusive “parece bom que o tema escolhido corresponda a um contexto real e se inscreva num campo em que o aluno sinta que pode ser levado a intervir.” (Dolz; Schneuwly; Pietro, 2004, p.225)

Segundo Dolz, Pietro e Schneuwly (2004, p.214), “o debate que desempenha um papel importante em nossa sociedade tende igualmente a tornar-se necessário na escola atual”. Perante os diversos desafios vividos diariamente na escola pública e no país, são muitas as possibilidades de assuntos a serem abordados. Neste trabalho, parti do debate sobre o tema “a depredação do patrimônio escolar”, porque sempre percebo que, quando retorno no início do ano para a escola, encontro uma escola limpa, com paredes pintadas e maçanetas em todas as portas, infelizmente,

em poucos meses esse cenário é totalmente transformado: portas sem maçanetas, banheiros quebrados, paredes sujas e pichadas.

Além da discussão de um tema que está inserido no contexto da vida escolar dos alunos envolvidos, “o debate coloca em jogo capacidades fundamentais, tanto dos pontos de vistas linguísticos (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade)” (Dolz; Schneuwly; Pietro, 2004, p.214). Diversas capacidades são requisitadas ao estruturar e participar de um debate em sala de aula, capacidades essas extremamente necessárias para a vida escolar e fora dela: como ouvir, posicionar-se, respeitar o outro, argumentar, mudar de idéias, ou seja, o debate inscreve o outro no mundo imediato dos sujeitos da sala de aula. O Outro que é tantas vezes ignorado, seja pelo professor que palestra, seja pelo aluno que sequer ouve.

Ao levar a ideia do trabalho com o debate em sala de aula, muito foi feito antes do dia do debate propriamente dito. Para a construção de argumentos sólidos, foi necessária uma pesquisa estruturada sobre o tema, para que, ao ser questionado, o aluno fosse capaz de discorrer sobre o assunto proposto. Segundo Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004):

O planejamento de uma exposição exige, primeiramente, que se proceda a uma triagem das informações disponíveis, à reorganização dos elementos retidos e, por fim, à sua hierarquização, distinguindo idéias principais de secundárias, com a finalidade de garantir uma progressão temática clara e coerente em função da conclusão visada. (Dolz; Schneuwly; Pietro; Zahnd, 2004, p.187)

Em suma, o gênero debate permite ou até trabalha não somente a oralidade, mas a leitura, a escrita, as técnicas de pesquisa, o diálogo formal, a troca de turno e capacidade de raciocínio crítico.

1.2 A Etnometodologia e a Análise da Conversa: conceitos gerais

Em minhas pesquisas sobre debate oral em sala de aula, não foi encontrada, nas teorias sobre gênero oral, uma descrição da estrutura organizacional da interação desenvolvida neste tipo de atividade, o que seria muito interessante para pensar nas propostas de desenvolvimento de um debate regrado nos ambientes de ensino. Para tanto, porém, faz-se necessário um arcabouço teórico que possibilite o desenvolvimento desta descrição. Considerando a sala de aula como um ambiente de interação entre falantes, o presente trabalho é norteado pela teoria da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), pois “onde quer que uma situação social seja coproduzida através da fala, uma abordagem da ACE pode ser empregada para compreendê-la” (Gastaldo; Watson, 2015, p.16). Mas, antes é necessário entender a origem desta teoria: a Etnometodologia. Segundo Gastaldo e Watson (2015):

A Etnometodologia (EM) é um ramo das ciências sociais que busca exatamente aquilo que as outras teorias sociais parecem fazer desaparecer: as pessoas singulares em suas ações cotidianas, e os modos pelos quais elas, em interação fazem sentido do mundo. (Gastaldo; Watson, 2015, P.8)

Esta abordagem surgiu no final dos anos 60, criada pelo sociólogo Harold Garfinkel, que tinha a finalidade de romper com a abstração dos estudos macrossociológicos e da Sociologia Tradicional de seu orientador Talcott Parsons e analisar de forma real e próxima “os pontos de vistas das pessoas, as maneiras como elas coletivamente, produzem saberes sociológicos e teorias sociais na prática” (Gastaldo; Watson, 2015, p.8) inseridos na vida cotidiana. Enquanto a sociologia tradicional olha de forma distante os fenômenos sociais, generalizando-os, a EM insere-se na vivência para analisar os pormenores da interação cotidiana, percebendo os padrões e as diversidades interacionais advindos das culturas, as quais os falantes estão expostos. Essas interações são constituídas de regras, que são usadas de forma natural para dar sentido à comunicação. De acordo com Gastaldo e Watson (2015, p.15), as regras e normas “nos ajudam a fazer sentido das nossas ações (e das dos outros) e funcionam como um limite normativo para cada situação”, ou seja, há uma organização definida pela comunidade (naturalmente) para que a comunicação seja estabelecida de forma fluida para

construção da vida cotidiana. Tais regras operam também num debate oral e são materializadas na comunicação através de palavras, “a linguagem aparece como o mais importante veículo para a troca desses significados” (Gastaldo; Watson, 2015, p.15), que é o objeto de estudo da Análise da Conversa (AC).

A AC foi criada por Harvey Sacks, com a colaboração de Emanuel A. Schegloff e Gail Jefferson, e ganhou grande repercussão nas áreas das ciências sociais e nas áreas ligadas a Linguística. Segundo Gastaldo e Watson:

O termo Análise da Conversa designa a análise de senso comum, os etnométodos empregados pelas pessoas enquanto conversam, visando a produzir não somente frases, mas perguntas, respostas, convites, saudações, despedidas etc. Esta “análise prática” ocorre durante as conversas dos interlocutores, que ao mesmo tempo produzem e monitoram sequências discursivas alternadas, na complexa atividade prática de conversar. (Gastaldo; Watson, 2015, p.88)

Toda essa complexidade da construção da conversa citada pelos autores ocorre de forma natural advinda da necessidade de interação entre os falantes em sua comunidade linguística. Como exemplo, para fazermos um convite ou realizar um pedido, naturalmente utilizamos etnométodos para interagirmos em determinada situação, selecionando o vocabulário adequado para expressar-mo-nos de forma que o outro não tenha dúvidas da intenção do falante ao realizar um pedido ou fazer um convite. Tal organização é composta por alguns aspectos essenciais.

Ao organizarmos uma conversa não a fazemos de maneira aleatória, as falas são produzidas, majoritariamente, em sequência, ou seja, “cada participante ao produzir sua elocução, não o faz de maneira desordenada, mas sempre leva em consideração o que o outro disse previamente” (Loder; Müller; Salimen, 2008, p.40). Há um encaixe nas falas, por exemplo, um falante pergunta e outro responde ao que foi perguntado e assim sucessivamente, na maior parte dos contextos.

Em suas observações, Sacks (1992) percebeu que elocuições se organizam sequencialmente em pares: convite/aceite ou rejeição; pergunta/resposta; saudação/saudação de retorno, chamado de pares adjacentes. De acordo com Gastaldo e Watson (2015), há algumas regras na construção dos pares adjacentes: os pares têm duração de dois enunciados; a primeira parte do par é produzida por um falante e a segunda parte do par por outro falante em seguida; há um ordenamento, por exemplo, a pergunta vem antes da resposta; exhibe relações

discriminatórias e relevantes na primeira parte do par em detrimento da segunda parte do par.

Na interação por pares, cabe destacar que na constituição da segunda parte do par há construções preferidas e despreferidas. Ao realizar um convite, por exemplo, o falante que profere a primeira parte do par espera um aceite, sendo essa a segunda parte do par preferida, no entanto, quando há uma recusa temos uma segunda parte do par despreferida. É o que dizem Gastaldo e Watson:

Na organização normativo-constitutiva de várias línguas – inglês e português, entre muitas outras – estão embutidas regras de preferência que direcionam a interação para a aceitação, concordância e confirmação. Contradizer essa regra (ou seja, dizer *não!*) requer uma série de atividades conversacionais de reparação. (Gastaldo; Watson, 2015, p. 127)

Nota-se então que, geralmente, as respostas preferidas são ditas de maneira mais objetiva e as respostas despreferidas são marcadas por “rodeios” e/ou justificativas, sendo mais trabalhoso, na interação cotidiana, o falante elaborar uma segunda parte do par, de forma negativa.

Segundo Sacks, Schegloff e Jefferson ([1974] 2003), a conversa é alocada em turnos, que correspondem à oportunidade que o falante tem de interagir em determinado diálogo. Ainda de acordo com os autores citados:

tornou-se óbvio que, na grande maioria dos casos, uma parte fala de cada vez, embora os falantes se alternem, e embora a extensão dos turnos e a ordem dos turnos variem; que as transições são finamente coordenadas; que são usadas técnicas para a alocação de turnos, cuja caracterização faria parte de qualquer modelo de descrição de certos materiais de tomada de turnos; e que há técnicas para a construção de elocuições que são relevantes para o seu status de turno, que dizem respeito à coordenação da transferência e à alocação da vez de falar. (Sacks; Schegloff; Jefferson [1974] 2003, p. 13)

Ou seja, a tomada de turnos corresponde à organização dos falantes em uma conversa de forma contínua e organizada.

Para haver a tomada de turnos, o falante subsequente identifica a fala do seu antecessor como terminada e dá prosseguimento ao assunto. A seleção do falante que dará prosseguimento ou alocação de turnos pode acontecer de duas maneiras, segundo Freitas e Machado (2008):

a) a seleção do próximo – quando o falante corrente seleciona o próximo falante – geralmente se dirigindo ao destinatário verbalmente ou pelo olhar ; e

b) auto-seleção – quando um integrante se auto-candidata para tomar o turno.

Sendo assim, os falantes tendem a falar um de cada vez e mesmo que haja falas sobrepostas, essas ocorrências, geralmente, são breves e rapidamente é retomada a organização dos turnos.

Mesmo se tratando de um sistema organizado, alguns problemas podem vir a acontecer durante a tomada de turnos em uma conversa. Albuquerque (2019) especifica esses entraves que podem ocorrer:

Quando um dos interagentes não ouve bem o que o outro acabou de dizer, o problema é *de escuta*; quando um dos interagentes se engana ao falar alguma palavra, o problema é *de produção*; e, por fim, quando um dos interagentes não entende o que o outro quis dizer com o que disse, o problema é *de entendimento*. (ALBUQUERQUE, 2019, p. 29)

Ao mecanismo de solução e apontamento do problema, Sacks, Schegloff e Jefferson deram o nome de *reparo*.

É importante não confundir reparo com correção, pois mesmo semelhantes, não são sinônimos. De acordo Loder (2008, p.97), “correção é entendida como a substituição de um item considerado „errado” por outro considerado „certo”. Já o reparo se caracteriza, sobretudo, pela identificação de um problema e por alguma (tentativa de) resolução do mesmo.”. Para a realização do reparo, há uma interrupção do turno, que volta a dar prosseguimento após a resolução do problema.

É importante ressaltar que essa descrição da conversa cotidiana sofre modificações em contextos institucionais, as quais serão tratadas a seguir.

1.3 A fala-em-interação na sala de aula

De acordo com Garcez (2006, p.66), “a experiência cotidiana é constituída em grande medida pelas ações que os membros de cada grupo social executam ao usar a linguagem enquanto interagem face a face, ao telefone ou mediante as novas formas tecnológicas de troca de mensagens interpessoais”, sendo assim todos usamos a linguagem para a comunicação nas diversas situações.

Como citado por Bortoni (2004), o aluno, ao chegar à escola, já é usuário competente da sua língua e a emprega espontaneamente em conversas cotidianas em sua comunidade de fala. Porém ao chegar ao ambiente de sala de aula, há uma ruptura ou uma mudança de esquema conversacional, é adotado um modo de interação mais controlado, pensado e até mesmo mecanizado, sendo um dos exemplares do que é chamado por Garcez (2006) de fala institucional.

A fala institucional tem sua origem na conversa cotidiana, mas alguns aspectos diferem uma da outra. Enquanto na conversa cotidiana há um sistema de troca de falas organizada em turnos, que ocorre de acordo com o desenrolar do assunto de maneira fluida e espontânea, a fala institucional requer do falante um maior monitoramento e adequação ao contexto situacional. Garcez (2006) cita Drew e Heritage (1992) para detalhar os pontos característicos da interação institucional:

1. A interação institucional envolve uma orientação por parte de pelo menos um dos integrantes 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 ao 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. (Drew; Heritage, 1992 *apud* Garcez, 2006, p. 22)

Cada instituição possui suas próprias regras que as fazem diferenciar-se de outras, sendo assim, reconhecemos e distinguimos, geralmente, sem muita dificuldade, uma interação típica de uma consulta médica, de uma entrevista de emprego ou de uma aula.

A sala de aula é, geralmente, marcada por um padrão: há a presença de um professor, que é previsto como detentor do conhecimento e por isso ele tem a palavra com mais recorrência, e os alunos que devem falar apenas quando solicitados pelo professor. Ainda assim, há as conversas ditas como paralelas que se aproximam mais do modelo da conversa espontânea. Segundo Weiss (2009, p. 77), essa “conversa entre alunos na sala é de modo geral não-autorizada. Os alunos que tomam a palavra sem ter sido convidados a isso pelo professor o fazem de modo furtivo, cientes de que estão cometendo uma transgressão”. Nota-se que, dentro de um mesmo cenário (sala de aula), temos, na maior parte do tempo, a fala

institucional permeada (de forma furtiva) pela conversa espontânea, que, geralmente, gira em torno de assuntos diferentes.

Numa conversa cotidiana, “os participantes desenvolvem suas falas ao longo da conversa pela identificação de onde a fala está potencialmente completa e, a partir daí, pela projeção do término do turno de seus parceiros, permitindo seu ingresso para tomar a palavra” (Freitas E Machado, 2008, p.65). O mesmo não acontece na conversa institucional em sala de aula, geralmente, o aluno é convidado a falar, algumas vezes pego de surpresa pelo professor que o dirige uma pergunta, esperando que ele responda corretamente. Em contrapartida, o aluno põe-se em modo alerta, não espontâneo, pois sua resposta poderá ter uma avaliação positiva ou negativa perante a turma. Essa sequência é descrita por Sinclair e Coulthard (1975) como sequência IRA: Iniciação – Resposta – Avaliação.

O professor no turno de iniciação faz uma pergunta, de resposta já conhecida por ele, com a intenção de que o aluno responda o previsto e, ao final, é feita uma avaliação parabenizando pela resposta certa ou fazendo a correção de uma resposta errada. Segundo Garcez (2006), esse procedimento, comum na sala de aula e mesmo definidor do fazer da sala de aula convencional, é raro na conversa cotidiana, caracterizando a fala-em-interação institucional em sala de aula. O autor pontua que

essa sequência é canônica na fala-em-interação de sala de aula convencional em quase todo o mundo. Dificilmente se observa uma aula sem ocorrências da sequência, havendo mesmo salas de aula nas quais a interlocução entre alunos e professores se dá predominantemente por encadeamento de sequências desse tipo (Garcez, 2006, p.68)

Essa organização, geralmente, não causa espanto ou questionamento, pois trata-se de um modelo comum na maioria das escolas e, desde muito tempo, é apresentado à sociedade que em sala de aula o professor é quem detém o comando e tem o direito de fazer “perguntas insinceras” (Garcez, 2006) e que o aluno é mero aprendiz nesse contexto.

Ainda de acordo com Garcez (2006, p.69), “a fala-em-interação de sala de aula marcada por recorrência de sequência IRA pode muito bem estar a serviço de apresentar, testar e impor informações e padrões de comportamento, atividades orientadas para metas-fim que dificilmente parecem resultar na formação de cidadãos participativos e críticos”, sendo, a implementação unicamente da

sequência IRA vai de encontro ao que é preconizado em documentos oficiais, como a BNCC (2018) que visa:

assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (Brasil, 2018, p. 14. grifo nosso)

Albuquerque (2019), em sua dissertação de mestrado para o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), sinaliza outra maneira de perceber a sequência IRA ao dizer que “o uso da sequência IRA em sala de aula pode ser positivo, desde que o professor deixe o aluno articular a resposta livremente, arriscando-se sem medo de errar” e que ainda “cabe ao professor, na trajetória de iniciação-resposta-avaliação, incentivar a autoria e o pensamento investigativo dos alunos, proporcionando, assim, condições de aprendizado” (ALBUQUERQUE, 2019,p. 41). Sendo assim, o problema não seria a construção da sequência IRA em si, mas como ela é utilizada em sala de aula. Inclusive, segundo Mehan (1985, p. 127 *apud* Garcez 2006, p. 72)

A onipresença de perguntas de informação já conhecida no discurso educacional é uma função da distribuição social entre professores e alunos; os professores sabem coisas que os estudantes não sabem. É também uma função do papel do professor; professores são responsáveis por julgar a qualidade dos estudantes.

Em seu artigo “A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento”, Garcez (2006) apresenta um exemplo de transcrição de uma aula em que a professora Silvia lê para a turma um texto do livro que está trabalhando no âmbito do projeto interdisciplinar da turma. Frequentemente, é o uso da sequência IRA no diálogo entre a professora e os alunos, como no excerto:

189	Sílvia	>quem foi que deu a ideia lá da toca da onça<,
190	Diego	[[o cacho:rro]
191	?	[[o cacho:rro]
192	Vinícius	[[o cacho:rro]porque ele conhecia todos os luga:res
193		(0,4)
194	Sílvia	i:sso (0,3)tá- e aí(.) quem foi que deu a ideia da
195		historia de pass[a:r
196	Vinícius	[o po:rcó porque ele era fedido
197	?	[o: po:rcó]

Fonte: Garcez, 2006, p. 75

Neste exemplo, a professora Sílvia pergunta “>quem foi que deu a ideia lá da toca da onça<” (linha 189), mesmo sabendo a resposta para tal questionamento, ela dirige a pergunta aos alunos para atestar que eles estavam atentos à leitura feita previamente, marcando a etapa de iniciação. Prontamente, dois alunos respondem “o cacho:rro” (linhas 190 e 191), marcando o turno de resposta. O aluno Vinícius ainda faz uma consideração sobre a personagem antes de encerrar o seu turno de fala. Ao retomar o turno de fala, a professora Sílvia faz a avaliação da resposta ao dizer “i:sso” (linha 194), avaliando positivamente a respostas dos alunos. Observa-se que mesmo ao utilizar a sequência IRA, a professora deixa os alunos livres para responderem e construírem o conhecimento em conjunto.

Como dito anteriormente, exemplos como esse são muito comuns em sala de aula, no entanto, a sequência IRA é apenas umas das maneiras de interação e não a única. O Connor e Michaels (1996) apresentam uma prática alternativa chamada de revozeamento, que segundo Garcez (2006) é “um redizer do turno anterior para reexame pelo seu produtor, que recebe crédito pela autoria da articulação que produziu da questão cognitiva sob exame do grupo”. (Garcez, 2006, p.72). Ou seja, a produção oral do aluno não é descartada pelo professor, ela ganha significado e juntos, os falantes, caminham em direção a uma construção de sentido, inclusive “ao fazê-lo, o professor valoriza a participação do aluno, colocando-se de modo mais igualitário na relação, e evita exibir sua superioridade em termos do acesso à informação” (Weiss, 2009, p.83).

Diferente da sequência IRA, o revozeamento descentraliza o professor da posição de detentor do saber e conhecedor das respostas, para um ambiente mais igualitário, onde, ao invés de meros reprodutores de conhecimentos, os alunos são

estimulados a expor suas opiniões e pontos de vistas. O'Connor e Michaels (1996) descrevem como o revozemanto pode ocorrer em sala de aula:

O professor reformula a contribuição do estudante para avaliação pelo próprio aluno ou por um colega, dando créditos à contribuição original do aluno. Inicialmente, o professor faz uma pergunta não necessariamente uma questão com resposta já conhecida. A seguir o aluno dá a sua resposta. Então, o professor faz uma verificação de entendimento (“Confere o entendimento que eu tive do turno que você proferiu?”), ou seja, uma forma de iniciação de reparo. Após essa verificação, o aluno, ou até mesmo um colega, ratificará ou retificará o entendimento do professor. Finalmente o professor fará uma nova verificação de entendimento. (O'Connor; Michaels, 1996 *apud* Conceição; Garcez, 2005)

Diante do exposto, percebemos que o gênero textual debate regrado pode ser uma potencial estratégia para desenvolver o revozemanto em sala de aula, pois incentiva o aluno a expor suas pesquisas e pontos de vistas de maneira mais livre. Neste caso, o professor funcionaria como um mediador que organiza o momento que cada um dos debatedores irá falar, através da marcação de tempo, direcionamento do falante e podendo também redizer o turno proferido pelo aluno.

O revozeamento também acontece no debate regrado quando outro debatedor dá continuidade à fala do antecedente, reforçando ou refutando suas ideias ou usando-as com “ganchos” para dar sequência ao debate. Para demonstrar como o revozeamento se insere na interação dos alunos e do professor no debate, foram utilizados *corpus* de duas dissertações do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), que utilizam o gênero debate em suas propostas de intervenção, bem como os dados gerados em meu projeto de intervenção, que serão analisados na seção “Análise de Dados”.

A primeira dissertação é de Souza (2018). O projeto de intervenção desenvolveu-se em uma escola pública da área periférica do município de Niterói, em uma turma de 8º ano, com alunos com média de idade entre 12 a 16 anos. A turma possui distorção série/idade e apresenta problemas disciplinares e de conteúdo. Segundo a autora

Na última semana que antecedeu o período de recesso do mês de julho, a pedagoga informou a turma sobre as avaliações feitas pelos professores com base nas pré-atas de conselho de classe. De acordo com as informações presentes nesses documentos, eles foram considerados “a pior turma da escola” com respeito ao baixo rendimento, à falta de participação nas atividades, ao fato de não entregarem os trabalhos solicitados pelos professores, à agitação e à dispersão durante as aulas. (Souza, 2018, p. 59)

O tema da atividade interventiva foi escolhido pelos próprios alunos: racismo. Essa valorização, de considerar a opinião deles, fez com que se sentissem mais motivados e engajados nas atividades. Entre as diversas etapas realizadas, uma delas foi o debate regrado sobre “Cotas raciais”. Ao final, a professora relata que “a turma aprendeu a interagir melhor e a cooperar, tanto entre eles mesmos quanto com educadores em geral, e co-construíram conhecimento sobre um assunto de seu interesse, o racismo” (Souza, 2018, p.89).

A segunda dissertação a compor a análise foi elaborada por Francisco (2021), durante o distanciamento social, devido à pandemia do Covid-19. As aulas estavam ocorrendo de maneira remota e, no caso da instituição onde foi desenvolvida a pesquisa, as aulas aconteceram pela plataforma Google Classroom. A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 9º ano de um colégio público da rede estadual de Nova Friburgo, cidade localizada no interior do Rio de Janeiro. Infelizmente, devido às condições impostas pela pandemia, o cenário enfrentado por Francisco (2021) em sua pesquisa diferencia-se muito do que estamos habituados. Segundo o autor:

As dificuldades causadas pelo coronavírus acarretaram, no espaço da sala de aula, uma desigualdade do não acesso e também das formas de participação dos alunos. Antes, no ensino presencial, a interação e a participação da turma durante as aulas eram quase numa totalidade. No ensino remoto, dos 36 discentes, a frequência chega a, no máximo, 20 alunos, por aula, e uma pequena parte intervém em comentários. Um levantamento feito pela direção e pela coordenação pedagógica da unidade escolar destacou que a parte da turma em questão que não frequenta as aulas on-line possui dificuldades de acesso. (Francisco, 2021, p. 61)

Dentre as atividades realizadas na proposta de intervenção, uma delas foi o debate com a temática “ensino remoto no contexto da escola pública brasileira”. Como o debate ocorreu em ambiente virtual, a turma foi dividida em três grupos, que tiveram dois representantes como debatedores por grupo, e o professor como mediador.

1.3.1 Sequência preferida no debate regrado: o revozeamento

Segundo O’Connor e Michaels (1996), “o revozeamento seria a prática de alinhar os alunos através da criação de uma estrutura de participação na qual eles comentem as contribuições dadas pelos colegas, ou seja, eles são instigados a fazer

comentários críticos” (O’ Connor, 1996 *apud* Conceição; Garcez, 2005, p.4), sendo assim, os alunos estariam mais atentos a construir o conhecimento em conjunto, dando sequência ao que foi apresentado pelo colega ou pelo professor, utilizando a troca de turnos de maneira mais natural, como numa conversa cotidiana.

Ao optar pelo revozeamento, o professor deixa de ser visto como centro do saber e permite que os alunos sejam construtores do conhecimento. De acordo com Weiss (2009), o uso do revozeamento como estratégia de condução garante à professora uma posição estável, que lhe permite manter uma aparente neutralidade diante do que é dito. Ao mesmo tempo, essa estratégia mantém a discussão em um formato mais semelhante ao da conversa informal, permitindo que os alunos sintam-se mais seguros e dispostos a participar das aulas como participantes críticos e colaborativos na construção do saber coletivo.

Com base na análise na teoria sobre o revozeamento, o debate regrado apresenta bastantes potenciais sequências que contemplam tal organização, pois este gênero “coloca em jogo capacidades fundamentais, tanto dos pontos de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade) (Dolz, 2004, p. 214).

No excerto retirado da dissertação de Souza (2018), podemos observar um caso de revozeamento presente no debate regrado:

- | | | |
|----|------------|---|
| 01 | Mediadora: | Há quem diga que as cotas fazem um tipo de segregação racial ao |
| 02 | | separar as pessoas em grupos de pretos, brancos, indígenas, não-negros, |
| 03 | | e que é uma forma também de racismo. Vocês concordam com isso? |
| 04 | | Vocês acham que as cotas são racistas? |
| 05 | Eduardo: | Eu acho que, querendo ou não, as cotas raciais, elas diminuem as |
| 06 | | pessoas. Diminuem os pretos, pardos e indígenas. Por quê? Querendo |
| 07 | | ou não, a desigualdade social no Brasil é grande, né? Essas coisas, |
| 08 | | assim, o racismo ainda é grande. Não tem igualdade social no Brasil. |
| 09 | | Mas as pessoas tinham que se esforçar mais, querer mais as coisas. Para |
| 10 | | conquistar, nós temos que se esforçar. Tipo assim, tem gente que... pô |
| 11 | | já... já estuda em colégio particular, é mais fácil. Mas se nós, assim, que |
| 12 | | estudamos em colégios públicos, nos esforçamos, um dia nós vamos |
| 13 | | conseguir, porque as cotas raciais... Eu sou... eu só sou a favor das cotas |
| 14 | | sociais, que tem pessoas que não conseguem pagar realmente. Tem |

15 pessoas que não conseguem pagar essas coisas, mas cota racial, não sou
 16 a favor porque os negros, antigamente... Os indígenas foram né... Mas
 17 eles pegam coisas lá do passado para fazer hoje. Como estou... eu falei
 18 outro dia e estou falando hoje, eles estão diminu,, Como se os brancos
 19 já tivessem o privilégio, os negros não fossem nada. Por isso que eles
 20 pegam e fazem essas cotas. Pô, as cotas ajudam sim. Na minha opinião,
 21 as cotas ajudam, mas se as pessoas se esforçarem, elas vão conseguir.

22 Mediadora: E vocês acham que as cotas são racistas?

23 Julia: Não. Não acho porque as cotas estão ajudando os negros a ter uma
 24 igual... igua... mesma igualdade que os brancos têm. Porque se os
 25 brancos não acreditam onde os negros podem chegar, as cotas podem
 26 muito bem ajudar os negros.

27 Mediadora: Alguém mais responde a essa pergunta? Igor.

28 Igor: Eu acho que não tem nada de racismo não. Simplesmente ela ajuda os
 29 negros, os pardos e os indígenas,, porque se a gente voltar muito bem
 30 atrás, os brancos não tinham igualdade social com os negros. Os negros
 31 eram escravizados e os brancos não. Os brancos simplesmente
 32 mandavam nos negros.

(SOUZA, 2018, p. 108)

No trecho acima, a professora, no papel de mediadora, inicia o seu turno de fala com o seguinte questionamento “há quem diga que as cotas fazem um tipo de segregação racial ao separar as pessoas em grupos de pretos, brancos, indígenas, não-negros, e que é uma forma também de racismo. Vocês concordam com isso? Vocês acham que as cotas são racistas?” (linhas 1-5). Percebemos que ao final de sua fala ela faz uma pergunta que leva os alunos a refletirem e, por mais que a professora possa supor uma possível resposta vinda dos alunos, ela não tem apenas uma resposta esperada, distanciando da sequência IRA e assemelhando-se ao revozeamento.

Na linha 22, mais uma vez, a mediadora estimula que outros alunos também exponham sua opinião ao questionar: “E vocês acham que as cotas são racistas?”. Vemos que em nenhum momento a professora avalia as respostas como certas ou erradas, mantendo uma posição de “neutralidade” e deixando que os alunos possam se expressar.

Ao seguir a leitura do excerto, percebemos que o revozeamento não ocorre apenas no diálogo entre professor e aluno, há também marcas de revozeamento entre a fala dos alunos, quando eles concordam ou discordam uns dos outros. A aluna Júlia expõe sua opinião “Não. Não acho porque as cotas estão ajudando os negros a ter uma igual... igual... mesma igualdade que os brancos têm” (linhas 23-

24), o próximo aluno, ao tomar o turno de fala, mostra estar de acordo com a Julia “Eu acho que não tem nada de racismo não” (linha 28), sendo assim o aluno Igor aproveita-se do turno anterior para dar prosseguimento a sua resposta e revozear a resposta de Julia.

O revozeamento também ocorre no excerto da dissertação de Francisco (2021) em:

1584	Victória	todo mundo chamou ele de::: hhh {rindo {babaca,
1585		de- coisa assim, porque:::}} (.) todo mundo sentiu
1586		raiva, se sentiu tris[te e-]
1587	Rômulo	[eu] concordei com ele, não achei tão↓
1588	Professor	cê concordou, rômulo, com ele?
1589	Victória	[você concordou, rômulo?]
1590	Rômulo	[eu tô brincando, eu tô brincando]
1591		((risos ao fundo))
1592	Professor	{rindo {ah, não, porque é um direito seu}} [só
1593		queria saber o porquê]
1594	Victória	[que susto] hhh
1595		((descontração))
1596		((volta ao debate))
1597	Professor	então, vitória, rômulo, todos também ficaram
1598		indigna:::dos, foi isso?
1599	Victória	aham, e me fez acreditar ainda que o mundo tá
1600		sendo formado por meritocracia (.) onde as pessoas
1601		que <u>tá tendo</u> poder que têm é::: que têm as
1602		condições, que <u>têm dinheiro</u> necessário pra pagar
1603		monte de co:::isa, vai se dar bem (.) enquanto que
1604		as outras pessoas que não têm muitas condições vão
1605		se dar mal, não porque elas não são esper:::tas o
1606		bastan:::te mas sim por ↑causa::: que as
1607		pessoas não deixam a gente sonhar não deixam a
1608		gente crescer, já vão cortando as nossas asas.
1609	Professor	entendi <u>perfeitamente</u> a colocação (1.0) tá:::
1610		rômulo também está de acordo e todo grupo também
1611		nessa- nessa colocação, não foi isso, vitória?
1612	Rômulo	até mesmo porque às vezes tem::: alguma pessoa que
1613		(.) tá no meio que não tem a condição mas ela às
1614		vezes é brilhante, entendeu?
1615	Victória	foi o que eu dei o exemplo::: na::: quando a gente
1616		no grupo que eu falei do::: é::: <u>einstein</u> , >que
1617		tipo assim<, ele não tinha umas condições muito
1618		boas e também não era- não era um dos brilhantes
1619		da sala dele, e olha em quem agora ele se tornou,
1620		<u>um dos pais da física</u> , um cara assim
1621		<u>surpreendente</u> , sabe? então às vezes, às vezes o
1622		governo, esse infeliz que falou isso, tão calando
1623		muitos einsteins que estão po- por nossos meios,
1624		sabe? >que às vezes estão estudando com a gente<,
1625		que tem::: o direito de sonhar, sabe?

(FRANCISCO, 2021, p. 32)

Vemos que a aluna Victoria inicia o seu turno de fala posicionando-se contra o Ministro da Educação Abraham Weintraub, que defendia a volta às aulas durante o cenário pandêmico. Inclusive, ela expõe sentimentos gerados na população ao dizer “todo mundo sentiu raiva, se sentiu tris[te e-]” (linha 1586), incluindo-se no contexto da maioria. Logo após, o aluno Rômulo parece ir de encontro à fala de Victória, causando espanto na aluna e no professor “[eu] concordei com ele, não achei tão↓”

(1587). Na linha 1592, podemos destacar um caso de revozeamento na fala do professor, quando o aluno Rômulo diz “eu tô brincando” (linha 1590), o professor posiciona-se com respeito “{ah, não, porque é um direito seu}} [só queria saber o porquê]” (linhas 1592-1593), deixando claro para o aluno que ele tem direito a ter seus pontos de vistas, mesmo que eles sejam contrários aos da maioria.

Após um momento de descontração, o professor retoma o debate com mais um questionamento aberto, assemelhando-se ao revozeamento “então, Victória, Rômulo, todos também ficaram indigna:::dos, foi isso?” (linhas 1597-1598), dando sequência a aluna responde pelo grupo “aham” (linha 1599) e em seguida apresenta a sua resposta pessoal sobre o assunto “e me fez acreditar ainda que o mundo tá sendo formado por meritocracia” (linhas 1599-1600).

Ao analisar os excertos, percebemos que as sequências apresentadas nos debates estão mais próximas do que O’Connor e Michaels (1996) chamaram de revozeamento do que da clássica sequência IRA. Sendo assim, o debate regrado é uma estratégia para uma sala de aula mais democrática e horizontal na construção e exposição do saber.

1.3.2 A organização da estrutura de participação do debate regrado

Ao analisar o gênero debate regrado, pudemos perceber que o professor medeia não somente a construção do conhecimento como também o acesso à Estrutura de Participação, ou seja, os “padrões na alocação de direitos e deveres interacionais entre todos os membros que estão envolvidos no evento social” (Shultz, Florio e Erickson, 1982, p.94), determinando qual é o falante e o ouvinte da vez, durante a conversa institucional (debate).

Sendo assim, há uma organização padrão e rígida na estrutura do gênero debate que deve ser seguida: há um mediador, que direciona (autoriza ou interrompe) a fala e os debatedores que expõem suas ideias de acordo com as regras pré-estabelecidas e acordadas. Os debatedores devem respeitar os turnos de fala e alternam, durante a situação, o papel de falante e ouvinte. De acordo com Dolz, “há uma certa *regulação interativa*, à medida que os debatedores se escutam, discutem as tomadas de posição de seus colegas, retomando, às vezes, certos

elementos” (Dolz, 2004, p.221). Neste contexto interacional, o professor funciona como um regente de uma orquestra, que autoriza a fala do aluno e mantém a ordem, a fim de evitar sobreposições, fugas do assunto e prolongamento no turno de fala.

Goffman diz que “as noções consensuais de ouvinte e falante são rudimentares, pois a primeira pode esconder uma complexa diferenciação de posições de participação, e a segunda, questões complexas de formato de produção” (Goffman 2002 [1979], p.136). Sendo assim, há uma necessidade de rever esses conceitos considerando elementos estruturais (não-verbais) da interação para que análise conversacional seja o mais próxima possível da ecologia local da interação. Sobre esses elementos, Goffman explica que

no gerenciamento da tomada de turno, na avaliação da recepção através das pistas visuais dadas pelo ouvinte, na função paralinguística da gesticulação, na sincronia da mudança de olhar, na mostra das evidências de atenção (como na espiada à meia distância), na avaliação do alheamento mediante evidências de envolvimento colaterais e expressões faciais – em todas essas instâncias, é evidente que a visão é fundamental tanto para o falante como para o ouvinte. (2002 [1979], p. 115)

Então, a interação está além do que é dito, está também no não dito pelos interagentes e como essas reações são cruciais (ou não) para que o analista interprete os sentidos que estão em jogo em determinado contexto.

Goffman, a fim de ampliar as noções de falante e ouvinte, categoriza ouvinte e falante em pormenores que facilitam a análise. Em se tratando de ouvinte, o autor apresenta as noções de ouvinte ratificado “aquele a quem o falante remete a sua atenção visual e para quem espera eventualmente passar o papel de falante” (Goffman, 2002 [1979], p. 119), sendo este o ouvinte ratificado. Há também o ouvinte não ratificado (não-endereçado) que pode estar acompanhando a conversa de perto de maneira proposital (escutar às escondidas) ou de forma inadvertida ou não intencional. E por fim, os ouvintes que participam ao acaso, que Goffman define como circunstantes, ou seja, participantes de uma situação social “definida como a arena física absoluta na qual as pessoas presentes estão ao alcance visual e auditivo umas das outras” (Goffman, 2002[1979], p.123), mas agem como se não estivessem presentes na interação.

Quando se trata do falante, Goffman (2002 [1979]) afirma que um dos tipos de falante é “um indivíduo engajado no papel de produzir elocuições” que funciona como “animador”. Outra categoria definida por Goffman é a de “autor” que é “alguém

que selecionou os sentimentos que estão sendo expressos e as palavras nas quais eles estão codificados. Por fim, há o papel do “responsável”: “a pessoa que ocupa algum papel ou identidade social específica”. Sendo assim, ele fala pelo grupo, no contexto de sala de aula esse papel poderia ser ocupado pelo representante da turma.

Podemos visualizar como algumas dessas categorias funcionam no debate regrado, através do excerto retirado do trabalho de Francisco (2021)

62	Mário	[é:::] deixa eu falar agora ((limpa a garganta)) (.) eu
63		me sinto indignado por causa que- calma aí deixa só botar
64		aqui ((acerta algo no computador/celular)), eu me sinto
65		indignado porque a maioria- tipo assim tá fazendo sua
66		parte e::: a maioria da- >tipo assim< o pessoal ainda
67		mais velho que >tipo assim< que já tem mais <u>consciência</u> ,
68		não tá fazendo nem o mínimo >tipo assim< pra usar uma
69		máscara e passar álcool em gel na mão. e é uma coisa
70		>tipo assim< <u>tão básica</u> que a pessoa não consegue
71		nem::: respeitar uma regra entendeu?
72	Professor	[certo, entendi]
73	Professor	então quero ouvir agora a júlia e a talia nessa
74		primeira questão porque aí nós vamos trabalhando <u>juntos</u> ,
75		<u>tá?</u> pra gente poder conversar::: é dentro das
76		conclusõ:::es do <u>grupo dois</u> , eu quero que vocês
77		apresentem aí pra mim, <u>como vocês</u> , júlia e talia se
78		sentem, como que o grupo se sente nas discussões que
79		vocês <u>fizeram</u> , se vocês também se sentem, né, como foi
80		dito aqui agora(.) é::: <u>indignados</u> , não <u>respeitados</u> , por
81		quê?, o que vocês estão sentindo diante disso? (.) quem
82		vai falar, talia ou júlia? (.)
83	Talia	{{rindo}eu ou você}
84	Professor	vai ser quem?=-
85	Júlia	<u>tá</u> eu vou
86	Professor	=vai ser júlia, talia?=-
87	Júlia	EU
88	Professor	tá então vamos lá pra conversar sobre esse ponto
89	Júlia	é::: eu me sinto indignada (.) porque a maioria dessas
90		pessoas que estão saindo sem máscara, sem motivo
91		plausível (.) tá indo pra aglomeração sem motivo nenhum,
92		sem necessidade, sem passar álcool em gel eu acho que:::
93		a maioria das pessoas tem::: é::: pessoas de grupo de
94		risco em <u>casa</u> (.) e não respeitam as pessoas que tão
95		dentro da <u>própria</u> casa e quanto mais as pessoas do
96		bairro, porque::: a maioria também que tão fazendo isso
97		são <u>adultos</u> , são jovens que sabem qual é o problema que
98		tá acontecendo e tão simplesmente nem aí (.) <u>e durante a</u>
99		<u>semana</u> (.) a maioria da semana trabalha, <u>né</u> , aí final
100		de semana sa:::i e dia de semana entra pra trabalhar num
101		ônibus e aí acontece uma contaminação em ma:::ssa.
102		(1.0)
103	Professor	certo. esse argumento, júlia, que você tá apresentando
104		(.) ele é mais seu ou foi uma ideia de todo o grupo?
105		(.)
106	Júlia	é um pouco dos dois. a maioria se sentiu indignado mas
107		esse exemplo é um depoimento meu.

(FRANCISCO, 2021, p. 27)

Ao trazer as categorias definidas por Goffman para o debate regrado em sala, vemos o professor ocupar o papel de animador e autor, fazendo e direcionando as

perguntas, previamente preparadas por ele, aos outros interagentes “então quero ouvir agora a Júlia e a Talia nessa primeira questão porque aí nós vamos trabalhando juntos, tá?” (linhas 73-74), mas nem sempre essa categoria é apenas papel do professor, na verdade não há uma rigidez de papéis dentro do debate regrado. Os alunos ora aparecem como animadores, direcionando a interação, “Eu ou você?” (linha 83), ora como responsáveis, quando falam pelo grupo, como em “é um pouco dos dois, a maioria se sentiu indignado” (linha 106); ora como autores, como quando narram uma experiência pessoal “eu me sinto indignada (.) porque a maioria dessas pessoas que estão saindo sem máscara” (linha 89). Notamos, então, que o aluno pode ocupar os três papéis de falante expostos em maior ou menor incidência, a depender do contexto.

Além dos papéis de falantes, há também os ouvintes, no caso do excerto acima, podemos citar o debatedor, que espera seu momento de fala, como ouvinte ratificado e os outros integrantes do grupo, que assistem o debate, como ouvintes não ratificados, aqueles a quem a fala do debatedor não é endereçada. No caso do trabalho de Francisco (2021), os ouvintes ratificados podem e devem abrir o microfone para tomar o seu turno de fala, trocando de papel com o debatedor anterior, quando solicitados pelo professor mediador, que detém o poder de distribuir os turnos. Os ouvintes não-ratificados permanecem com seus microfones fechados e não podem tomar a palavra de maneira espontânea, como na conversa cotidiana, sua intromissão deve ser autorizada pelo professor.

Nos excerto seguinte, retirado da dissertação de Souza(2018), vemos, de maneira semelhante ao anterior, como funciona a estrutura de participação:

- | | | |
|----|------------|---|
| 01 | Mediadora: | Vocês acham que deve haver cotas ou cada um deve conquistar sua |
| 02 | | vaga pelo seu próprio mérito? Gustavo. |
| 03 | Gustavo: | É... deve... eles devem... eles devem tentar conquistar pelo seu próprio |
| 04 | | mérito. Mesmo... mesmo eles não estudando em escolas... em escolas |
| 05 | | particulares, a Danielle também nem sempre estudou em escola |
| 06 | | particular e conseguiu ser professora. Por que eles têm que ser... E isso |
| 07 | | pra mim é injusto, porque disse no texto aqui que aumenta em 20% a |
| 08 | | nota. Vamos ver aqui. Marcelo, que é mais claro que Caio. Caio vai |
| 09 | | entrar lá... Tem uma vaga. Marcelo vai tirar 50 e Caio... Aí ele tá num |

- 10 concurso pra entrar numa escola, tem uma vaga só. Ele vai tirar 50 e
 11 Caio, 49. Aí, com os 5% a mais, ele vai conseguir passar a nota de
 12 Marcelo, que foi 50, que foi maior que a dele e vai conseguir entrar.
 13 Você acha isso justo?
- 14 Mediadora: Ana.
- 15 Ana: Então, eu acho que a meritocracia é importante, porém não é justa.
 16 Porque, se eu não tenho as mesmas qualidades de estudo que você, que
 17 você estuda em escola particular. Eu estudo na pública. Você mora em
 18 uma comunidade. Eu moro num lugar que é calmo. Vamos supor, na
 19 Zona Sul. Aí eu vou ter tempo de estudo e já vou ter melhores
 20 condições. Por exemplo, posso ter estudado minha vida toda em escola
 21 particular. Qualquer coisa minha mãe pode pagar um sei lá, um reforço.
 (SOUZA, 2018, p. 105)

Na linha 2, a mediadora solicita ao aluno Gustavo que assuma a segunda parte do par e assumo o papel de falante, expondo seu ponto de vista e dando sequência ao debate. Percebemos que o debatedor só toma a seu turno de fala após a sinalização/autorização da professora, respeitando as especificidades do gênero. Neste caso, vemos a professora atuando como maestro da interação, aquela que distribui o acesso ao turno de fala. Ela é animadora e responsável pelas regras da interação – uma vez que foram regras estabelecidas anteriormente.

Temos então a seguinte estrutura de participação: a mediadora (professora) como “animadora”, aquela que direciona as falas e “orquestra” as tomadas de turno; o aluno Gustavo como “falante autor” ao expor sua opinião e pesquisa; a aluna Ana como ouvinte ratificada, pois a fala é endereçada a ela. Na linha 13, Gustavo deixa a pista de que encerrou a sua fala, passando o papel de falante a Ana com o questionamento final “*Você acha isso justo?*”. Sendo assim, a partir da linha 15, há uma inversão de papéis: Ana passa a atuar como falante e Gustavo como ouvinte, sem tumulto, porque ela era a endereçada/ouvinte ratificada.

Ao analisar o trabalho de Francisco (2021), notamos que a estrutura de participação na alocação de turnos, no ambiente virtual, é ainda mais rígida. A própria tecnologia disponibiliza recursos para exercer o controle sobre a interação, porém, segundo observado, a utilização de tais recursos não foi necessária, o próprio gênero debate e a negociação prévia da estrutura foram suficientes para dar conta do exercício civilizado dos direitos e deveres de fala. Observemos o excerto retirado do trabalho de Francisco (2021)

1707	Professor	esses pontos de acesso vocês acham que deveriam
1708		ser dentro da própria escola ou em outros locais?
1709	Rômulo	tanto faz, desde que as pessoas consigam- (.)
1710		consigam acessar a internet acessar as atividades,
1711		é:::
1712	Beatriz	professor
1713	Professor	pode falar, bia
1714	Beatriz	então, é::: como::: o rômulo tava falando,
1715		realmente não tem como <u>todo</u> mundo- a internet
1716		exclui um pouco sim, porque nem todo mundo tem
1717		condição, né? então- mas também ajuda pra quem
1718		tem, entendeu? porque::: como nessa pandemia tá
1719		todo mundo em ca:::sa, não tem os professores
1720		presentes, às vezes é- no caso ajuda quem::: tem
1721		dificuldade em uma matéria, vai lá, pesquisa no
1722		youtube, no google, é::: matéria e tal:::, e
1723		estuda, isso quem quer, né? mas::: como o rômulo
1724		também - a gente tava debatendo lá no nosso grupo,
1725		ele falou de::: >tipo assim< <u>pra ajudar</u> as outras
1726		pessoas que não têm condição, acho que ele falou
1727		uma <u>la:::n house:::?</u> alguma coisa do tipo (.) pra
1728		tipo assim as pessoas- <u>claro</u> , com uma quantidade
1729		exa- é, boa de pessoas, pra não ter aglomeração,
1730		né? mas tipo, porque também o governo não tem como
1731		sair distribuindo internet pra todo mundo que não
1732		tem condições porque, né? nem o governo acho que

(FRANCISCO, 2021, p. 37)

Na linha 1712, a aluna Bia sinaliza o desejo de falar, ou seja, a estrutura é tão rígida que ela toma o turno para pedir permissão para falar. Neste caso, vemos uma das diferenças da fala institucional extremamente regulada para a conversa cotidiana. Percebemos que este tipo de situação, na conversa cotidiana, é mais incomum ou menos previsível. O professor, então, concede a autorização ao dizer “*pode falar, Bia*” (linha 1713), para, então, a aluna poder tomar o turno de fala.

Ao arquitetar um debate regrado, há um alinhamento não só em relação às regras do gênero, mas também acerca da variante linguística adequada para tal situação. Se ao conversar com um colega em sala de aula, o aluno utiliza a variante informal da língua, ao colocar-se na posição de debatedor com esse ou outros colegas, perante a turma, ele precisará adequar a sua variante para aspectos mais formais e monitorados. Em um debate, por exemplo, pode haver momentos de descontração e que fogem ao alinhamento pré-determinado entre os falantes. Cabe, então, ao mediador fazer o movimento de retomada do alinhamento das regras interacionais previstas para o gênero em andamento, como no excerto da dissertação de Francisco (2021)

1584	Victória	todo mundo chamou ele de::: hhh {rindo {babaca, de- coisa assim, porque:::}} (.) todo mundo sentiu raiva, se sentiu tris[te e-]
1585		
1586		
1587	Rômulo	[eu] concordei com ele, não achei tão
1588	Professor	cê concordou, rômulo, com ele?
1589	Victória	[você concordou, rômulo?]
1590	Rômulo	[eu tô brincando, eu tô brincando]
1591		((risos ao fundo))
1592	Professor	{rindo {ah, não, porque é um direito seu}} [só queria saber o porquê]
1593		
1594	Victória	[que susto] hhh
1595		((descontração))
1596		((volta ao debate))
1597	Professor	então, vitória, rômulo, todos também ficaram indigna:::dos, foi isso?
1598		
1599	Victória	aham, e me fez acreditar ainda que o mundo tá sendo formado por meritocracia (.) onde as pessoas que <u>tá tendo poder</u> que têm é::: que têm as condições, que <u>têm dinheiro</u> necessário pra pagar monte de co:::isa, vai se dar bem (.) enquanto que as outras pessoas que não têm muitas condições vão se dar mal, não porque elas não são esper:::tas o bastan:::te mas sim por ↑causa::: que as pessoas não deixam a gente sonhar não deixam a gente crescer, já vão cortando as nossas asas.
1600		
1601		
1602		
1603		
1604		
1605		
1606		
1607		
1608		

(FRANCISCO, 2021, p. 32)

Na linha 1587, o aluno Rômulo expõe seu posicionamento dentro do debate ao dizer “*concordei com ele*” e na linha 1590 muda para “brincadeira”, desconfigurando o alinhamento do gênero com um momento de descontração, sinalizado na linha 1595. O professor, mediador, muda novamente o enquadre, retomando o debate com uma pergunta direcionada à aluna Victória “então, Victória, Rômulo, todos também ficaram indigna:::dos, foi isso?” (linha 1597) que sinaliza o fim do momento de descontraído.

Notamos neste ponto de análise, sequência preferida, que o professor, maestro da interação, exerce papel de animador e responsável pelas regras, selecionando os alunos que deveriam exercer papéis de falante (seja como autores ou responsáveis) e atribuindo aos demais participantes da conversa o papel de ouvintes ratificados ou não.

1.4 As micronarrativas como estratégia de argumentação no debate regrado

Durante a análise dos debates, tanto nos *corpus* das dissertações de Souza (2018) e Francisco (2021), quanto nos dados gerados para este trabalho, que serão apresentados no capítulo à parte, percebemos a emergência de micronarrativas para a sustentação e ilustração dos argumentos como recurso discursivo-

interacional relevante para o gênero debate e a fala dos alunos neste tipo de atividade.

De acordo com Abritta, Oliveira e Francisco (2023, p.7), as pequenas histórias podem ser sobre eventos muito recentes ou em desdobramento, sobre pequenos incidentes que podem (ou não) terem, de fato, acontecido e, o que aqui mais nos interessa, *podem ser mencionados para auxiliar ou elaborar um ponto argumentativo que ocorre em uma conversa*. Ao inserir uma micronarrativa, geralmente autobiográfica, em sua fala, durante o debate, o falante visa a simplificar o entendimento do ouvinte ao contextualizar sua argumentação, no caso em uma situação (possivelmente) vivida ou conhecida por ele.

Segundo Abritta, Oliveira e Francisco (2023, p.11), “o uso de pequenas narrativas como forma de composição de argumento de posicionamentos orais em contextos institucionais de debate foi descrito e analisado em termos linguístico-funcionais, no Brasil, em estudo desenvolvido por Muller e Vieira (2020) para o contexto de audiências de conciliação no PROCON”. De acordo com Muller e Vieira, as narrativas funcionam “como uma forma de sustentação da posição que está sendo disputada” (Muller E Vieira, 2020, P. 30 *apud* Abritta, Oliveira E Francisco, 2023). Prontamente, formatos semelhantes de pequenas histórias também foram percebidos nos debates regrados em sala de aula como ferramenta de construção da argumentação e contra-argumentação.

As pequenas narrativas surgem após a exposição de um ponto vista, com o objetivo de reforçá-lo e validá-lo. Através de fatos que ocorrem na vida cotidiana, o falante busca convencer seu interlocutor da aplicação real do que está sendo defendido por ele, pois considera-se que “é através da narrativa que compreendemos a experiência, o mundo que nos cerca”. (Bastos, 2004, p. 122)

Como exemplificação do uso de pequenas narrativas no debate regrado em sala de aula, selecionei os dois excertos abaixo, o primeiro retirado da dissertação de Souza (2018) e o segundo da dissertação de Francisco 2021.

- 01 Mediadora: Vocês acham que deve haver cotas ou cada um deve conquistar sua
 02 vaga pelo seu próprio mérito? Gustavo.
- 03 Gustavo: É... deve... eles devem... eles devem tentar conquistar pelo seu próprio
 04 mérito. Mesmo... mesmo eles não estudando em escolas... em escolas
 05 particulares, a Danielle também nem sempre estudou em escola
 06 particular e conseguiu ser professora. Por que eles têm que ser... E isso
 07 pra mim é injusto, porque disse no texto aqui que aumenta em 20% a
 08 nota. Vamos ver aqui. Marcelo, que é mais claro que Caio. Caio vai
 09 entrar lá... Tem uma vaga. Marcelo vai tirar 50 e Caio... Aí ele tá num

SOUZA,2018, p. 104

No trecho acima, a mediadora (professora) inicia o debate com um questionamento direcionado ao aluno Gustavo, que prontamente toma o seu turno de fala e expõe a sua opinião. O aluno sustenta o posicionamento contra as cotas raciais e, com o objetivo de convencer seu interlocutor, utiliza de uma pequena narrativa exemplar: “Danielle também nem sempre estudou em escola particular e conseguiu ser professora.” (linhas 05-06).

Ao utilizar uma personagem conhecida por todos os ouvintes (a própria professora) e ver na história de vida dela um caso de sucesso, o argumento do aluno ganha maior legitimidade no debate. Percebemos que a história se liga a um ponto, produzindo um contínuo lógico. De acordo com Bastos

o “ponto” da narrativa é a sua razão de ser, é o motivo pelo qual ela é contada, o que está contido em sua mensagem central. Quando não tem um ponto, uma narrativa costuma provocar reações dos ouvintes do tipo: e daí? Por que você está falando sobre isso? O que isso tem a ver com o que estamos falando? Normalmente o ponto da narrativa tem relação com o tópico da conversa. (Bastos, 2004, p. 119)

Gustavo, ao perceber a oportunidade de inserir uma narrativa em seu discurso, prontamente faz a costura do texto com uma história que serve de sustentação para seu argumento e de exemplo para a sua afirmação anterior.

No excerto abaixo podemos observar outro exemplo:

387	Professor	entendo, bia.
388	Monique	[professor]
389	Professor	pode falar, monique
390	Monique	então (.) é::: eu acho que::: eu concordo com a
391		beatriz::: até porque hoje em dia a gente tem o
392		recurso da internet. então assim, as pessoas que:::
393		é::: tem acesso à internet, tem é::: loja de roupa ou
394		qualquer outra loja que não é essencial, é::: elas
395		podem acabar >tipo assim< levando isso pro lado
396		>tipo assim< da internet sabe realmente assim é:::
397		instagram::: outras redes sociais que alcancem
398		pessoas e assim através disso conseguir ganhar o seu
399		dinheiro, até porque::: a gente tem a::: a:::- a
400		gente tem o nosso governo dando o::: o::: auxílio
401		emergencial, mas muitas vezes isso não:::
402		contempla é::: todas as necessidades de uma família,
403		sabe? por exemplo tem família que::: é::: paga
404		aluguel:::, tem que pagar as contas, tem que comprar
405		(.)por exemplo fralda pros filhos, então às vezes
406		isso acaba não::: (.) é::: suprimindo todas as
407		necessidades:::. é isso.

FRANCISCO, 2021, p. 30

Neste excerto, a aluna Monique pede permissão para tomar o turno de fala ao recorrer ao professor (linha 388). Ela mostra a sua concordância com a Beatriz e apresenta algumas possibilidades para as pessoas conseguirem trabalhar durante a pandemia do Covid-19, mas percebe que os recursos disponibilizados podem não ser suficientes. Com a intenção de reforçar seu ponto de vista, ela recorre a uma micronarrativa exemplar que além de contextualizar, recorre ao emocional do ouvinte ao mostrar situações comoventes durante a pandemia do Coronavírus, quando o auxílio emergencial dado pelo governo não era o suficiente para atender às necessidades básicas de algumas famílias: “tem que pagar contas, tem que por exemplo comprar fralda pros filhos, então às vezes isso acaba não::: (.) é::: suprimindo todas as necessidades:::.” (linhas 404 - 407).

Percebemos, então, como as micronarrativas estão presentes no debate e desempenham um importante papel no desenvolvimento do gênero em sala de aula e acabam ganhando notoriedade para que os alunos contextualizem a argumentação.

2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, abordarei a metodologia qualitativa e interpretativista, com contribuições da etnografia e da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), abordagem norteadora deste trabalho. Para tanto, baseio-me em autores como Geertz (1989), Haguette (2010) e André (2003). Farei também uma breve reflexão sobre minha participação na pesquisa e apresentarei o contexto em que o estudo foi realizado, incluindo detalhes sobre a instituição, a turma em que o projeto foi implementado e o contexto da escola. No final do capítulo, apresentarei as atividades interventivas, descrevendo cada etapa e relacionando-as com as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A pesquisa ocorreu em uma escola pública da rede municipal de Araruama-RJ, especificamente em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental, composta por 19 alunos. O desejo de compreender a frequente ocorrência da depredação do ambiente escolar, caracterizado pela presença de paredes rabiscadas, carteiras danificadas e portas sem maçanetas foi o principal incômodo para a realização deste trabalho. Como a maioria dos alunos estuda nesta unidade há bastante tempo e por eles serem os alunos mais velhos da escola, o desenvolvimento do projeto foi marcado por uma abordagem madura e organizada.

O projeto de intervenção teve como propósito debater o problema identificado e buscar possíveis soluções para as questões levantadas, visando, por meio da reflexão conjunta, a construção de um ambiente escolar mais propício ao aprendizado para os alunos que permanecerão na escola.

2.1 A Pesquisa Qualitativa e Interpretativista: contribuições da etnografia e da Análise da Conversa Etnometodológica

A metodologia qualitativa busca compreender e interpretar o mundo social por meio da observação e da interpretação do contexto a ser analisado. Segundo Haguette (2010), esta metodologia “se diferencia de outras abordagens quando concebe o sentido como emergindo do processo de interação entre as pessoas, ao

invés de percebê-lo seja como algo intrínseco ao ser, seja como uma expressão dos elementos constituintes da psique, da mente, ou de organização psicológica”. (Haguette, 2010, p.35). Sendo assim, partimos da premissa de que a realidade não é objetiva e única, mas construída a partir das perspectivas dos sujeitos envolvidos.

Ao contrário da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa não busca generalizações estatísticas, mas sim compreender os processos sociais e culturais que permeiam a interação. Minayo (2003) evidencia que

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. (Minayo 2003 apud Molina, 2011 p. 22)

Esta metodologia de pesquisa pode utilizar diversas técnicas de coleta de dados como: entrevistas, observação participante, história oral, análise de materiais audiovisuais, entre outras. Essas técnicas permitem que o pesquisador obtenha uma compreensão aprofundada do objeto de estudo, capturando a complexidade e a subjetividade das perspectivas e experiências dos participantes, “pois é através do fluxo do comportamento – ou mais precisamente, da ação social – que as formas culturais encontram articulação” (Geertz, 1989, p.27). Sendo assim, ela não se limita à coleta e análise de dados, mas também envolve uma reflexão teórica e um diálogo crítico, enquadrando-se na linha investigativa de cunho etnográfico.

A pesquisa etnográfica, por sua vez, envolve a inserção do pesquisador no ambiente a ser pesquisado e o contato com os envolvidos na geração dos dados. Neste caso, tem-se a professora no papel de pesquisadora, a escola como ambiente e os alunos e a professora como geradores do *corpus* de análise. André (2003, p. 34) explica que “a pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”. Dessa forma, reconhecemos a importância das interpretações e dos significados atribuídos pelos participantes, bem como das relações sociais e dos contextos históricos e culturais, na qual a realidade se encontra inserida.

Geertz (1989) afirma que “as ideias teóricas não aparecem inteiramente novas a cada estudo, elas são adotadas de outros estudos relacionados e, refinadas durante o processo, aplicadas a novos problemas interpretativos” (Geertz, 1989, p. 37), sendo assim, a sala de aula ainda desperta cada vez mais novas inquietações a serem estudadas, mostrando que ainda há muito a ser extraído desse contexto situacional.

Para uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico é necessário que o etnógrafo conheça e respeite a cultura na qual ele estará inserido para que ele possa mostrar ao leitor uma análise de dados específica de determinada comunidade de fala. André (2003, p. 16) diz que “a etnografia é a tentativa de descrição da cultura”, sendo assim a pesquisa etnográfica depende de um trabalho de convivência prolongada e minuciosa.

A fim de detalhar e investigar a cultura na qual a pesquisa acontece, adotei um diário de campo, que contém anotações das atividades realizadas em sala de aula, onde foi aplicado o projeto de intervenção, descrito no capítulo “relato do projeto de intervenção”, e apliquei o questionário sócio-econômico (apêndice) para delinear melhor o perfil da turma.

Este trabalho também se ancora nas bases teóricas desenvolvidas pela ACE, quer dizer que serão investigados “os pontos de vistas das pessoas, as maneiras como elas coletivamente, produzem saberes sociológicos e teorias sociais na prática” (Gastaldo; Watson, 2015, p.8). Para a análise de dados do debate realizado em sala de aula, as transcrições foram feitas utilizando o modelo desenvolvido pela analista da conversa Gail Jefferson, o chamado sistema Jefferson de transcrição. Este sistema visa a descrever através de um conjunto de símbolos: entonações, prolongamentos, interrupções, falas sobrepostas, entre outros, com o objetivo de trazer o máximo de dados da fala-em-interação. Segundo Loder

uma transcrição no modelo Jefferson procura registrar as elocuições dos participantes tal qual foram produzidas (não negligenciando fenômenos como auto-interrupção, ocorrência de itens não-lexicais, inspirações e expirações audíveis, risos, cliques) e procurando indicar, também marcações gerais de entonação na produção das elocuições. (Loder, 2008, p.133)

Cabe ressaltar que, mesmo a transcrição sendo o mais fiel possível ao registro da oralidade, não é possível haver neutralidade ao transcrever determinada

interação, uma vez que o transcritor interpreta os dados, conforme o seu ponto de vista, e, seleciona os aspectos que mais lhe interessam para a situação de análise. No caso do debate analisado por este trabalho, meu posicionamento é triplo, pois ocupo papel de participante, transcritora e analista, sendo assim, minha análise parte não apenas do material transcrito, mas do conhecimento do ambiente e vivência com os outros participantes.

Em questão de organização, a transcrição é disposta em três colunas, sendo a primeira composta por números “corridos”, que determinam o número de linhas do documento, servindo de orientação na análise e para situar o analista e o leitor; a segunda é composta pelos interagentes da situação comunicativa, alternado conforme os turnos de fala; a terceira trata-se da transcrição da oralidade propriamente dita, podendo conter sinalizações não-orais importantes para a análise do transcritor e entendimento do leitor.

Para a transcrição contida neste trabalho, baseei-me nas seguintes definições:

Tabela 1 - Resumo das convenções de transcrição Jefferson

Aspectos de produção da fala	
.	Entonação descendente
?	Entonação ascendente
,	Entonação intermediária
:	Prolongamento do som
↑	Som mais agudo do que os do entorno
↓	Som mais grave do que os do entorno
-	Corte abrupto na produção vocal
Fala _u	Ênfase em som
Fala	Som em volume mais alto do que os do entorno
°fala°	Som em volume mais baixo do que os do entorno
°°fala°°	Som em volume destacadamente mais baixo do que os do entorno
>fala<	Fala acelerada

<fala>	Fala desacelerada
[]	Fala sobreposta (mais de um interlocutor falando ao mesmo tempo)
Inspirações/expirações/risos	
.hh	Inspiração audível
Hh	Expiração ou riso
Lapsos de tempo	
(2,4)	Medida de silêncio (em segundo e décimos de segundo)
(.)	Silêncio de menos de 2 décimos de segundo
Formatação, comentários, dúvidas	
=	Eloquções contíguas
()	Segmento de fala que não pode ser transcrito
(fala)	Transcrição duvidosa
((levanta da cadeira))	Descrição de atividade não-vocal

Fonte: LODER, L. L.; JUNG, N. M.(Org.). *Fala em Interação Social: introdução à análise da Conversa Etnometodológica*. 1ª edição. São Paulo: Mercado de letras, 2008, p. 168

Segundo Loder (2008), há algumas possibilidades para identificar os participantes da interação na transcrição:

- Identificar os participantes por letras do alfabeto (“A”, “B”) que, segundo a autora, “têm o benefício de evitar a imposição prévia de categorias interacionais, institucionais ou de gênero aos participantes (LODER, 2008, p. 147);
- Identificar a partir de categorias interacionais (por exemplo, quem liga/quem atende) ou institucionais (por exemplo, professor/aluno, médico/paciente, juiz/depoente), destacando a posição de cada um dos integrantes ao longo de toda a transcrição. (LODER, 2008, p. 148);
- Utilizar nomes próprios para identificar os turnos dos participantes (pseudônimos). (LODER, 2008, p. 149).

Neste trabalho, utilizei da última estratégia. Usei nomes próprios, mas preservei a identidade dos alunos por meio de pseudônimos.

2.2 A professora- pesquisadora

Desde o Ensino Fundamental, não tive dúvidas de que, se um dia me formasse, eu gostaria de ensinar algo. Sempre gostei da sensação de ver alguém aprendendo algo e colocando em prática um conhecimento que ajudei a construir. Com o amadurecimento escolar, descobri que minha matéria preferida era Língua Portuguesa. Estudar a língua que falamos, seus aspectos linguísticos despertaram em mim um interesse que me levou a escolher o curso de Letras com única opção.

Concluí a faculdade em 2012, mas só comecei a exercer o magistério em 2015, através de um processo seletivo simplificado. Em 29 de dezembro de 2016, me tornei servidora pública do município de Araruama e estou na mesma escola desde então. Ao longo desses sete anos, pude ver o desenvolvimento da escola e dos alunos que por ela passaram e toda a dificuldade que o período da pandemia gerou, muito além dos dados estatísticos mencionados abaixo no contexto da pesquisa.

Algo que sempre me gerou muito incômodo era como alguns alunos tratavam e ainda tratam o patrimônio escolar. As paredes riscadas, cadeiras e mesas rabiscadas e/ou quebradas, portas sem maçanetas, enfim um verdadeiro descaso com a estrutura que pertence a todos. Acredito que todos esses fatores atrapalham a concentração e também o nosso conforto e segurança. Abaixo trago algumas imagens que mostram um pouco do descuido com a escola:

Figura 1 – Fotografias da escola



Fonte: Acervo da autora.

Perante esta realidade, resolvi tomar o assunto como instrumento de pesquisa e levar o tema para a sala de aula em forma de debate, para que juntos pudéssemos entender as possíveis motivações que levavam alguns alunos a fazerem tais ações e buscar soluções para o problema, tendo os alunos como colaboradores neste trabalho.

Como não acreditamos em conhecimento neutro, estamos sempre buscando obter resultados intelectuais e sociais em nossa sala de aula, de forma que não seja um local de aprender apenas os conteúdos básicos dos currículos, mas formar

cidadãos capazes de opinar criticamente perante os problemas encarados na vida dentro e fora da escola. Sendo assim, este trabalho é um estudo que está além da geração de dados. Um dos objetivos é entender como o aluno encara a sua relação com a escola para, talvez, melhorar o ambiente de ensino/aprendizagem e a forma como tenho direcionado as minhas aulas.

2.3 O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Araruama, Baixadas Litorâneas do estado do Rio de Janeiro. De acordo com dados do IBGE, o município possui área territorial de 638,276km² e cerca de 136.109 habitantes.¹ Araruama faz divisa com os seguintes municípios: Arraial do Cabo, Cabo Frio, Iguaba Grande, São Pedro da Aldeia, Saquarema, Silva Jardim e Rio Bonito. Possui 5 distritos dentre eles 3 são urbanos (Araruama, Praia Seca e Iguabinha) e 2 são rurais (Morro Grande e São Vicente).

As atividades mencionadas neste trabalho foram aplicadas em uma escola da zona rural. A escola referida funciona com Pré-escola, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) diurno (implantado em 2023). De acordo com o censo escolar de 2022, a escola conta com 45 professores e 516 matrículas de alunos, sendo 307 matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental. Cabe destacar que a população do distrito é de classe média baixa e, segundo o questionário do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2019, que consta no site qedu.org.br, apenas 6% de mães de alunos possuem Ensino Superior e somente 13% dos alunos costumam ler livros que não são das matérias². Outro dado relevante é a quantidade de alunos com distorção idade-série e a grande diferença entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental constatado no censo escolar de 2022, conforme disposto abaixo:

¹Dados extraídos do site <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/araruama.html>. Acesso em 28/04/2023.

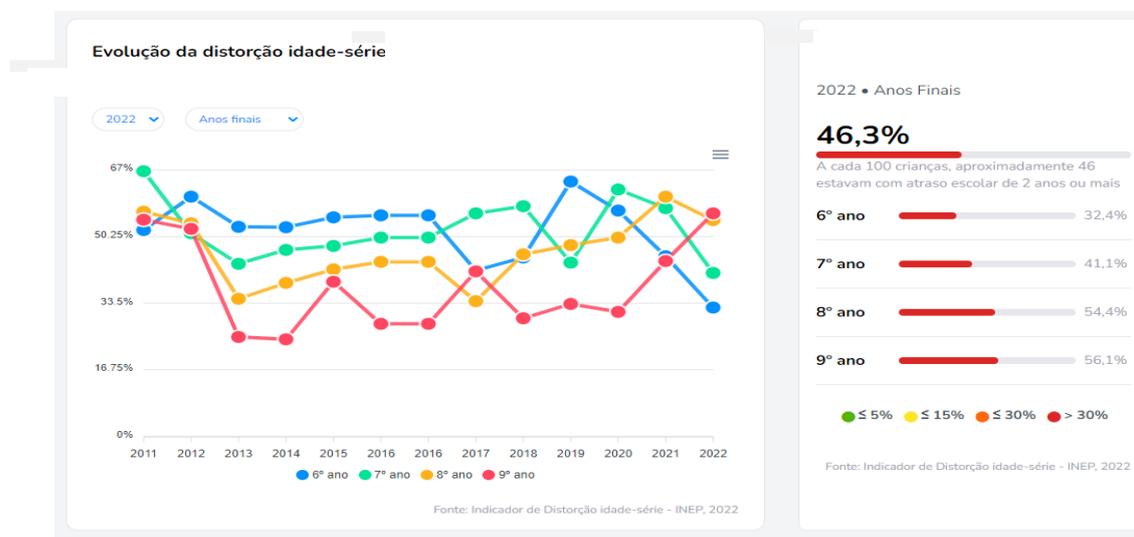
²De acordo com os dados apresentados no site do <https://qedu.org.br/> o questionário do SAEB 2019 foi respondido por 36 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Distorção idade-série anos iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: Indicador de Distorção idade-série - INEP, 2022

Distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental



Fonte: Indicador de Distorção idade-série - INEP, 2022

De acordo com o site QEdú Conteúdos, “a distorção idade-série é a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar. No Brasil, a criança deve ingressar no 1º ano do ensino fundamental aos 6 anos de idade, permanecendo no Ensino Fundamental até o 9º ano, com a expectativa de que conclua os estudos nesta modalidade até os 14 anos de idade”.

Ainda sobre os índices da escola em âmbito nacional, podemos destacar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da referida unidade escolar.

Segundo consta no Portal do MEC³, o IDEB tem por objetivo medir a qualidade da educação no Brasil, que leva em consideração o desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática (medidos através da Prova Brasil) e o fluxo escolar (taxa de aprovação). Para o cálculo do IDEB, utiliza-se a média de desempenho obtida na Prova Brasil para escolas e municípios, e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para estados e para todo o país, realizados a cada dois anos. Nas tabelas abaixo estão os dados do IDEB da escola em 2019 e 2021:

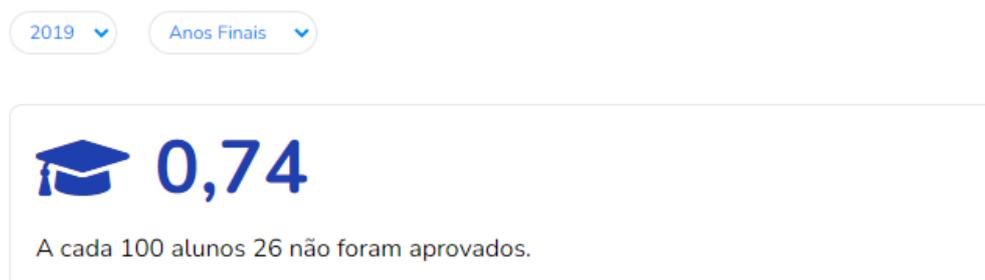
IDEB 2019 – Anos finais



Indicador de aprendizado 2019 – Anos Finais



Indicador de fluxo 2019 – Anos Finais



³Conceito extraído do site <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em 01/05/2023.

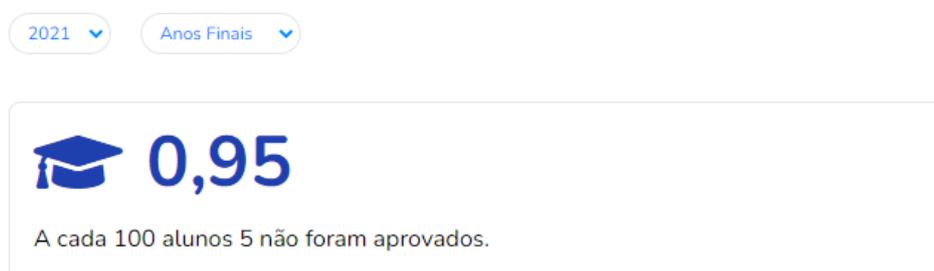
IDEB 2021 – Anos finais



Indicador de aprendizado 2021 – Anos Finais



Indicador de fluxo 2021 – Anos Finais



Fonte: IDEB 2019, INEP.

Conforme podemos observar, houve uma grande mudança nos índices quando comparamos o desempenho obtido em 2019 e em 2021. Em relação ao aprendizado, a média de proficiência, tanto em português quanto em matemática, alcançou o nível 4, demonstrando que os alunos são proficientes nestas disciplinas. Inclusive, no ano de 2019 a escola esteve muito próxima de alcançar a meta estabelecida, que era de 4,6, alcançando 4,5 no IDEB, totalizando 6,05 no indicador de aprendizado final (aprendizado x fluxo). Contudo, no ano de 2021, esse indicador se manteve (4,5), mas a meta subiu para 4,9, o que gerou uma queda considerável

no índice de aprendizado, caindo de 6,05 para 4,67, saindo do nível 4 (proficiente) para o nível 2 (básico). Cabe ressaltar que, no ano de 2020, houve o fechamento das escolas devido à pandemia do Coronavírus, o que levou ao ensino remoto, modelo que, conforme os números, parece não ter se mostrado funcional, principalmente, devido às condições de acesso à tecnologia. Em 2021 as aulas retornaram no modelo híbrido, mas de maneira mais lenta, pois muitos alunos não tiveram acesso à plataforma implantada pela Secretaria de Educação, então além de tentar recuperar o “ano perdido”, os alunos do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental foram submetidos à avaliação nacional do SAEB. Os impactos do distanciamento escolar podem ser vistos nos resultados obtidos.

Neste trabalho, o projeto de intervenção foi aplicado numa turma do 9º ano do Ensino Fundamental nas aulas da disciplina de Leitura e Produção Textual. Para entender o perfil da classe, foi aplicado um questionário extraído do site do INEP (ANEXO). Com base nas respostas, todos os alunos são moradores dos arredores da escola, visto que a maioria leva menos de 30 minutos para chegar à unidade escolar. A turma possui 19 alunos, sendo 12 meninos e 7 meninas com idades entre 14 e 16 anos que se identificam, a grande maioria, como pretos ou pardos. Quando questionados sobre a escolaridade dos pais, segundo eles, a maioria não chegou a completar o Ensino Fundamental. Outro dado relevante é a distorção idade-série, que aponta que a maioria está cursando o 9º ano fora da idade, já passando por uma ou duas reprovações ao longo da trajetória escolar.

2.4 O relato de intervenção

Com o intuito de incluir o gênero debate oral em sala de aula e alcançar os objetivos da pesquisa, a turma escolhida para aplicação das atividades foi uma turma do 9º ano, apresentada acima no “contexto da pesquisa”.

No município de Araruama, a disciplina de Língua Portuguesa foi desmembrada em 2018, gerando duas disciplinas: Língua Portuguesa (4 tempos semanais) e Leitura e Produção Textual (2 tempos semanais). Na turma, sou professora de Leitura e Produção Textual e já conheço a turma desde o ano anterior

à intervenção (2023), então já conseguimos estabelecer um bom diálogo e tenho mais conhecimento sobre suas potencialidades e dificuldades.

O início da intervenção contou com algumas aulas de contextualização, apresentação das propostas e pesquisa sobre o assunto estudado, além da familiarização dos alunos com o gênero debate oral e com as noções de organização da conversa, pois conforme já citado anteriormente:

O planejamento de uma exposição exige, primeiramente, que se proceda a uma triagem das informações disponíveis, à reorganização dos elementos retidos e, por fim, à sua hierarquização, distinguindo ideias principais de secundárias, com a finalidade de garantir uma progressão temática clara e coerente em função da conclusão visada. (Dolz; Schneuwly; Pietro; Zahnd, 2004, p.187)

O projeto de intervenção foi dividido em cinco etapas. As etapas e como as atividades ocorreram estão descritas abaixo:

ETAPA 1: Manifestações urbanas: arte ou vandalismo?

Nesta primeira etapa, eu levei para a aula e expus na TV uma série de imagens, algumas retiradas da internet e outras eram registros feitos na própria escola. As fotos mostravam cenários com alguma intervenção: grafite, pichação ou mobiliários escritos (no caso das fotos da escola). Fui passando uma a uma e pedi para que os alunos dividissem as imagens em duas categorias: as que eles consideravam como arte e as que eles não consideravam como arte.

Figura 2 – Imagem 1



Fonte: COGERH. Disponível em: <<https://portal.cogerh.com.br/muro-da-cogerh-ganha-paineis-de-arte-urbana-com-mensagens-sobre-uso-responsavel-da-agua/muro/>>. Acesso em 19 de setembro de 2023.

Figura 3 – Imagem 2



Fonte: Globo.com. Disponível em <<https://g1.globo.com/espirito-santo/noticia/2016/05/lei-contra-pichacao-em-vitoria-preve-multa-de-r-9-mil-infratores.html>>. Acesso em 19 de setembro de 2023.

Figura 4 – Imagem 3



Fonte: Diário do Rio. Disponível <<https://diariodorio.com/mural-do-kobra-no-porto-bate-recorde-e-entra-no-guiness/>>. Acesso em 19 de setembro de 2023.

Figura 5 – Fotografia de pichação na janela da escola



Registro feito pela autora na escola em 15 de setembro de 2023.

Figura 6 – Imagem 5



Fonte: Brasil Escola. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/artes/grafite.htm>>. Acesso em 19 de setembro de 2023.

Figura 7 – Fotografia de uma das carteiras da escola



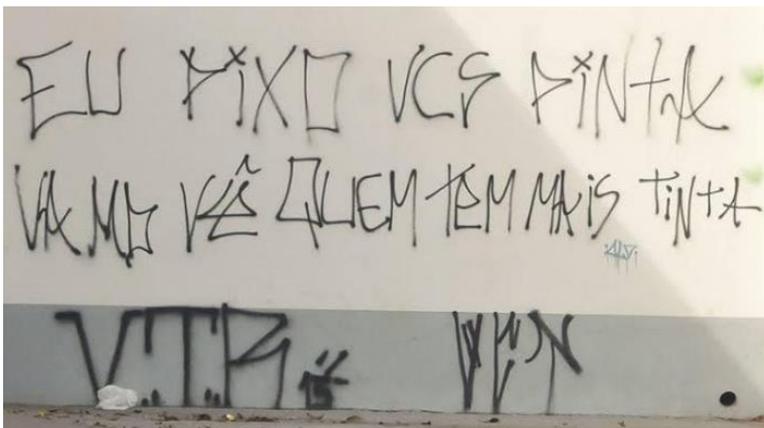
Registro feito pela autora na escola em 15 de setembro de 2023.

Figura 8 – Imagem 7



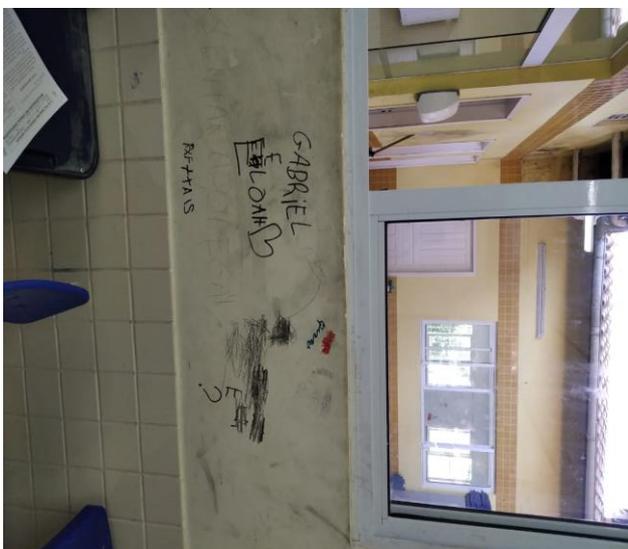
Fonte: Pinterest. Disponível em <<https://br.pinterest.com/pin/355221489359210771/>> Acesso em 19 de setembro de 2023.

Figura 9 – Imagem 8



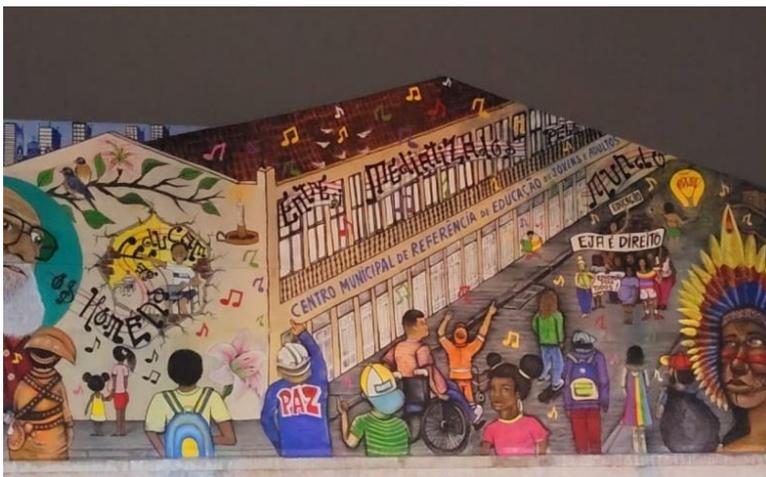
Fonte: Tintas Net. Disponível em <<https://www.tintas.net.br/2015/05/25/o-problema-da-pichacao-e-como-se-proteger/>> Acesso em 19 de setembro de 2023.

Figura 10 – Fotografia da parede de uma das salas de aula da escola



Registro feito pela autora na escola em 15 de setembro de 2023.

Figura 11 – Imagem 10



Fonte: O Dia. Disponível em <<https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2023/02/6570677-muro-de-escola-no-centro-do-rio-e-grafitado-por-integrantes-do-programa-jovens-construtores.html>> Acesso em 19 de setembro de 2023.

Ao final, comparamos as respostas e praticamente todos dividiram as imagens da mesma maneira, colocando as pichações (imagens 2 e 8) e as fotos tiradas na escola (imagens 4, 6 e 9) na categoria “não é arte” e todas as outras na categoria “arte”. Apenas um aluno dispôs a imagem 8 de maneira diferente dos demais e disse que achou a mensagem interessante.

Conversamos, então, sobre como poderíamos criar uma diferenciação entre arte urbana e pichação e, juntos, chegamos à conclusão que, mesmo sendo algo subjetivo, tem a ver com consenso entre a opinião da maioria e/ou é uma intervenção autorizada, mesmo que consensualmente não seja considerado belo. Pichação seria a violação do espaço sem autorização de uso e é considerado crime.

Após o momento de diálogo, assistimos a uma entrevista do grafiteiro e muralista Eduardo Kobra disponibilizada no YouTube⁴. A escolha pelo vídeo deve-se a uma possível identificação, interesse ou admiração que os alunos poderiam ter por se tratar de um artista que veio da periferia e hoje é reconhecido internacionalmente. Quando questionei sobre o que eles acharam da trajetória do artista, um aluno disse que achou muito interessante, mas que esse tipo de história raramente acontece e que a possibilidade de acontecer com um “marginal qualquer” é quase impossível (se referindo ao trecho da entrevista que Kobra diz ter sido detido por fazer

⁴ A entrevista está disponibilizada no canal do YouTube Programa Diferente <https://www.youtube.com/watch?v=P6W7FZAH19Q> acesso em 03/07/2023.

pichações). Encerrei a aula pedindo para que eles se atentassem às manifestações urbanas ao redor no caminho para casa e no fim de semana.

Figura 12 – Participação dos alunos na primeira atividade



Registro feito pela autora em 21 de setembro de 2023.

ETAPA 2: Limites entre manifestação e o vandalismo

Iniciamos a aula com alguns relatos do que foi visto no caminho de volta para casa, na praça e nos arredores de suas residências. Os alunos relataram que o “normal” é que os ambientes estejam mesmo depredados, na maioria das vezes, riscados, principalmente o ponto de ônibus e o próprio ônibus, onde “todo mundo deixa a sua marca”, segundo eles. Um aluno também relatou que o banheiro da rodoviária estava inutilizado, pois as portas estavam *muito* quebradas, prejudicando a população que passa pelo local diariamente.

Esses relatos serviram como gancho para assistirmos à campanha publicitária da Prefeitura do Rio contra o vandalismo no BRT⁵. O vídeo mostra um casal recebendo em casa um entregador com um aparelho de TV, deixando-o no chão da sala com muito cuidado. O homem tira o aparelho da caixa, posiciona-o sobre o

⁵ A propaganda está disponível no Youtube no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=ft1VcziJU-A> Acesso em 08/05/2023.

rack, agradece a ajuda do entregador e chuta a TV, levando-a ao chão. Após essa atitude, a seguinte frase aparece “você acha normal destruir o que é seu?”, juntamente com cenas reais de vandalismos praticados no BRT. O narrador faz uma comparação dizendo que “é o que acontece quando destroem as estações do BRT” e termina com as seguintes frases: “carioca que é carioca não destrói” e “vandalismo é crime”.

Aproveitei para lembrar dos ataques de 08 de janeiro de 2023, que, de acordo com o jornal O Estadão, “relatórios de inteligência em poder do governo indicaram que 100 ônibus com 3.900 pessoas chegaram em Brasília com disposição de retomar protestos de rua contra a eleição do presidente Lula no domingo, dia 8”⁶. Vimos alguns vídeos do ocorrido com o objetivo de fazê-los refletir sobre os limites entre a manifestação e o vandalismo. Cabe ressaltar que, segundo o artigo 220 da Constituição Federal (Brasil, 1988), a manifestação é um ato legal, sendo “a manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição”. Porém, de acordo com o artigo 163 do Código penal (Brasil, 1940), “destruir, inutilizar ou deteriorar coisa alheia: Pena - detenção, de um a seis meses, ou multa”.

Iniciamos, então, uma conversa sobre ataques de 08 de janeiro de 2023 em Brasília. Muitos alunos disseram que o ato foi “uma perda de tempo” e que foi um “desrespeito à maioria e à legitimidade do processo eleitoral brasileiro”. O professor de História participou desta aula e explicou que a manifestação é um direito do cidadão previsto na Constituição, mas que desde o momento que esse ato degrada o espaço público, tenta coagir pelo medo e não por argumentos, isso passa a ser um ato criminoso e citando como exemplo os vídeos anteriormente expostos.

Em comparação ao ambiente escolar, alguns alunos sinalizaram que riscar as paredes e carteiras trata-se também de um ato de vandalismo e que os maiores prejudicados são os próprios alunos, pois, como as reformas são demoradas, acabam estudando em ambientes sujos e carteiras quebradas por bastante tempo.

⁶ Disponível em <<https://www.estadao.com.br/politica/8-janeiro-mes-ataques-golpistas-invasao-brasil-0-que-se-sabe/>> Acesso em 07/05/2023.

Figura 13 – Alunos assistindo ao vídeo dos ataques de 08 de janeiro de 2023 em Brasília



Registro feito pela autora em 05 de outubro de 2023.

ETAPA 3: Vamos debater?

Segundo Dolz, Schneuwly e Pietro (2011), três tipologias de debates parecem úteis em sala de aula: o debate de opinião de fundo controverso, que diz respeito a crenças e opiniões, não visando a uma decisão, mas a uma colocação em comum das diversas posições, com a finalidade de influenciar a posição do outro; o debate deliberativo, no qual a argumentação visa a uma tomada de decisão; o debate para resolução de problemas, no qual é preciso elaborar uma solução coletivamente, explorando as contribuições de cada participante.

Nesta aula foi proposta a organização de um debate para resolução de problemas para discutirmos as causas e consequências da depredação escolar, os responsáveis, modos de prevenção, o papel da comunidade escolar e, ao final, sugerir possíveis soluções para minimizar o problema. Vale ressaltar que o modelo de debate escolhido gera uma convergência maior de ideias, visto que, nas atividades supracitadas, foi constatado pela maioria que se trata de um problema.

Os tópicos a serem debatidos foram organizados da seguinte maneira:

Tabela 2 - Divisão dos tópicos do debate

Aula-debate: A depredação do patrimônio escolar
<p>1. Definição do problema:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceito de depredação do espaço escolar, explicar o que significa e por que é um problema relevante. <p>2. Causas da depredação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discuta as possíveis causas, como falta de conscientização, desrespeito, falta de supervisão, entre outras. <p>3. Consequências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Destaque as consequências negativas da depredação do espaço escolar, como custos de reparo, ambiente escolar negativo e impactos na educação. <p>4. Responsabilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debata quem deve ser responsabilizado pela depredação, seja alunos, funcionários da escola, pais ou a comunidade em geral. <p>5. Prevenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresente estratégias e medidas que podem ser tomadas para prevenir a depredação, como campanhas de conscientização, segurança reforçada e envolvimento da comunidade. <p>6. Papel dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enfatize o papel ativo que os alunos podem desempenhar na proteção do espaço escolar e na promoção de um ambiente respeitoso. <p>7. Debate de soluções:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debater soluções específicas e a analisar sua viabilidade.

A fim de contribuir para a organização do debate, apresentei para a turma as especificidades do gênero e algumas noções fundamentais da ACE como: sequencialidade, adjacência, preferência, tomada de turnos e organização de reparos. Conversamos sobre a organização dos turnos e pares adjacentes no diálogo cotidiano, sobre a importância de cada participante da interação falar de uma vez para que a mensagem possa ser compreendida com maior facilidade e que, mesmo não possuindo uma organização linear em todo tempo, a conversa é uma estrutura complexa e, na maioria das vezes, organizada. Dei alguns exemplos ainda, sobre as preferências, fazendo perguntas como: “Se você chama alguém para sair,

qual resposta você espera?” ou “Se você pede um caderno emprestado para copiar a matéria por que faltou à aula, o que espera de resposta?” Através desses exemplos práticos, pudemos confirmar que há uma resposta preferida, esperada pelo locutor. Quando a resposta é uma negativa ou despreferida pode gerar uma quebra de expectativa.

Após as conceituações e exemplificações, propus que a turma se dividisse em três grupos e que dividissem os tópicos entre cada integrante para que todos tivessem a oportunidade de pesquisar e falar. Na aula seguinte, levei-os para a sala de informática para pesquisar sobre o tema e organizar quais assuntos seriam debatidos e pesquisados por cada integrante.

Figura 14 – Pesquisa na sala de informática



Registro feito pela autora em 19 de outubro de 2023.

ETAPA 4: Debate sobre depredação do espaço escolar

Depois dos grupos definidos e da pesquisa feita, o debate foi marcado para o dia 26 de outubro de 2023. Porém, neste dia houve uma chuva muito forte que fez com a frequência da turma caísse quase pela metade, foram apenas 11 alunos, mesmo assim decidi dar continuidade ao cronograma pré-definido.

A turma foi disposta em um semicírculo e foi colocada uma mesa no centro da sala, para que cada debatedor tivesse onde apoiar o seu material de apoio.

Inicialmente, pensamos em três debatedores por vez, mas devido às faltas, foram apenas dois, posicionando-se em pé em cada extremo da mesa, durante a fala.

Eu fiz a abertura, reforcei a informação que o debate seria gravado e solicitei ajuda de duas estagiárias para controlar o tempo. Cada debatedor teria três minutos, no máximo, para posicionar-se e, após a fala de todos os outros debatedores, teria direito a mais um minuto e meio, caso quisesse acrescentar mais alguma informação ou comentar sobre a fala do colega.

Os alunos estavam bastante envergonhados em falar perante a classe e pela posição de evidência na sala. Alguns deles leram o que haviam preparado e outros fizeram uma fala bem curta e corrida sobre o assunto, sem muito aprofundamento. A atividade encerrou-se antes do previsto, com apenas vinte e cinco minutos, em média. Aproveitamos o tempo restante para conversarmos sobre como a atividade poderia ser melhor e todos concordaram em marcar uma nova data para ocorrer o que foi “o debate oficial”. Sinalizei alguns pontos que poderiam ser melhorados e dei algumas ideias para enriquecer a fala durante a argumentação.

No dia 09 de novembro de 2023, repetimos o debate, agora com apenas um aluno faltoso e 18 presentes. Mais uma vez organizamos a sala em semicírculo e pedi que os integrantes do grupo sentassem juntos. Os alunos sinalizaram que ficariam mais à vontade se estivessem sentados, ao invés de em pé, como no primeiro, então, colocamos três cadeiras para que os debatedores de cada grupo pudessem sentar e expor seu posicionamento perante a classe. Na imagem abaixo retratei como ficou a organização da sala: os alunos ficaram ao redor, os debatedores no centro (azul) e o celular para captar o áudio e o vídeo na mesa da professora.

Figura 15 – Disposição da sala no segundo debate

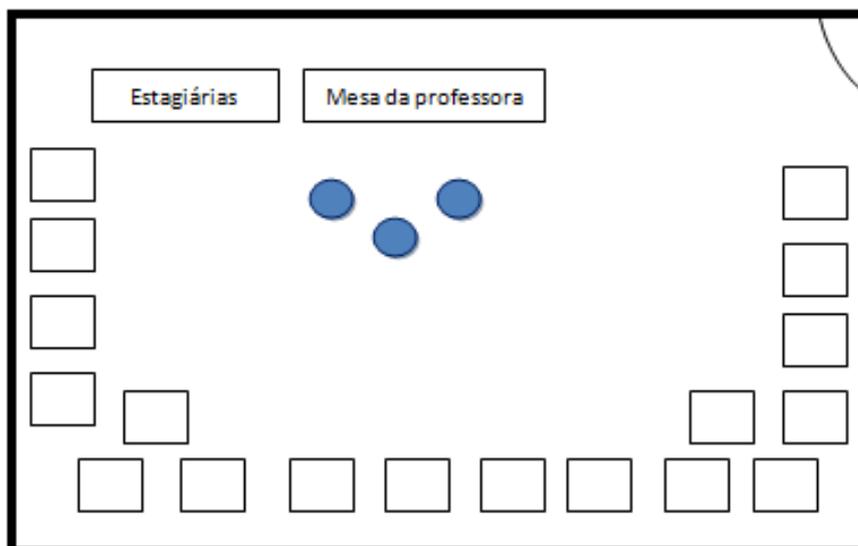


Imagem elaborada pela autora.

Mais uma vez eu fiz a abertura, reforcei as regras do debate, que foram as mesmas do primeiro, porém agora com três debatedores. Alinhei o tempo com os alunos e com as duas estagiárias que me auxiliaram e iniciamos a atividade. Cabe ressaltar que o debate foi transcrito por mim e a análise detalhada consta no capítulo “Análise de dados”.

Mesmo com a repetição, alguns alunos ainda se mostraram envergonhados, principalmente os que não participaram da primeira atividade, e precisaram consultar frequentemente o material, todavia, foi percebida uma melhora entre o primeiro e o segundo debate, com falas mais longas e embasadas e menos leitura. Notamos que todos se prepararam, estudaram seus tópicos e fizeram o melhor, dentro das possibilidades. O debate durou em torno de cinquenta e cinco minutos e encerramos com um lanche e bate-papo sobre o modelo de aula em questão.

Figura 16 – Alunos debatendo



Figura 17 – A turma



Registro feita pela autora em 09 de novembro de 2023.

Esta atividade me levou a refletir sobre a importância do trabalho com a oralidade desde as séries iniciais e a continuidade durante todo o Ensino Fundamental e Médio. Segundo Magalhães (2022, p.389),

há outros gêneros complexos que demandam o uso da fala pública, que não é desenvolvida a priori, mas exige ambientes de reflexão e sistematizações. Logo, a escola é um dos meios institucionais em que pela via do diálogo entre docentes e discentes, estabelece-se o ensino dessas interações a partir de muitos gêneros falados com maior formalidade.

Acredito que a inclusão mais frequente e planejada de gêneros orais em toda a vida escolar do aluno permita que ele se sinta mais seguro para falar em público e utilizar as variantes linguísticas de acordo com o contexto situacional.

ETAPA 5: Visita aos murais do Kobra na Praça Mauá-RJ

Para o encerramento das atividades, sondamos com a direção da escola a possibilidade de um passeio para a cidade do Rio de Janeiro para visitarmos o mural “Todos somos um (etnias)” do artista Eduardo Kobra na Zona Portuária. De acordo com o site do muralista: “*Todos somos um*, mural de 3 mil metros quadrados nas paredes de um antigo armazém na região da Zona Portuária da capital fluminense, tornou-se o maior grafite já realizado no planeta – proeza oficializada algumas semanas depois, em agosto de 2016, pelo Guinness Book, o livro dos recordes.”⁷ A visita seria interessante para demonstrar a transformação que a arte pode trazer ao ambiente e contribuir para o enriquecimento cultural da turma.

O pedido foi encaminhado para a Secretaria de Educação do município que afirmou não haver a possibilidade de conseguir ônibus para sair do município de Araruama. Também conversamos com um político local que nos prometeu financiar o transporte para os alunos, porém, próximo à data marcada não conseguimos mais contato com ele. Infelizmente, o passeio não ocorreu, o que nos deixou extremamente tristes, pois muitos alunos nunca saíram de Araruama e o passeio seria uma ótima oportunidade para o enriquecimento cultural da comunidade.

É importante destacar que as atividades desenvolvidas na intervenção correspondem a habilidades prescritas na BNCC, conforme disposto no quadro abaixo:

⁷Disponível em <<https://www.eduardokobra.com/projeto/26/etnias>> Acesso em 20 de setembro de 2023.

Tabela 3 - Habilidades da BNCC

HABILIDADES	
Etapa 1	<ul style="list-style-type: none"> (EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos.
Etapa 2	<ul style="list-style-type: none"> (EF09LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.
Etapa 3	<ul style="list-style-type: none"> (EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes. (EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que

	<p>permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.</p> <ul style="list-style-type: none">• (EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.
Etapa 4	<ul style="list-style-type: none">• (EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.• (EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.• (EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.
Etapa 5	<ul style="list-style-type: none">• (EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

3 ANÁLISE DE DADOS

Como exposto anteriormente, o ponto de análise deste trabalho é a fala institucional do gênero debate regrado em sala de aula. Para que haja análise minuciosa dos dados, o debate foi gravado em sua totalidade com o objetivo de “observar interações em contextos do mundo real, entre pessoas que têm relacionamentos reais, cujas falas têm consequências e justificativas reais” (Heritage 1988, p.23 *apud* Loder, 2008, p.128).

Além da gravação em áudio e vídeo, o debate foi transcrito por mim para que se pudesse “trabalhar com os registros das interações de modo mais sistemático, atentando-se aos detalhes na sua construção dentro da orientação teórico-metodológica da ACE” (Loder, 2008, p. 129). A transcrição completa está disponível no apêndice e foi feita de maneira minuciosa para que o material fosse analisado com a riqueza de detalhes que constam na fala-em-interação, pois segundo Have (1999, p. 75 *apud* Loder, 2008, p. 130) “é fundamental a audição (e visualização) repetida e cuidadosa de interações gravadas a fim de produzir transcrições detalhadas deste material”.

Nas aulas anteriores ao debate, estudamos um pouco sobre os conceitos básicos da ACE e a estrutura da conversa com o objetivo de entender como, de maneira espontânea, desenvolvemos diariamente turnos de fala elaborados e organizados para que possamos estabelecer a comunicação uns com os outros. Vimos também que, por mais que a fala monitorada (ou institucional) exija um conhecimento e adaptação própria de variante e comportamento, de acordo com o contexto situacional, suas bases permanecem calcadas na conversa espontânea, com as trocas de turnos, reparos, sequencialidade, adjacência e preferência, permeadas nas sentenças proferidas pelos interagentes.

Para a análise seguinte, foram recortados alguns excertos da transcrição e trazidos para o corpo deste capítulo para que haja uma melhor visualização dos pontos de interesse desta pesquisa. Nesta análise, abordei três fenômenos, em que consideramos a possibilidade de recorrência nos dados gerados por esta dissertação, depois de termos olhado para os dados de Souza (2018) e Francisco (2021) e as termos visto e descrito naqueles contextos de debate: o revozeamento

como sequência preferida, o gerenciamento da estrutura de participação pelo professor/mediador e o uso de micronarrativas para sustentar a argumentação.

Ao longo da análise dos debates aqui citados, é notório que a sequência preferida do debate regrado é o revozeamento. Percebemos que, tanto no diálogo com o professor/mediador, quanto na interação entre alunos, temos a estrutura comum que nos leva a relacionar a construção do gênero a essa sequência, majoritariamente, conforme exposto nos excertos a seguir.

Além da sequência preferida, podemos notar que há um padrão quanto à estrutura de participação no debate. Segundo Goffman (2002[1979], p. 125), a estrutura de participação é “a relação de todas as pessoas no agrupamento com uma dada elocução para esse ou aquele momento de fala”, sendo assim, ao analisarmos as sequências, notamos que há um orquestrador/mediador que faz as perguntas e indica os momentos de fala dos participantes dos turnos subsequentes, nesse caso a professora, e os alunos que desempenham a função ora de ouvintes ora de falantes, de acordo com as instruções previamente combinadas e orquestradas.

Cabe também ressaltar o uso de micronarrativas como base para sustentar a argumentação e servirem de materialização da fala no debate. Tais narrativas “surtem no curso de conversas/interações e são coconstruídas por um narrador que reveza a posse da palavra com ouvintes nesse processo de construção conjunta de uma história, que mantém ligações com interações prévias e futuras bem como com outras histórias (Georgakopoulou, 2006 *apud* Abritta, Oliveira e Francisco, 2023, p.6).

No excerto 1 os alunos Allan, Luan e Luana debatem sobre “as consequências da depredação escolar”:

Excerto 1

303	Professora	Então, os próprios alunos acabam destruindo
304		<u>eles mesmos</u> usam <u>né</u> ? Entendi (.) Beleza (.)
305		Que mais? Algo mais?
306	Luan	Tem também o assunto do:::s livros que nós
307		ganhamos muitas pessoas pegam o livro para ler
308		e tem outras pessoas também que:: pegam o
309		livro para <u>rasgar</u> tá desenhando aí depois tem
310		que ficar ou comprando ou pedindo a prefeitura
311		para enviar às vezes demora muito.
312	Professora	Uhum.
313	Luan	()

314	Professora	sim esse lance do livro <u>é</u> bem interessante que
315		o que o Luan falou (.)
316		E aí para vocês que estão no <u>nono</u> se vocês
317		tiverem os livros didáticos esse ano não -
318		tem né? mas é importante a devolução e não a
319		<u>depredação</u> do livro porque quando vem a
320		primeira vez o livro né Ele é escolhido a cada
321		três anos a primeira vez é para <u>todos</u> os
322		alunos Porque que quando chega no terceiro não
323		tem mais? acabam não devolvendo, <u>rasga</u> , né
324		complicado (.) Boa colocação (.) Algum outro
325		exemplo que você queira dar? E você Luana? O
326		que que você pesquisou a respeito?
327	Luana	sim eu concordo com o que falou mas eu acho
328		errado quando o aluno >quebra o ventilador,
329		quebra maçaneta da porta ou corrimão
330		arrancado< e fica por isso no mesmo (.) tem
331		que:: ser punido- mas não tem como ele pagar
332		pelo ato porque ele é <u>de menor</u> ele não
333		trabalha aí::: ou a escola tem que se
334		responsabilizar ou os pais (.) Eu acho
335		errado os pais responsabilizado pelo um ato
336		que o aluno fez o filho >não foi o pai que
337		fez<

Neste excerto, os alunos debatem sobre as “consequências da depredação do patrimônio escolar”. O aluno Luan levanta a problemática que enfrentamos no ano de 2023, que foi a quantidade insuficiente de livros didáticos para serem utilizados com os alunos e o estado de má conservação do (pequeno) acervo dos livros paradidáticos. Ele aponta nas linhas 307 a 308 que “muitas pessoas pegam o livro para ler e tem outras pessoas também que pegam o livro para rasgar”, evidenciando o descaso que muitos alunos têm com os materiais de uso coletivo no ambiente escolar e categorizando esse ato como uma forma de depredação do patrimônio. Ao perguntar “algo mais?” (linha 305), a professora não desconfia da resposta que será dada pelo aluno, podendo ser um encerramento do assunto ou uma continuação. Percebemos que esse modelo de ocorrência, distancia-se do modelo tradicional de interação em sala de aula, em que a professora faz uma pergunta já prevendo a resposta a ser dada pelo aluno (sequência IRA).

Ao falar sobre o problema dos livros, o aluno surpreende com a sua resposta. Percebemos que no outro turno, a professora dá créditos à fala do aluno Luan ao dizer que “esse lance do livro É bem interessante que o que o Luan

falou” (linhas 314-315) e aproveita o assunto levantado pelo aluno para explicar brevemente sobre a distribuição dos livros didáticos para a escola. Essa estrutura demonstra o uso da sequência preferida do debate regrado em sala de aula: o revozeamento, pois eu, no papel de professora, reformulo a “contribuição do estudante para avaliação pelo próprio aluno ou por um colega, dando créditos à contribuição original do aluno” (O’Connor; Michaels, 1996 apud Conceição; Garcez, 2005).

Mesmo em se tratando de uma sequência de revozeamento, notamos que há, na fala da professora, traços avaliativos como em “boa colocação” (linha 324), mostrando que, ainda que de maneira menos rígida, a professora ainda avalia a resposta do aluno, validando a fala. Ao dar prosseguimento ao debate, a professora assume seu papel de “orquestradora” e direciona a palavra à participante seguinte “E você Luana? O que que você pesquisou” (linha 326), apenas após essa autorização, a Luana pode iniciar seu turno de fala, como falante autor.

O revozeamento, no debate, não parte unicamente do papel da professora (ou professor), um colega pode aproveitar-se da fala anterior de outro aluno para dar continuidade ao seu posicionamento ou reforçando o crédito à fala, como acontece no próximo excerto, que traz um pouco do que foi debatido no primeiro tópico “definição de depredação do patrimônio escolar” pelos alunos Gleice e Mauro.

Excerto 2

77	Professora	vamos começar então o nosso debate sobre
78		depredação do espaço escolar
79		começando com a fala da: Gleice e do Mauro
80		falando sobre a definição(.)do problema podem
81		começar Gleice(0,2)pode marcar o tempo
82		meninas,
83		(0,2)
84	Gleice	definição do problema (.) é quando o aluno
85		não tem um devido cuidado e respeito com::
86		os:: materiais escolares exemplo livros
87		carteiras etc os alunos pegam,
88		<u>rasgam</u> , quebram, pintam as mesas eles faz o
89		que vem na cabeça dele (.) e:: isso a gente
90		podemos dizer que é u::ma::: que é uma
91		depredação do patrimônio escolar (.) e:::
92		(0,2) também é considerado como um crime a::
93		>isso é considerado como um crime< a lei
94		mesmo diz que de depredar ou danificar o
95		patrimônio escolar é um crime (.) e:: muitas

96		das vezes as escolas não possuem nenhum tipo
97		de ensinamento pro:: pros alunos pra:: eles
98		tipo os alunos chega na escola ficam com a
99		falta de educação deles lá e fica: por assim
100		mesmo , <u>não</u> os alunos tem que chegar na
101		escola e os professores também tem que botar
102		uma ordem dentro da sala (0,1) dos alunos
103	Professora	Uhuhm você Mauro que que pesquisou sobre essa
104		parte
105	Mauro	foi tudo que ela disse aí que isso daí é
106		um um crime que a partir dos alunos isso aí
107		pode ser ah por exemplo demora muito
108		né construir a escola dá trabalho danado todo
109		mundo sabe aí os alunos fica meio meio meio
110		maluco né aí sai quebrando tudo fica meio
111		atribulada as crianças fica atribulada e dá o
112		maior trabalho Construir tudo de novo ela
113		diz que tem código aí que é criminal
114	Professora	uhuhm tá na lei né Gleice tá na lei né
115	Gleice	Uhuhm

Neste excerto, podemos observar a estrutura de participação sendo bem delineada pela professora. Ela faz a “abertura do debate”, organiza quais serão os falantes “começando com a fala da: Gleice e do Mauro” (linha 79) e pede para as estagiárias marcarem o tempo “pode marcar o tempo meninas” (linhas 81-82) . Apenas após toda a organização feita pela mediadora, a primeira debatedora pode tomar o turno.

A aluna traz a definição do problema, iniciando seu turno no papel de falante autor, “é quando o aluno não tem um devido cuidado e respeito com:: os:: materiais escolares exemplo livros carteiras etc ” (linhas 84–87), expõe alguns exemplos, traz dados “é considerado como um crime< a lei mesmo diz que de depredar ou danificar o patrimônio escolar é um crime ” (linhas 93-95) e finaliza com uma crítica aos professores “os professores também tem que botar uma ordem dentro da sala (0,1) dos alunos” (linhas 101-102), mostrando que os alunos não devem ser os únicos responsáveis pela depredação.

Em sua fala, Gleice insere algumas micronarrativas para servirem de exemplificação para a situação demonstrada por ela, como em “os alunos pegam, rasgam, quebram, pintam as mesas eles faz o que vem na cabeça dele” (linha 87-89) e “os alunos chega na escola ficam com a

falta de educação deles lá e fica: por assim mesmo” (linhas 98-100). Tais situações assemelham-se com as situações vividas na escola, indicando que, possivelmente, se tratam de histórias vivenciadas/observadas pela própria turma.

Após o direcionamento da professora, o aluno Mauro toma o turno de fala, como segundo debatedor. Ele inicia fazendo uma retomada à fala da Gleice para iniciar o seu posicionamento “foi tudo que ela disse aí” (linha 105), expõe seu posicionamento como falante autor e, ao final, rediz o turno da aluna Gleice “ela diz que tem código aí que é criminal” (linhas 112-113), dando créditos à fala da colega. Este excerto mostra que o revozeamento não ocorre apenas entre aluno-professor, mas também pode ocorrer entre as falas dos alunos.

No excerto 3, os alunos Bruna, Rana e Rafael debatem sobre de quem deve ser a responsabilidade pela depredação do patrimônio escolar.

Excerto 3

449	Professora	Uhum. E como que ele deve ser
450		responsabilizado? Já você falou que é o aluno
451		é::: Então como ele deve ser responsabilizado
452		por isso? Como ele pode ser entre aspas
453		((sinal de aspas com as mãos)) punido
454	Rafael	Dar uma <u>suspensão</u> para ele::: Um dia (.) Três
455		dias (.)
456	Professora	É::: é uma opção.
457	Rafael	Expulsando da escola (.)
458	Professora	É, né? Porque ele não tá cuidando
459		do ambiente que ele tá, né? Que que você acha
460		disso <u>Rana</u> ?
461	Rana	>Concordo com ele, claro<
462	Professora	Aham (.) E o que que você pesquisou sobre
463		essa responsabilidade?
464	Rana	A depredação do patrimônio escolar é uma
465		questão muito séria que precisa ser abordada.
466		Toda comunidade escolar tem que ter::: Tem
467		que::: cuidar e respeitar o patrimônio escolar
468		(.)Os alunos de maneira particular devem
469		cuidar da instalação e equipamentos da escola
470		afinal é esses recursos são formados para o
471		benefício deles (.)Quando patrimônio escolar é
472		depredado isso pode resultar em falta de
473		recursos essenciais para aprendizagem e além
474		os funcionários até substituições (.)
475	Professora	[Uhum]
476	Rana	[Os] professores e funcionários também têm o
477		papel de direcionar os alunos e garantir que

478		eles tratem o patrimônio com respeito eles
479		também devem desempenhar:::

No recorte, a professora, no papel de falante animador, articula os turnos de fala dos alunos direcionando uma pergunta ao aluno Rafael “E como que ele deve ser responsabilizado?” (linhas 449-450). O aluno Rafael começa apresentando seu ponto de vista, após questionamento da professora sobre quais seriam as medidas que poderiam ser aplicadas nesses casos “Dar uma suspensão para ele:: Um dia:: Três dias” (linhas 454-455) e “Expulsando da escola..” (linha 457). Percebemos, na linha 458, que há uma avaliação positiva feita pela professora “É, né? Porque ele não tá cuidando do ambiente”, essa estrutura assemelha-se à sequência IRA, mesmo que de maneira menos rígida, há iniciação, resposta e avaliação. Esse trecho mostra, que a sequência IRA pode ocorrer na fala institucional do debate regrado, mesmo não sendo a sequência preferida do gênero, de maneira que não incida superioridade entre os interagentes, pois “não há nada de intrinsecamente transgressivo no uso da sequência IRA em si” (Garcez, 2006, p.72).

O aluno Rafael encerra sua fala e a próxima debatedora é a aluna Rana, que toma o turno após a sinalização da professora. A aluna inicia emitindo uma avaliação do que foi dito anteriormente pelo colega ““Concordo com ele, claro” (linha 461) e prossegue o seu turno de fala lendo um pouco (é uma aluna bastante tímida) do que pesquisou sobre esse ponto em debate, incluindo novas informações. Ela usa do revozeamento para concordar que os alunos também devem zelar pela integridade do patrimônio escolar “Os alunos de maneira particular devem cuidar da instalação e equipamentos da escola” (linhas 468-469), mas ressalta que “os professores e funcionários também têm o papel de direcionar os alunos e garantir que eles tratem o patrimônio com respeito” (linhas 476-477), mostrando que toda a comunidade escolar deve ser responsável pela preservação da escola e por disseminar informações sobre a importância de um espaço limpo e íntegro para que todos possam conviver.

No excerto seguinte, dentro do tópico “quem deve ser responsabilizado pela depredação escolar”, o aluno Rafael expõe seu ponto de vista:

Excerto 4

429	Professora	A gente pode é::: puxar quem tá rabiscando a
430		mesa, entendeu? ((Risadas))(0,1) É só pedir
431		ali, dá mais ou menos o tempo que consegue ver
432		sim tá, então é fácil (.) E aí concorda com a
433		câmera? Sim? algo mais gente? Não? Beleza (.)
434		Vamos passar para o item quatro falando sobre
435		<u>responsabilidade</u> Bruna Rafael e Rana (.)
436		↑Meninas, podem começar a marcar. Quem vai
437		começar será Rafael? A gente vai sempre nessa
438		ordem, então? Tá bom (.) Rafael O que que você
439		pesquisou sobre quem deve ser <u>responsabilizado</u>
440		quem ou Qual órgão né por essa depredação do
441		patrimônio público escolar?
442	Rafael	<u>O aluno</u> porque ele faz o ato ali errado.
443	Professora	Uhum.
444	Rafael	E precisa ser assim::: você <u>quebra</u> a mesa
445		assim quem vai ser o culpado vai ser ele
446		porque::: o pai né também vai ter que gastar
447		um <u><dinheirinho></u> ((faz um sinal de custo com
448		as mãos)) para ele::: para pra escola.

Na sequência acima, podemos constatar o papel da professora como a orquestradora da interação no debate, no papel de falante animadora, aquela que direciona e organiza os falantes na interação. Antes do Rafael iniciar o seu turno de fala, a professora direciona as instruções de organização entre os interagentes, começando pela organização da agenda temática “Vamos passar para o item quatro falando sobre responsabilidade” (linhas 434-435), designando a marcação do tempo “Meninas, podem começar a marcar” (linha 436) e direcionando a sequência de falantes que terão acesso à estrutura de participação “Quem vai começar será Rafael? A gente vai sempre nessa ordem, então?” (linhas 436-437).

Em comparação com a fala cotidiana, notamos que poucas semelhanças podem ser elencadas na estrutura de participação construída para o debate regrado. Esta EP cria padrões que não cabem em uma conversa espontânea, como marcação de tempo ou como dever de falar. Temos, então, uma rigidez na organização dessa fala institucional que admite pouca flexibilidade. Segundo Sacks e Schegloff, muitos de nós que vivemos nas ditas sociedades complexas contemporâneas aprendemos a participar também de outros usos da linguagem altamente especializados, que apresentam modificações importantes na sua

organização, de modo a restringir certas ações e facilitar outras em comparação com o que sucede na “pedra sociológica fundamental”, a conversa cotidiana (Sacks. *et al.*, 1974; Schegloff, 1995 *apud* Garcez, 2006, p.67). É notório que atividades como essas, mostram-se muito proveitosas, pois expõem o aluno a situações com certo grau de formalidade e monitoramento da oralidade, situações necessárias para a vida em sociedade.

No decorrer da interação, mais uma vez, surge a incidência da sequência IRA, na troca de turnos entre a professora e o aluno Rafael, sendo: iniciação da professora “Rafael O que que você pesquisou sobre quem deve ser responsabilizado” (linha 438-439), resposta do aluno “O aluno porque ele faz o ato ali errado” (linha 442) e avaliação da professora “uhum” (linha 443).

O aluno faz o encerramento do turno, utilizando-se de uma pequena narrativa “você quebra a mesa assim quem vai ser o culpado vai ser ele porque... o pai né também vai ter que gastar um dinheirinho para ele para pra escola” (linhas 444-447), usada com exemplificação de uma possível consequência que ocorrerá se o aluno depredar o patrimônio. Inclusive, a “punição” vai além da pessoa que comete o ato, atinge também o familiar responsável.

No excerto 5, seguimos discutindo as consequências da depredação no ambiente escolar e quais medidas devem ser aplicadas para quem comete esses atos e mais uma vez podemos constatar a rigidez da estrutura da fala-em-interação institucional.

Excerto 5

391	Professora	Algo mais, gente?
392	Allan	Tipo assim concordo com a:::
393	Professora	Calma aí. Deixa eu ver. Suelen como é que tá o
394		tempo?
395	Suelen	sete segundos para Luana
396	Professora	Ah tá então da Lu já acabou então o Allan quer
397		falar um pouquinho então (.) marca 1 minuto e
398		meio para ele
399	Allan	Tipo assim (.) eu concordo primeiramente com o
400		que ela falou, mas eu não concordo que a
401		escola venha a <u>pagar</u> pelo ato que o aluno
402		cometeu por mais que o pai dele é responsável
403		por ele que vai sofrer pelo que ele está
404		fazendo (.) ele também deveria sofrer aqui na

405		escola usando as <u>consequências</u> (.) como ela
406		falou tirar tempo de <u>Recreio</u> , tirar horário de
407		se divertir lá fora, tipo assim colocar ele
408		ali (.) mas eu acho que a escola não:: não:::
409		não tenha que vir envolver construindo uma
410		coisa que ele destruiu porque sabe que essa
411		escola aqui como outras também é difícil da
412		reforma (.)
413	Professora	demora né (.) A gente faz o pedido e demora
414		horrores. Quer falar alguma coisa sobre isso
415		algo mais Luan? Algo mais, Luana? Você
416		concorda com Allan? (.)

No excerto acima, a professora inicia o turno de fala, mas não direciona/seleciona o próximo falante “Algo mais, gente?” (linha 391). Quando ela não deixa claro quem será o interagente da vez, há uma autosseleção, feita pelo aluno Allan “Tipo assim concordo com a...” (linha 392), que faz com que ela precise conferir o tempo restante “Suelen como é que tá o tempo” (linha 393) e rever as regras. Apenas depois da autorização “marca 1 minuto e meio para ele” (linhas 397-398), o aluno pode começar a falar.

Percebemos na fala do Allan que ele faz uso de revozeamento “mas eu não concordo que a escola venha a pagar pelo ato que o aluno cometeu” (linhas 400-401) ao utilizar a fala da Luana em sua fala e trazer novos posicionamentos para ampliar as possibilidades. Sequências como essas devem ganhar mais espaço nas salas de aulas, porém apenas com a inclusão mais frequente do trabalho com os gêneros orais, conseguiremos levar mais reflexão e criticidade para a escola. Segundo Travaglia (2000 apud Magalhães, 2008, p. 140)

Se entre os objetivos do ensino de língua portuguesa englobamos o desenvolvimento da competência discursiva dos usuários e a necessidade de também lhes fornecer um registro mais culto de sua língua materna, além de desenvolver-lhes uma capacidade reflexiva sobre as questões da linguagem, não podemos ignorar o trabalho com a oralidade em sala de aula.

Outro ponto que merece destaque, o Allan direciona sua fala à professora “Tipo assim, eu concordo primeiramente com o que ela falou” (linha 400), ao usar o pronome pessoal “ela” e ao fazer contato visual com a professora, dá a entender que sua fala é direcionada à professora, fazendo dela a ouvinte ratificada e não a outra aluna debatedora, como deveria ser em interações

desse gênero. De acordo com Goffman (1979, p.76), os termos "falante" e "ouvinte" implicam que o que está em questão é somente o som, quando na verdade, a visão é organizacionalmente muito significativa também, às vezes até o tato.

Constata-se que os alunos procuram, frequentemente, a validação da sua fala pela professora, seja tomando-a com ouvinte endereçada ou pela observação do contato visual ao desenvolver sua argumentação. Tal comportamento pode estar ligado à importância dada aos aspectos quantitativos (notas) e por se sentirem constantemente avaliados. Também percebemos a dificuldade na argumentação e nas construções de opiniões, sendo assim necessária a inserção de mais atividades que incluam gêneros orais em sala de aula.

No excerto abaixo, os alunos Caio e Allan são convidados a debater o último tópico “soluções para o problema da depredação”.

Excerto 6

702	Professora	não é legal
703		é::: agora vamos para a conclusão tá E aí os
704		debatedores são Caio e Allan
705	Allan	↑E Mauro professora
706	Professora	Não (.) Caio e Allan vamos falar de algumas
707		soluções e no final meninas e no final eu
708		vou abrir a palavra aí para quem mais tiver
709		ideias de soluções <u>tá</u> Às vezes vocês tem
710		outras ideias e soluções e essas ideias eu
711		vou levar em consideração (.) vou levar para
712		direção até para nós implementarmos aqui
713		também no ano que vem (.) <u>infelizmente</u> vocês
714		não vão estar aqui mas vocês conhecem muita
715		gente vai ficar por aqui né até parentes
716		(0,1) E aí Allan que que você pensou de
717		solução para esse que a gente já viu que é
718		um problema
719	Allan	Pensei uma que já tem câmera de segurança
720	Professora	ótimo e foi instalada esse ano né sim na
721		<u>nova gestão</u>
722	Allan	alarme de segurança para detectar tipo assim
723		uma <u>invasão suspeita</u> de depredação pode
724		ser:: que alguém também alguém quer invadir
725		a escola fazer:::

Nesta sequência, a professora sinaliza que o debate já está no fim “vamos para a conclusão” (linha 703) e convida os debatedores a se posicionarem no centro da sala. Percebemos o papel de mediadora, quando o aluno Allan propõe a

presença de outro debatedor “E Mauro professora” (linha 705), mas recebe uma negativa, indicando que seja mantida a ordem previamente determinada. Percebemos que o modelo de interação obedece a um monitoramento, que alterações sugeridas no decorrer não são acatadas.

Logo após, a professora sinaliza, demonstrando mais uma vez seu papel de orquestradora, que “no final meninas e no final eu vou abrir a palavra aí para quem mais tiver ideias de soluções” (linhas 708-709) deixando subentendido para os demais alunos que ainda não é a hora de falar e indicando quando será o momento, após o encerramento dos debatedores centrais.

Após uma breve explanação do tópico, a professora autoriza o aluno Allan a expor sua fala “E aí Allan que que você pensou de solução” (linhas 716-717), o aluno sugere algo que a escola já possui, ao perceber, faz um reparo em sua fala e sugere uma outra alternativa de segurança “alarme de segurança para detectar tipo assim uma invasão suspeita de depredação” (linhas 722-723).

No excerto 7, os alunos Allan, Luan e Luana debatem sobre as consequências trazidas pela depredação do espaço escolar.

Excerto 7

245	Professora	Allan? Então tá bom então vamos só definir a
246		ordem (.) então Allan, Luan e Lu. Tá ok.
247	Allan	Na minha opinião (.) as consequências são
248		danos materiais, prejuízo ao ambiente de
249		aprendizagem, desmotivação dos estudantes e
250		funcionários, aumento dos custos de reparo de
251		segurança, Impacto negativo na imagem da
252		escola (.) E também tipo assim para cada dano
253		que é: cometido aqui na escola que a escola
254		tá:: vendo mas ela não consegue controlar., eu
255		gostaria (.) tipo assim não gostaria mas a
256		escola eu acho que ela deveria é::: tipo assim
257		(.) fazer tipo assim a partir de <u>três</u> esqueci
258		(.) como é que se fala o nome?
259	Professora	Advertência?
260	Allan	Advertência (.) O aluno ele deveria:: ser
261		convidado se retirar da escola porque <se tá
262		vendo que aquele aluno> tá quebrando aquilo e
263		o problema não está sendo resolvido, fala com
264		pai com reunião e eles não dão (.) não dão

265		jeito (.) os alunos também não param, <u>eles</u>
266		<u>deveriam se retirar da escola</u> (0,1) Foi
267		uma vez também (.) estudei em uma escola que::
268		tipo assim (.) o aluno ele vinha:: >ele
269		quebrava vidro< batia nas crianças quebrava
270		tudo (.) fazia depredação -
271	Professora	Aqui?
272	Allan	Não (.) Na minha outra escola (.) A guarda
273		civil tinha que ser acionada, eles iam para
274		lá, o pai tinha que::: sair do trabalho para
275		ir ver o que o filho estava fazendo, o
276		pai tinha que consertar aquilo que o filho
277		fez.
278	Professora	Uhum.

O excerto acima é iniciado pela professora/orquestradora que definindo não apenas quem irá falar, mas também a ordem de acesso a EP. Ela, então, passa o turno de fala para o aluno Allan que expõe seu ponto de vista e as consequências, que para ele são “danos materiais, prejuízo ao ambiente de aprendizagem, desmotivação dos estudantes e funcionários, aumento dos custos de reparo de segurança, impacto negativo na imagem da escola” (linhas 248-251) e apresenta algumas medidas que poderiam ser tomadas pela escola. Após esta apresentação, em seu próximo turno de fala, ele utiliza uma narrativa, uma situação que ele vivenciou em outra escola “uma vez também estudei em uma escola que tipo assim o aluno ele vinha ele quebrava vidro batia nas crianças quebrava tudo fazia depredação” (linhas 267-270). Ao selecionar a narrativa para incluí-la em sua argumentação, o falante busca por uma situação que se passa em um ambiente que seja do conhecimento de todos: uma escola. Com isso, ele busca mostrar que o problema da depredação do espaço escolar não é algo que acontece apenas em nossa instituição.

Ao citar essa pequena história, o aluno cria um elo entre o teórico e o real, pois “considera-se também que é através da narrativa que compreendemos a experiência, o mundo que nos cerca” (Bastos, 2004, p. 122). Ele demonstra na prática uma situação de depredação e suas consequências, não apenas para a escola, mas também para o responsável do aluno “o pai tinha que sair do trabalho para ir ver o que o filho estava fazendo, o pai tinha que consertar aquilo que o filho fez” (linhas 274-276). Ao trazer este

agravante para o seu discurso, o falante materializa sua argumentação e faz um apelo ao emocional do ouvinte ao descrever o incômodo que, não apenas o aluno causou à escola, mas um filho ao pai, ao tirá-lo do seu trabalho para consertar algo que ele fez, tornando, assim, sua argumentação mais convincente.

Nem sempre as narrativas que emergem na interação são autobiográficas, muitas vezes, histórias que lemos ou ouvimos em noticiários podem compor a argumentação e trazerem credibilidade à fala. No excerto 8, continuamos a debater sobre as consequências da depredação e a aluna Luana utiliza de uma narrativa em sua fala.

Excerto 8

347	Professora	É porque financeiramente ele acaba:::
348		mas quem ficaria com esse prejuízo então?
349	Luana	o aluno mas ele não trabalha né aí::: ou a
350		escola (.) ou os pais teriam que arcar com
351		esse custo (.) >aí fica nisso< (.)
352	Professora	Entendi.
353	Luana	Também eu tenho uma coisa a dizer que eu esta
354		pesquisando (.) e no sul nove estudantes
355		colocaram fogo numa escola pois estavam
356		embriagados e tipo mais de <u>setecentos alunos</u>
357		ficaram sem aula. Olha que doideira (.) e aí a
358		eles foram presos Eles foram para casa e tal
359		aí o repórter perguntou né o que eles achavam
360		disso a eles falaram que para eles é normal tá
361		tudo bem. †E não tá tudo bem gente <u>setecentas</u>
362		<u>pessoas</u> ficaram sem estudar e o custo foi
363		muito alto foi mais de <u>um Milhão</u> de reais para
364		construir a escola de novo e é um dinheiro que
365		poderia ser usado para outras coisas (.) Às
366		vezes a escola não tem uma quadra direita, não
367		tem ventilador, tudo, ar-condicionado até
368		WiFi todo mundo gosta (.)
369	Professora	Verdade (.) E gente Lembrando que qualquer
370		obra pública e sai do nosso bolso tá sai dos
371		nossos impostos (.) então assim::: .ah eu não
372		tô nem aí né pra escola não sei que Ah eles a
373		governo que vai pagar< que - De onde você acha
374		que o governo Tira dinheiro, né? então a gente
375		tá financiando isso né e refinanciando né tá
376		<u>um ciclo vicioso</u> (.) Algo Mais, Lu, Você
377		pesquisou?

A sequência acima inicia-se com uma interação entre a professora e aluna Luana assemelhada aos padrões da sequência IRA. A professora faz a pergunta “mas quem ficaria com esse prejuízo então?” (linha 348), a aluna prontamente responde algo previsível “o aluno” (linha 349) e a professora finaliza a sequência com uma demonstração de avaliação positiva “Entendi” (linha 352).

Luana continua falando sobre a problemática levantada por Allan, no excerto anterior, do constrangimento que é gerado aos pais dos alunos que cometem atos depredatórios “ou a escola ou os pais teriam que arcar com esse custo” (linhas 350-351). Ao prosseguir sua fala, a aluna inclui uma narrativa não-biográfica em sua argumentação, ela relata algo que pesquisou (possivelmente na internet), mas que tem um “ponto” em comum e mantém relação lógica para sustentar a sua fala “no sul nove estudantes colocaram fogo numa escola pois estavam embriagados e tipo mais de setecentos alunos ficaram sem aula” (linhas 330-333). A aluna mostra o quão absurda é a situação e interrompe a sua narrativa para demonstrar sua indignação “Olha que doideira” (linha 333) e continua a narrar os fatos, finalizando com uma demonstração de revolta “não tá tudo bem gente 700 pessoas ficaram sem estudar” (linhas 356-358). Mais uma vez, tais fatos demonstram que o problema da depredação do espaço escolar é algo que deve ser trabalhado com os alunos de maneira recorrente, pois, conforme levantado pela aluna, os custos dos reparos das escolas depredadas “é um dinheiro que poderia ser usado para outras coisas” (linhas 364-365).

Percebemos, também, que, durante a fala dos alunos, há a validação da fala da aluna pela professora, ao confirmar que está atenta à conversa. De acordo com Bastos

Os turnos do ouvinte são do tipo “mm” e “ahm ram”, que não quebram o fluxo do relato e mostram que ele está ouvindo. O ouvinte também pode mostrar atenção fazendo perguntas de pedido de esclarecimento ou comentários, ou ainda reagindo emocionalmente com expressões faciais, gestos, interjeições. Seu silêncio é sentido como um problema. (BASTOS, 2004, p.120)

Ao sinalizar entendimento com “entendi” (linha 352) e “verdade” (linha 369) a professora demonstra interesse na fala da aluna, o que faz com que Luana sintasse motivada a participar da interação.

Ao final, a professora utiliza do revozeamento da fala da aluna “Verdade. E gente Lembrando que qualquer obra pública e sai do nosso bolso” (linha 369-370) para incluir algumas outras informações para a interação. Neste caso, a professora assume o papel de falante autora, ao desenvolver ideias que contribuem com a discussão. Ela encerra a fala retomando o papel de falante animadora e volta a orquestrar o acesso à estrutura de participação “Algo Mais, Lu, Você pesquisou?” (linha 375-376).

Ainda na temática “consequências da depredação”, a aluna Luana prossegue com a sua argumentação no excerto 9, recorrendo a mais uma micronarrativa, desta vez autobiográfica.

Excerto 9

369	Professora	Verdade (.) E gente Lembrando que qualquer
370		obra pública e sai do nosso bolso tá sai dos
371		nossos impostos (.) então assim::: .ah eu não
372		tô nem aí né pra escola não sei que Ah eles a
373		governo que vai pagar< que - De onde você acha
374		que o governo Tira dinheiro, né? então a gente
375		tá financiando isso né e refinanciando né tá
376		<u>um ciclo vicioso(.)</u> Algo Mais, Lu, Você
377		pesquisou?
378	Luana	Uma coisa que aconteceu no sétimo ano alguém
379		pichou a parede -
380	Professora	Aqui?
381	Luana	Aham (.) Aí colocaram a culpa nas pessoas que
382		estudavam de tarde (.) Só que não foi a gente
383		que fez isso e acho que na época ainda não
384		tinha câmara e a culpa ficou toda em cima da
385		gente só que a pessoa que fez isso ficou:::
386		escondeu, não falou (.) Aí eu acho muito
387		errado e quem não faz isso acaba pagando pato
388		né (.) a pessoa é covarde que poderia ter
389		falado <u>não, fui eu que fiz</u> isso né? Mas fazer
390		o quê? Nem todo mundo tem esse pensamento (.)

Neste excerto, a aluna Luana, faz uso de outra narrativa. Dessa vez, ela faz uma recapitulação de uma situação de depredação vivida por sua turma, quando eles cursavam o sétimo ano “Uma coisa que aconteceu no sétimo ano alguém pichou a parede” (linha 378-379). De acordo com o relato da aluna, a turma dela levou a culpa injustamente “Aí colocaram a culpa nas pessoas que estudavam de tarde. Só que não foi a gente que fez

isso” (linhas 381-383). É importante ressaltar que a escola em questão funciona em dois turnos (manhã e tarde) e em cada turno uma turma diferente ocupa a sala, sendo assim, fica difícil distinguir, quando há episódios de depredação, qual a turma responsável.

Ao incluir essa narrativa em seu discurso, a aluna mostra, mais uma vez, o quanto a depredação afeta o andamento ordenado da instituição, corroborando para injustiças, incômodos e investimentos desnecessários. Sabemos que os autores são minorias, mas causam grande impacto na comunidade escolar.

Através dos excertos citados acima, pudemos constatar que a sequência preferida do debate regrado é o revozeamento, havendo muitos outros trechos que ratificam esta constatação durante a interação que foi feita em sala de aula. Porém, a sequência IRA, mesmo em número menor, não é descartada desse modelo de fala-em-interação institucional.

Percebemos também, pela análise dos dados, que a estrutura de participação, o professor no papel de mediador/orquestrador, no gênero debate estende-se por todo decorrer da interação, sendo uma característica do gênero. Tais conclusões só puderam ser feitas através da gravação e transcrição, que demonstram a importância de tal procedimento de investigação de dados orais.

É importante ressaltar que as categorias de análise exploradas neste trabalho também puderam ser observadas em outros modelos de debate regrado, como nos trabalhos de Souza (2018) e Francisco (2021), que, mesmo com temáticas diferentes e até mesmo ambiente de interação diferente, no caso do debate feito por Francisco (2021) em ambiente virtual, mantiveram em comum a sequência preferida do revozeamento, o professor como orquestrador no acesso à estrutura de participação e o micronarrar como suporte de argumentação, conforme a tabela abaixo:

Tabela 4 - Quadro comparativo entre debates

CATEGORIAS DE ANÁLISE	Debate sobre o racismo SOUZA (2018)	Debate sobre o ensino remoto no contexto da escola pública FRANCISCO	Debate sobre a depredação do patrimônio escolar (SILVA, 2024)

		(2021)	
Revozeamento Sequência IRA	Mais presente Menos presente	Mais presente Menos presente	Mais presente Menos presente
Professor orquestrador	Sim	Sim	Sim
Micronarrativas como suporte da argumentação	Sim	Sim	Sim

O debate mostrou-se uma atividade muito interessante, não apenas para a geração de dados deste trabalho, mas também como ferramenta para trazer à sala de aula discussões que são de suma importância para o convívio no ambiente escolar. Pode ser constatado que não são apenas os funcionários que se sentiam incomodados com um ambiente depredado, mas também os alunos e ao ouvi-los entendemos seus posicionamentos e estendemos nossos horizontes na busca de aliados para combater esta prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conversa, atividade comum na sociedade, vista por nós como uma ação espontânea em situações comunicativas, mostra-se uma organização complexa e com estruturas regradas e bem dispostas. Ao pensarmos na materialização das interações sociais, em que toda conversa segue uma sequência, que “uma coisa leva a outra” (Have, 1999) e que os falantes, de maneira organizada e instintiva, falam, geralmente, um por vez obedecendo ao turno de fala, demonstra que os estudos da Análise da Conversa são de extrema relevância.

Além da conversa espontânea, permeia em nosso cotidiano a conversa institucional, que ocorre em situações que exigem um monitoramento maior da linguagem e adequação da variante linguística. Fica claro que, ao estar em uma situação de fala institucional, há alteração de postura e regularidade dos participantes da interação. Reconhecemos, por exemplo, uma situação de aula, não apenas pela disposição do espaço (geralmente em fileiras), mas também pela sequência, comum, de troca de turnos entre professor e aluno: iniciação – resposta – avaliação (IRA).

Neste trabalho, realizado nas aulas de Produção Textual de uma turma de 9º ano, em uma escola municipal de rede pública do município de Araruama - Rio de Janeiro, busquei abordar uma possibilidade de trabalho em sala de aula que fugisse ao padrão da sequência IRA e desse enfoque, majoritariamente, ao revozeamento.

Com a finalidade de analisar a interação dos alunos através da conversa institucional em sala de aula, foi proposto como projeto intervenção um debate regrado para resolução de problemas, no qual o objeto debatido foi “a depredação do espaço escolar”, problema recorrente na escola em questão. O gênero foi selecionado como uma alternativa que permite o aluno elaborar respostas mais livres, mesmo amparadas por pesquisas, e exposições de pontos de vistas, muitas vezes silenciados em situações cotidianas. Este gênero também propõe um reposicionamento do professor, que atua como mediador e, por mais que haja avaliações, elas ocorrem de maneira menos rígida e de forma a aproveitar o que foi falado pelos alunos para, juntos, construirmos conhecimentos e chegar às conclusões.

Para a culminação no debate regrado, foram desenvolvidas diversas atividades, divididas em cinco etapas, aliadas às habilidades presentes na BNCC e com base nas premissas da ACE. Na primeira etapa foram analisadas algumas imagens, em que os alunos deveriam categorizar em arte ou não-arte; na segunda etapa os alunos assistiram a uma propaganda que tratava da depredação do BRT no Rio de Janeiro e a vídeos dos ataques de 08 de janeiro de 2023 em Brasília, usamos os vídeos como norteadores para uma conversa sobre depredação do espaço público, juntamente com o professor de História; na terceira etapa foi proposto para a turma um debate sobre depredação do espaço escolar e feita a pesquisa inicial na sala de informática; na quarta etapa ocorreu o debate entre os grupos divididos previamente; na quinta etapa foi idealizado um passeio para a zona portuária do Rio de Janeiro para que os alunos pudessem conhecer os murais do artista Eduardo Kobra, atividade que não foi possível ser realizada.

Tínhamos como objetivo pedagógico contribuir para a reflexão sobre o cuidado com o espaço escolar, além de trabalhar com mais ênfase o gênero oral e colaborar para o desenvolvimento da capacidade crítica em sala de aula. Com base na análise dos dados, pude concluir que os objetivos de ordem pedagógica foram alcançados. Através do debate, os alunos puderam refletir sobre os possíveis motivos que levam à depredação e se posicionar frente a esse problema, concluindo que toda a comunidade escolar é responsável pela preservação dos espaços de convivência e que este deve ser um assunto a ser tratado frequentemente em nossas salas de aulas.

Para a análise dos dados, o debate foi gravado e transcrito por mim, de acordo com as definições das convenções do modelo de transcrição Jefferson (Loder, 2008), que permite demonstrar ao leitor maior veracidade do momento da interação. Através da análise da transcrição, pude comprovar que, neste gênero, o revozeamento é a sequência preferida, ou seja, “há um alinhamento no qual os alunos são incentivados a comentar as contribuições feitas pelos colegas e a fazer comentários críticos” (Conceição; Garcez, 2005, p. 4). Vale ressaltar que, por se tratar de um debate para resolução de problemas, os dados apontaram para uma convergência de pontos de vistas e o revozeamento frequente é uma evidência disso, visto que a depredação do espaço escolar foi definida como um problema nas etapas que antecederam o debate, juntamente com a turma.

Os dados mostraram também que, em um debate regrado, o professor funciona como um “orquestrador”, organizando os participantes, controlando o tempo e autorizando o momento de fala de cada aluno. Esta estrutura de participação mostrou-se comum, não apenas no debate desenvolvido para esta pesquisa, mas também, conforme analisado, nas dissertações de Souza (2018) e Francisco (2021), que utilizaram deste gênero em suas atividades interventivas em dissertações para o Programa de Mestrado Profletras.

No decorrer do debate, constatamos que, nas argumentações feitas pelos alunos, frequentemente, emergiram micronarrativas, que serviram de sustentação para os argumentos levantados durante o turno de fala. Tais histórias tinham relação com episódios vividos ou pesquisados pelos falantes para exemplificar e trazer a sua teoria para episódios da vida real, com a finalidade de levar o ouvinte à concordância. De acordo com Abritta, Oliveira e Francisco,

o posicionamento seria, então, algo que possibilita aos indivíduos assumir, negociar ou rejeitar posições, tomando o seu lugar no discurso, por meio das interações simbólicas que acontecem ao construir suas histórias pessoais. Dessa forma, a construção de um posicionamento discursivo está diretamente ligada às narrativas e, por que não, às pequenas narrativas emergente na cena interacional, por exemplo, de um debate regrado. (Abritta; Oliveira; Francisco 2023, p.10)

É importante mencionar que muitos alunos claramente não estavam à vontade em falar perante a turma e preferiram ler o que tinham preparado a falar espontaneamente suas contribuições. Outros estavam preocupados se a atividade valeria ponto para a matéria e se não deveriam entregar algo escrito para “formalizar” a atividade. Acredito que essas preocupações surjam por acreditarem que o ambiente escolar possui apenas o modelo rígido e hierarquizado, no qual o que vale é o escrito e o único modelo possível de expressão é a forma mecanizada dos instrumentos avaliativos corriqueiros, como provas, simulados ou testes.

Concluo, então, que há a necessidade da inclusão mais frequente do trabalho com a oralidade em sala de aula, como variante necessária para o desenvolvimento dos alunos para a vida em sociedade, e também a necessidade de valorização do posicionamento dos alunos perante aos assuntos a serem discutidos na escola, uma vez que eles devam exercer papel de participantes ativos como verdadeiros integrantes da instituição e parceiros no cuidado com o espaço físico escolar. Portanto, este trabalho é apenas uma pequena parcela das múltiplas possibilidades

de análise dos fenômenos linguísticos na sala de aula, há muitos outros aspectos a serem analisados nesta estrutura de fala institucional, sendo a sua ampliação de extrema importância para os estudos pedagógicos e da ACE.

REFERÊNCIAS

ABRITTA C. S.; OLIVEIRA, L. M.; FRANCISCO, C. W. M.; O uso de pequenas narrativas como recurso argumentativo para a construção de posicionamentos emocionais: Uma análise de um debate regrado na sala de aula on-line de Língua Portuguesa durante a pandemia de Covid-19 . Periódicos Unimontes, Montes Claros (MG),n.19, v.17, p.1-21, 2023. Disponível em <<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rees/article/view/6483>>. Acesso em outubro de 2023.

ALBUQUERQUE, R. G. R. *“Escreva por direitos”: a interação professor-aluno em aulas de produção textual*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.
 BASTOS, L. C. Narrativa e vida cotidiana. *Scripta*, Belo Horizonte: PUC Minas, v. 7, n.14, p. 118-127, 2004. Disponível em <<https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12548>> Acesso em janeiro de 2024.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

_____. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

_____. Decreto-Lei nº 2848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal.

CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino de português*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CONCEIÇÃO, L. E.; GARCEZ, P. M. *O revozeamento no discurso da escola pública cidadã*. Intercâmbio, PUC, São Paulo, n. 14, p. 1-10, 2005. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3941/2591>>. Acesso em fevereiro de 2023.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. PIETRO, J.F.; ZAHNA, G. *A exposição oral*. In: ROJO, R.; SALES, G. (Org). *Gêneros orais e escritos na escola*. 3ª edição. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 183-211.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: ROJO, R.; SALES, G. (Org). Gêneros orais e escritos na escola. 3ª edição. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 81-124.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J.F. *Relato da elaboração de uma sequência: o debate público*. In: ROJO, R.; SALES, G. (Org). Gêneros orais e escritos na escola. 3ª edição. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 213-237.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: ROJO, R.; SALES, G. (Org). Gêneros orais e escritos na escola. 3ª edição. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 61-78.

FRANCISCO, C. W. M.; *Posicionamento e Emoção: um debate sobre o ensino remoto no contexto da pandemia de coronavírus*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. L. P.; MACHADO, Z. F. *Noções fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação*. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M.(Org.). *Fala em Interação Social: introdução à análise da Conversa Etnometodológica*. 1ª edição. São Paulo: Mercado de letras, 2008, p. 59-94.

GARCEZ, P. M. *A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento*. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v.4, n. 1, p.66-80, jan./abr. 2006.

GASTALDO, E.; WATSON, R. *Etnometodologia & Análise da Conversa*. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2015.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. LTC: Rio de Janeiro, 1989. Disponível em: <<http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/GEERTZ,%20%281989%29%20P.13-41.pdf>>. Acesso em março de 2023.

GOFFMAN, E. [1979] *Footing*. Trad. Beatriz Fontana. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (orgs). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 12ª edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HAVE, P. *Doing Conversation Analysis. A practical guide*. Londres: Sage, 1999 apud LODER, L. L. JUNG, N. M. (Org.). *Fala-em-interação social: uma introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

LARA, A. M. B.; MOLINA, A. A. *Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias*. In: TOLEDO, C. C. A. GONZAGS, M. T. C. (Org.). *Metodologia e técnicas de pesquisa: nas áreas de ciências humanas*. Maringá: Eduem, 2011, p. 121 – 172.

LODER, L. L. O modelo Jefferson de Transcrição: Convenções e Debates. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.). *Fala em Interação Social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 127-161.

MAGALHÃES, T. G. Por uma pedagogia do oral. *Signum: Estudos da Linguagem*, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 137–153, 2008. DOI: 10.5433/2237-4876.2008 v11, n2, p.137-153. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3053>> Acesso em novembro de 2023.

MAGALHÃES, T. G. *et. al.* Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*. v.26, n.1, p. 384 – 413, 2022. Disponível em <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/index>> Acesso em novembro de 2023.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p.19-36.

MARCUSCHI, L. A. *Oralidade e escrita*. *Signótica*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 119–146, 2009. DOI: 10.5216/sig.v9i1.7396. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7396>. Acesso em fevereiro de 2023.

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

SACKS, H. *Lecture on Conversation*. Oxford: Basil Blackweell, 1992.

SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G; SACKS, H. *A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation*. *LANGUAGE*, Baltimore, v.50, n.4, p .696-735, 1974. Tradução Brasileira publicada em *Veredas*, Juiz de Fora, v. 7, n.1, 2003, p. 9-73.

SHULTZ, J.; FLORIO, S.; ERICKSON, F. Where's the floor? In: GILMORE, P.; GLATTHORN, A. A. *Etnography and Education: children in and out of school*. Washington: CAL Press, 1982.

SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, M. *Toward an analysis of discourse*. Londres: Oxford University Press, 1975.

SOUZA, D.P.;. A co-construção de conhecimento na aula de Língua Portuguesa através da garantia ao direito de participação e do desenvolvimento de práticas de cooperação. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

VITORINO, L.G. *Argumentação: da teoria a objeto de ensino-aprendizagem*. Revista Missioneira. Santo Ângelo, v.9, n.2, p. 69-79, 2017. Disponível em <<https://core.ac.uk/download/pdf/322642344.pdf>> Acesso em fevereiro de 2023.

WEISS, D. B. *Conversa institucional na aula de língua estrangeira: o papel do professor*. Veredas On-line - Aemática. Juiz de Fora: PPG Linguística/UFJF, v.2, n.09, p. 72-89, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25162>> Acesso em abril de 2023.

APÊNDICE – TRANSCRIÇÃO DO DEBATE

01	Professora	Breno vamos começar,
02	Breno	eu começo,
03	Professora	não ((risadas))(.) é para parar de falar (0,3)
04		gente (.) agora silêncio (0,4) vamos começar
05		o: debate sobre depredação (.) depredação
06		do patrimônio escolar lembrando de respeitar o
07		turno de fala de cada um vou pedir pras
08		meninas marcarem o tempo para mim às vezes
09		não é necessário (0,2) hein Suellen você marca
10		três minutos, <u>né</u> tem umas pessoas que falam um
11		pouco mais outras menos
12	Luana	né Allan
13	Rana	°eu falo menos°
14		((vozes sobrepostas))
15	Professora	muito bem então relembrando cada um tem
16		direito (.) a três minutos de fala (0,2) e
17		depois tem direito <u>a</u> um comentário sobre a
18		fala do colega para dizer se concorda ou não e
19		explicar também <u>brevementetá gente</u> e aí pode
20		se:r um minuto e meio de <réplica e tréplica>
21		tá ou seja >você fala se concorda ou se
22		discorda e a outra pessoa fala se concorda
23		discorda<
24	Allan	°dizer se concorda e a gente pode opinar
25		sobre°-
26	Professora	isso. sobre a fala do colega né
27		(0,3)
28		isso >gente< lembrando (.) Olha só esse modelo
29		de debate que a gente tá fazendo aqui não é
30		necessariamente um >embate< o que que é um
31		embate de de repente uma pessoa discordar
32		completamente da ideia do outro e se sobrepor
33		<u>muitas vezes</u> a dupla que está debatendo
34		conversando sobre isso pode concordar porque é
35		um problema que incomoda, a gente já chegou
36		meio que à conclusão que é um problema (.)
37		que incomoda <u>tá</u> então o ideal o que que
38		eu quero ver , principalmente as <u>ideias</u> de
39		vocês e o que vocês estudaram sobre o tema.
40	Rana	°claro claro°
41	Professora	Tá bom , então vamos começar o debate sobre
42		depredação do patrimônio escolar (0,2) °depois
43		eu corto° (0,4) Então a gente vai começa:r é::
44		<falando um pouquinho> sobre a definição (.) e
45		aí quem vai falar é a Gleice e o Mauro que vai
46		explicar pra gente que eles pesquisaram sobre

47		a definição da (.) depredação do espaço
48		escolar
49		>Cadê Gleice< tá escondida ,
50	Allan	Tá passando mal
51	Professora	pode vir (0,2) igual (0,1) vem Mauro
52	Mauro	°aí na frente de tudo°, ()
53		(0,6)
54	Allan	vai ser em pé, não vai ser sentado <u>não</u> ,
55	Rana	é queria sentado
56	Professora	pode ser sentado mas vai ter que botar
57		as cadeiras aqui mais próximas dos gravadores
58		((vozes sobrepostas))
59		(0,3)
60	Professora	tá (0,5)
61		gente é uma (0,2) é::: uma conversa <u>tá</u> e
62		vocês vão trocando aí as ideias para chegar no
63		denominador comum que é a depredação do espaço
64		escolar -
65		eu vou botar mais uma ((pegando a cadeira))
66		porque tem grupo que tem três:
67		(1,4)
68		vamos lá (.) então o nosso primeiro tópico é
69		falar sobre a definição quem vai começar,
70	Mauro	>ela<
71		(0,3)
72	Professora	Deixa só o:: o andré se ajeitar pra não fazer
73		muito barulho -
74		((o professor de matemática bate na porta para
75		entregar alguns trabalhos para a turma))
76	Breno	>corta e começa de novo<
77	Professora	vamos começar então o nosso debate sobre
78		depredação do espaço escolar
79		começando com a fala da: Gleice e do Mauro
80		falando sobre a definição (.) do problema
81		podem começar Gleice (0,2) pode marcar o tempo
82		meninas,
83		(0,2)
84	Gleice	definição do problema (.) é quando o aluno não
85		tem um devido cuidado e respeito com:: os::
86		materiais escolares exemplo livros carteiras
87		etc os alunos pegam, <u>rasgam</u> , quebram, pintam
88		as mesas eles faz o que vem na cabeça dele (.)
89		e:: isso a gente podemos dizer que é u::ma:::
90		que é uma depredação do patrimônio escolar (.)
91		e::: (0,2) também é considerado como um crime
92		a:: >isso é considerado como um crime< a lei
93		mesmo diz que de depredar ou danificar o
94		patrimônio escolar é um crime (.)
95		e:: muitas das vezes as escolas não possuem
96		nenhum tipo de ensinamento pro:: pros alunos
97		pra:: eles tipo os alunos chega na escola

98		ficam com a falta de educação deles lá e fica:
99		por assim mesmo , <u>não</u> os alunos tem que chegar
100		na escola e os professores também tem que
101		botar uma ordem dentro da sala (0,1) dos
102		alunos
103		(0,3)
104	Professora	Uhum (.) você (.) Mauro que (.) que pesquisou
105		sobre essa parte?
106	Mauro	>foi tudo que ela disse aí< (.) que isso daí
107		é:: um:: >um crime< que (.) a partir dos
108		alunos (.) isso aí pode ser <u>ah</u> por exemplo (.)
109		demora muito (.) né construir a escola dá
110		trabalho danado (0,1) todo mundo sabe aí:: os
111		alunos fica meio:: meio:: >meio maluco né< aí
112		sai quebrando tudo fica meio atribulada as
113		crianças (0,1) fica atribulada e dá o maior
114		trabalho construir tudo de novo (0,1) ela
115		diz que tem código aí que é:: criminal
116	Professora	uhum tá na lei <u>né Gleice</u> tá na lei né?
117	Gleice	°Uhum°
118	Mauro	Tem escola aí que é mais:: adequado Nem todas
119		é da mesma forma com ar condicionado porta
120		boa, armário aí:: a que não tem ainda tem
121		gente que quebra imagina aquela que tem aí
122		demora mais ter
123		(0,2)
124	Professora	faz sentido
125	Mauro	°só isso só°
126	Professora	quer falar mais alguma coisa Gleice (.) sobre
127		isso? quer? >pode falar então<
128		você tem 1 minuto e meio tá?
129	Gleice	eu acho que (.) <u>tipo</u> alguns alunos fazem por
130		falta de educação mesmo e outros Porque (0,1)
131		os alunos (.) os alunos chegam é:: a escola
132		tipo tem que desenvolver algum tipo de projeto
133		que vai entreter o aluno (.) naquele negócio
134		que tipo não vão ter tempo para fazer essas
135		coisas e (.) >acho que é isso< e os alunos tem
136		que começar também a:: dar valor nas coisas
137		que eles têm aqui na escola porque:: muito das
138		vezes algumas escolas não tem.
139		(0,1)
140	Professora	Uhum (.) Também acho (.) Ok (.) Algo mais
141		meninos? (0,1) Não? <u>então</u> muito bem (.) muito
142		obrigada foi muito bom podem voltar pros
143		lugares (.) tudo bem (.) Vamos agora comentar
144		chamar os debatedores. >fala Mauro< (.) chamar
145		os debatedores Rosana e Yamê (.) né? o Marcos
146		faltou
147		Rosana e Yamê para falarmos sobre as causas
148		da depredação, não é isso? (.) <u>Cuidado com o</u>

149		<u>celular</u> aí perto de vocês
150		(0,3)
151		[Vozes sobrepostas]
152	Professora	Gente (.) porque eles que estão com a
153		palavra né (.) então os outros (0,1) que a
154		gente vai ouvindo (.) até pra gente comentar
155		no final como foi tá? (.) <u>então</u> vamos prestar
156		atenção nas falas dos colegas (.)
157		Então Rosana e Yamê vão falar um pouquinho
158		sobre (0,1) >o que causa isso< Quem vai
159		começar?
160	Rosana	Yamê.
161		((risadas))
162	Yamê	<u>Ah!</u> Então eu começo
163		(.)
164	Professora	Pode começar Yamê.
165	Yamê	A depredação escolar pode ser causada por
166		diversos fatores (.) como a falta de
167		disciplina e de valores (.) desinteresse dos
168		alunos influência negativa do do ambiente
169		familiar (.) ausência de medidas educativas (
170) o bullying e até mesmo problemas estruturais
171		da escola (.) é importante combater essa causa
172		para promover um (.) ambiente escolar saudável
173		e:: proporcionar ao aprendizado (.) e: e que
174		tá (0,1) aqui também e:: para combater é::
175		importante promover a conscientização sobre os
176		danos causados e também envolver os alunos em
177		atividades também como a::: Gleice falou
178	Professora	Uhum
179		(.)
180	Yamê	>Só isso<
181		(.)
182	Professora	E aí Roberta (.) que que você pensou? (.)
183		Quais são as <u>causas</u> para esse problema?
184	Rosana	a escola é é a:: chave impossível a:: um::: a
185		evolução da humanidade está totalmente ligada
186		ao:: comportamento
187		(0,9)
188	Professora	Uhum (.) você pode é:: porque assim quando a
189		gente fala em causa (.) e aí é pras duas <u>tá</u>
190		Quando a gente fala em causa a gente que::r
191		entender os motivos (.) com (.) >quais são os
192		motivos que leva uma pessoa< um <u>aluno</u> que
193		estuda aqui a quebrar uma cadeira ou (.)
194		quebrar como a gente estava há pouco tempo sem
195		as maçanetas (.) Vocês lembram? Estavam sem
196		maçanetas, é::: as paredes estavam né: um
197		pouco mais <u>danificadas</u> o que que causa Qual o
198	Professora	motivo que (.) leva os alunos a fazerem isso?
199		O que que vocês acham que motiva?

200		(.)
201	Yamê	o que a:: Gleice falou (.) O tédio (0,1) Até
202		eu mesma (.) às vezes no tédio eu acabo
203		riscando a cadeira com o lápis, mas <u>às</u>
204		<u>vezes</u> eu apago quando eu não lembro (.) quando
205		eu lembro fica ali mesmo aí depois °eu volto
206		risco de novo° >depois eu apago< aí fica nessa
207		(.)
208	Professora	Isso é um tipo de depredação?
209	Yamê	Acho que sim. Você está riscando uma coisa
210		que::
211	Professora	que não é sua, né? É faz sentido (.) Então uma
212		das causas é o tédio? (.) Que mais? Isso é o
213		tédio <u>durante</u> as aulas ou <u>nas</u> aulas vagas?
214		(0,2)
215	Yamê	Hã (.) >nas aulas e nas aulas vagas<
216	Professora	Nas aulas e nas aulas vagas? (0,1)
217		Alguma outra causa que vocês possam pensar
218		assim (0,1) do motivo?
219	Yamê	Às vezes (.) o local não está:: assi::m muito
220		bom (.)
221	Professora	uhum
222	Yamê	Tipo assim (.) umas quebradas algumas cadeiras
223		aí (0,2) acabam (.) vai <u>quebrando</u> mais
224	Professora	Entendi (.) tá bom algo mais, meninas? Quer
225		acrescentar algo mais, Rosana? Não? Algo mais,
226		Yamê? Então tá <u>bom</u> vamos passar então pro
227		próximo tópico (.)
228		Obrigada meninas.
229		Falar sobre::: os debatedores Luana e Allan
230		e Luan pra falar das consequências né? Então
231		lembrando consequência::
232		<u>Ainda tem gente falando</u> que não são os
233		debatedores (.)
234		Os comentários vai deixar pro final.
235		Quando a gente fala em consequência é o que
236		causa né? Vem da::: na verdade o que vem da
237		causa né (.) Então a gente tem aqui os motivos
238		né, o que que a gente acabou de falar o tédio,
239		tudo e de consequência nesse ambiente
240		depredado né Quais são as consequências disso
241		pra gente, pros <u>professores</u> pros <u>alunos</u> né
242		enfim (.)
243		Então quem vai começar?
244	Allan	Eu.
245	Professora	Allan? Então tá bom então vamos só definir a
246		ordem (.) então Allan, Luan e Lu. Tá ok.
247	Allan	Na minha opinião (.) as consequências são
248		danos materiais, prejuízo ao ambiente de
249		aprendizagem, desmotivação dos estudantes e
250		funcionários, aumento dos custos de reparo de

251		segurança, Impacto negativo na imagem da
252		escola (.) E também tipo assim para cada dano
253		que é: cometido aqui na escola que a escola
254		tá:: vendo mas ela não consegue controlar., eu
255		gostaria (.) tipo assim não gostaria mas a
256		escola eu acho que ela deveria é::: tipo assim
257		(.) fazer tipo assim a partir de <u>três</u> esqueci
258		(.) como é que se fala o nome?
259	Professora	Advertência?
260	Allan	Advertência (.) O aluno ele deveria:: ser
261		convidado se retirar da escola porque <se tá
262		vendo que aquele aluno> tá quebrando aquilo e
263		o problema não está sendo resolvido, fala com
264		pai com reunião e eles não dão (.) não dão
265		jeito (.) os alunos também não param, <u>eles</u>
266		<u>deveriam se retirar da escola</u> (0,1) Foi
267		uma vez também (.) estudei em uma escola que::
268		tipo assim (.) o aluno ele vinha:: >ele
269		quebrava vidro< batia nas crianças quebrava
270	Professora	tudo (.) fazia depredação -
271	Allan	Aqui?
272		Não (.) Na minha outra escola (.) A guarda
273		civil tinha que ser acionada, eles iam para
274		lá, o pai tinha que::: sair do trabalho para
275		ir ver o que o filho estava fazendo, o
276		pai tinha que consertar aquilo que o filho
277		fez.
278	Professora	Uhum.
279	Allan	Mas se::: tipo assim:: a partir das três
280		coisas que ele fez ele foi expulso. Como
281		várias::: como muitas escolas não tem isso eu
282		(.) acho que deveria ter para ajudar um
283		pouco::: ajudar um pouco o patrimônio
284		escolar(.)
285	Professora	Uhum(.) Sim. Ok. É:: Luan. Quais são as
286		consequências?
287	Luan	Eu acho que é mais ou menos isso que ele falou
288		mesmo (.) Porque aqui na nossa escola mesmo
289		tem um aluno e temos uma::: uma coisa que
290		aconteceu na quadra (.) <u>com a grade da quadra</u>
291		que tem muito tempo que não reforma e acabou
292		acabando com a com a grade da escola e
293		acabou::: tipo assim quando alguém vai jogar
294		bola, queimado, volei e a bola pode bater na
295		janela, quebrar alguma coisa tirar as pinturas
296		da:: da::: parede
297	Professora	Uhum (.) sobre as grades da quadra, né (.) Que
298		a quadra ela não faz parte da escola, acaba
299		sendo um terreno a parte (.)
300		Mas quem fez isso são os alunos? que:: que
301		usam.

302	Luan	°°Só eles que usam°°
303	Professora	Então, os próprios alunos acabam destruindo
304		<u>eles mesmos</u> usam <u>né</u> ? Entendi (.) Beleza (.)
305		Que mais? Algo mais?
306	Luan	Tem também o assunto do:::s livros que nós
307		ganhamos muitas pessoas pegam o livro para ler
308		e tem outras pessoas também que::: pegam o
309		livro para <u>rasgar</u> tá desenhando aí depois tem
310		que ficar ou comprando ou pedindo a prefeitura
311		para enviar às vezes demora muito.
312	Professora	Uhum.
313	Luan	()
314	Professora	sim esse lance do livro <u>é</u> bem interessante que
315		o que o Luan falou (.)
316		E aí para vocês que estão no <u>nono</u> se vocês
317		tiverem os livros didáticos esse ano não -
318		tem né? mas é importante a devolução e não a
319		<u>depredação</u> do livro porque quando vem a
320		primeira vez o livro né Ele é escolhido a cada
321		três anos a primeira vez é para <u>todos</u> os
322		alunos Porque que quando chega no terceiro não
323		tem mais? acabam não devolvendo, <u>rasga</u> , né
324		complicado (.) Boa colocação (.) Algum outro
325		exemplo que você queira dar? E você Luana? O
326		que que você pesquisou a respeito?
327	Luana	sim eu concordo com o que falou mas eu acho
328		errado quando o aluno >quebra o ventilador,
329		quebra maçaneta da porta ou corrimão
330		arrancado< e fica por isso no mesmo (.) tem
331		que::: ser punido- mas não tem como ele pagar
332		pelo ato porque ele é <u>de menor</u> ele não
333		trabalha aí::: ou a escola tem que se
334		responsabilizar ou os pais (.) Eu acho
335		errado os pais responsabilizado pelo um ato
336		que o aluno fez o filho >não foi o pai que
337		fez<
338		(.)
339	Professora	Uhum.
340	Luana	Aí é uma situação muito complicada::: porque:::
341		o aluno não trabalha >como que ele vai pagar
342		por isso?< Acho que ele deveria ficar::: -
343		gosta de ir para a quadra jogar futebol, <u>não</u>
344		<u>vai</u> . Recreio? <u>não vai ter recreio</u> , vai ficar
345		na sala de aula, vai fazer aula extra (.)
346	Professora	Sim. Ter um impacto na vida dele né?
347	Luana	É porque financeiramente ele acaba:::
348		mas quem ficaria com com esse prejuízo então?
349		o aluno mas ele não trabalha né aí::: ou a
350		escola (.) ou os pais teriam que arcar com
351		esse custo (.) >aí fica nisso< (.)
352	Professora	Entendi.

353	Luana	Também eu tenho uma coisa a dizer que eu esta
354		pesquisando (.) e no sul nove estudantes
355		colocaram fogo numa escola pois estavam
356		embriagados e tipo mais de <u>setecentos alunos</u>
357		ficaram sem aula. Olha que doideira (.) e aí a
358		eles foram presos Eles foram para casa e tal
359		aí o repórter perguntou né o que eles achavam
360		disso a eles falaram que para eles é normal tá
361		tudo bem. †E não tá tudo bem gente <u>setecentas</u>
362		<u>pessoas</u> ficaram sem estudar e o custo foi
363		muito alto foi mais de <u>um Milhão</u> de reais para
364		construir a escola de novo e é um dinheiro que
365		poderia ser usado para outras coisas (.) Às
366		vezes a escola não tem uma quadra direita, não
367		tem ventilador, tudo, ar-condicionado até
368		WiFi todo mundo gosta (.)
369	Professora	Verdade (.) E gente Lembrando que qualquer
370		obra pública e sai do nosso bolso tá sai dos
371		nossos impostos (.) então assim::: .ah eu não
372		tô nem aí né pra escola não sei que Ah eles a
373		governo que vai pagar< que - De onde você acha
374		que o governo Tira dinheiro, né? então a gente
375		tá financiando isso né e refinanciando né tá
376		<u>um ciclo vicioso</u> (.) Algo Mais, Lu, Você
377		pesquisou?
378	Luana	Uma coisa que aconteceu no sétimo ano alguém
379		pichou a parede -
380	Professora	Aqui?
381	Luana	Aham (.) Aí colocaram a culpa nas pessoas que
382		estudavam de tarde (.) Só que não foi a gente
383		que fez isso e acho que na época ainda não
384		tinha câmara e a culpa ficou toda em cima da
385		gente só que a pessoa que fez isso ficou:::
386		escondeu, não falou (.) Aí eu acho muito
387		errado e quem não faz isso acaba pagando pato
388		né (.) a pessoa é covarde que poderia ter
389		falado <u>não, fui eu que fiz</u> isso né? Mas fazer
390		o quê? Nem todo mundo tem esse pensamento (.)
391	Professora	Algo mais, gente?
392	Allan	Tipo assim concordo com a:::
393	Professora	Calma aí. Deixa eu ver. Suelen como é que tá o
394		tempo?
395	Suelen	sete segundos para Luana
396	Professora	Ah tá então da Lu já acabou então o Allan quer
397		falar um pouquinho então (.) marca 1 minuto e
398		meio para ele
399	Allan	Tipo assim (.) eu concordo primeiramente com o
400		que ela falou, mas eu não concordo que a
401		escola venha a <u>pagar</u> pelo ato que o aluno
402		cometeu por mais que o pai dele é responsável
403		por ele que vai sofrer pelo que ele está

404		fazendo (.) ele também deveria sofrer aqui na
405		escola usando as <u>consequências</u> (.) como ela
406		falou tirar tempo de <u>Recreio</u> , tirar horário de
407		se divertir lá fora, tipo assim colocar ele
408		ali (.) mas eu acho que a escola não:: não:::
409		não tenha que vir envolver construindo uma
410		coisa que ele destruiu porque sabe que essa
411		escola aqui como outras também é difícil da
412		reforma (.)
413	Professora	demora né (.) A gente faz o pedido e demora
414		horrores. Quer falar alguma coisa sobre isso
415		algo mais Luan? Algo mais, Luana? Você
416		concorda com Allan? (.)
417		Então, só um ponto que a Luana falou que não
418		tinha câmeras na época, então vocês acham que
419		é válido que as câmeras são válidas em sala
420		aula?
421	Allan	Eu acho que é válido, mas::: tipo assim:: a
422		partir do momento que esteja monitorando sim,
423		mas agora a câmera que tá ali ninguém tá
424		observando não tá vendo nada que tá
425		acontecendo é a mesma coisa que <u>nada</u> ou se
426		essa câmera tiver como voltar registros atrás?
427	Professora	Uhuh Tem Fica tudo gravado(.
428	Allan	>Então tá ok<
429	Professora	A gente pode é::: puxar quem tá rabiscando a
430		mesa, entendeu? ((Risadas))(0,1) É só pedir
431		ali, dá mais ou menos o tempo que consegue ver
432		sim tá, então é fácil (.) E aí concorda com a
433		câmera? Sim? algo mais gente? Não? Beleza (.)
434		Vamos passar para o item quatro falando sobre
435		<u>responsabilidade</u> Bruna Rafael e Rana (.)
436		↑Meninas, podem começar a marcar. Quem vai
437		começar será Rafael? A gente vai sempre nessa
438		ordem, então? Tá bom (.) Rafael O que que você
439		pesquisou sobre quem deve ser <u>responsabilizado</u>
440		quem ou Qual órgão né por essa depredação do
441		patrimônio público escolar?
442	Rafael	O <u>aluno</u> porque ele faz o ato ali errado.
443	Professora	Uhuh.
444	Rafael	E precisa ser assim::: você <u>quebra</u> a mesa
445		assim quem vai ser o culpado vai ser ele
446		porque::: o pai né também vai ter que gastar
447		um <dinheirinho> ((faz um sinal de custo com
448		as mãos)) para ele::: para pra escola.
449	Professora	Uhuh. E como que ele deve ser
450		responsabilizado? Já você falou que é o aluno
451		é::: Então como ele deve ser responsabilizado
452		por isso? Como ele pode ser entre aspas
453		((sinal de aspas com as mãos)) punido
454	Rafael	Dar uma <u>suspensão</u> para ele::: Um dia (.) Três

455		dias (.)
456	Professora	É::: é uma opção.
457	Rafael	Expulsando da escola (.)
458	Professora	É, né? Porque ele não tá cuidando
459		do ambiente que ele tá, né? Que que você acha
460		disso <u>Rana</u> ?
461	Rana	>Concordo com ele, claro<
462	Professora	Aham (.) E o que que você pesquisou sobre
463		essa responsabilidade?
464	Rana	A depredação do patrimônio escolar é uma
465		questão muito séria que precisa ser abordada.
466		Toda comunidade escolar tem que ter::: Tem
467		que::: cuidar e respeitar o patrimônio escolar
468		(.)Os alunos de maneira particular devem
469		cuidar da instalação e equipamentos da escola
470		afinal é esses recursos são formados para o
471		benefício deles (.)Quando patrimônio escolar é
472		depredado isso pode resultar em falta de
473		recursos essenciais para aprendizagem e além
474		os funcionários até substituições (.)
475	Professora	[Uhum]
476	Rana	[Os] professores e funcionários também têm o
477		papel de direcionar os alunos e garantir que
478		eles tratem o patrimônio com respeito eles
479		também devem desempenhar::: eles devem educar
480		as crianças sobre a importância de respeitar o
481		patrimônio público e pode colaborar com a
482		escola para ajudar a manter as::: instalações
483		(.) A responsabilidade é uma qualidade muito
484		positiva, significa obrigação de para mudar a
485		consequência deles também pode significar uma
486		tarefa ou dever (.)
487	Professora	Uhum (.) Então você acha que quem deve ser
488		responsabilizado também são os alunos (0,1)
489		enfim, né? E você Bruna?
490	Bruna	Eu concordo com todas as coisas que ela falou,
491		a responsabilidade deve ser dos alunos de
492		chegar na escola respeitar Professor, é:::
493		respeitar o::: ambiente público em si e não
494		<u>rabiscar</u> parede, mesa, <u>rasgar</u> livro
495		porque isso é um::: um crime <u>assim</u> vamos
496		dizer, <u>mas um crime</u> (.) É se o aluno quebra
497		alguma coisa eu acho que não - os pais devem
498		ser responsabilidade pelos atos dele (.) mas
499		ele mesmo (.) Tipo quebrou uma cadeira
500		conserta ele mesmo é::: rasgou um livro ah
501		<u>compra</u> outro alguma coisa assim porque:: é um
502		direito nosso de não é::: como é que se
503		fala::: >não quebrar as coisas das escolas<
504		é::: isso (0,3)
505	Professora	Porque o que é da escola é dos alunos né? Algo

506		mais vocês queiram colocar em relação a isso
507		sobre responsabilidade? Algo mais? Não? Então
508		, tá bom (.) Muito obrigada (.)
509		Vamos falar sobre prevenção (.)
510		Viviane, André e Paulo Gustavo (.)
511		Ok?
512		↑Então vou pedir aos outros silêncio para
513		ouvi-los aqui (.) E aí Andrei né Vamos manter
514		a ordem ó aí ó que a gente já tinha definido.
515		O que que você pesquisou sobre a prevenção?
516		Como a gente pode prevenir? (.) Agora vocês
517		estão indo para uma escola nova, <u>né</u> ? Estão
518		saindo da escola, então qual vai ser o
519		pensamento lá né como é então esse::: bem
520		gente é::: um trabalho de prevenção Para que
521		<u>vocês criem a consciência</u> para não de repente
522		né reproduzir coisas que faziam de repente de
523		errado né aqui <u>não reproduzirem lá</u> e também
524		levar pros outros uma consciência né - O que
525		que você pesquisou André? Fala aí (0,1)
526	André	Ter uma vida social é fundamental a
527		existência e sobrevivência humana, enquanto o
528		indivíduo dentro da família que dá::: que se
529		dá um início esse processo e já na escola ele
530		amplia caracteriza a partir daí que as
531		crianças faz a passagem da vida privada para a
532		coletiva (.) nesse sentido o espaço escolar se
533		torna uma ferramenta que ajuda para as
534		crianças e adolescentes (.) Faz muito mais do
535		que aprender a ler e cantar. É um local onde::
536		aprende a se comunicar e fazer amigos e
537		resolver problemas ou seja iniciar seu
538		desenvolvimento social
539		(0,3)
540	Professora	Uhum (.) Vivian que que você pesquisou sobre
541		essa parte da prevenção?
542	Viviane	Assim::: na minha opinião eu acho que há mais
543		peessoas melhores é::: e nem todas as pessoas
544		estão buscando as mesmas coisas e eu acredito
545		que dentro do patrimônio escolar não é
546		diferente (.) tem alunos que preservam um
547		ambiente melhor e tem alunos que não preservam
548		por isso::: então eu acho que tem formas
549		<u>estratégicas para prevenir</u> esse tipo de
550		depredação escolar.
551	Professora	[Uhum]
552	Viviane	[É:::] Sempre é bom né é::: mostrar <u>campanhas</u>
553		<u>com conscientização</u> nas escolas.
554	Professora	uhum .
555	Viviane	Aqueles alunos que tem um::: certo
556		conhecimento que depredação é crime (.) eles

557		deveriam se reunir e levar esse conhecimentos
558		para os outros alunos (.) porque tem alunos
559		que cometem uma depredação nas escolas por:::
560		como posso falar::: >por hobby< como vou
561		falar::: eles riscam as mesas ou quebram
562		alguma coisa para descontar as frustrações
563		<u>deles</u> (.)
564	Professora	uhum
565	Viviane	Tipo ansiedade por exemplo e eu acho que é bom
566		existir um:: mural é:: livre para os alunos
567		fazer isso e outra forma também de:: de::
568		prevenir é::: obter <u>esportes</u> né nas horas
569		vagas porque:: às vezes falta professor os
570		alunos ficam dentro de sala de aula sem fazer
571		nada e acaba que eles ficam à toa e acaba
572		cometendo esse tipo de comportamento obter
573		esportes eu acho que::-
574	Professora	Ocupações, né?
575	Viviane	E também é:: segurança na sala, câmeras
576		(0,3)
577	Professora	Uhum. Então você concorda com câmeras também.
578		E aí Paulo O que que você pesquisou sobre
579		isso? Paulo Gustavo (.)
580	Paulo	Esses alunos que:: que fica riscando as mesas
581		assim essas coisas na escola, o pessoal tinha
582		que acolher eles para eles para ver se para um
583		pouco e fazer isso <u>esses alunos</u> que tem
584		consciência de que:: que isso é::: é:: errado
585		fazer na escola <u>riscar as coisas</u> na escola
586		quebrar as coisaa da escola tem que acolher
587		esses alunos que fica fazendo isso.
588		(0,2)
589	Professora	Uhum.
590	Viviane	Acho que deveriam ter regras(.
591	Professora	>Regras Sim<
592	Viviane	Uma punição:::
593	Professora	Sim (.) E aí quem faria essa regra? Seria
594		alguma coisa que viria de cima e todo mundo
595		tem que obedecer ou seria algo que faríamos
596		juntos? O que que você acha?
597	Viviane	Bom eu acho assim:: que a <u>direção</u> podia
598		colocar essas regras
599		(0,2)
600	Professora	Entendi.
601	Viviane	Porque tem aquele aluno né que não gosta de
602		obedecer, <u>entendeu?</u> (.) Eu acho que::: se
603		tiver uma posição bem feita (.) eu acho aquele
604		aluno vai ficar com medo de fazer aquilo de
605		novo Tinha que ser uma coisa bem:: Não
606		acredito que tenha que ser algo muito pesado
607	Professora	Que impacte, né? (0,1)

608		Meninos, vocês concordam com isso? Sim?
609		Andre tem algo mais a falar sobre essa parte
610		de:: prevenção, né? Sobre prevenção (.)
611		Então::: Tem certeza Paulo? Nada? Nada? Ok.
612		Vamos então para Érico, Breno e Paulo da Silva
613		falar sobre o papel dos:: alunos (.) vamos lá
614		falar sobre o papel de do aluno dos alunos com
615		Érico, Breno e Paulo quem vai começar? Breno?
616		<Devagar devagar> pra gente <entender> e os
617		<u>outros muito burburinhos, gente Tá</u> ↑vamos
618		ouvir (.) >Pode começar<
619	Breno	O papel do aluno é participar das atividades
620		escolares como estudar (.) estudar participar
621		das aulas, fazer tarefa (.) fazer tarefa e
622		trabalho escolares é:: respeitar os
623		professores e seus colegas de classe
624		(0,4)
625	Professora	E você érico? Que que você pesquisou sobre o
626		papel dos alunos?
627	Érico	Os alunos têm um papel fundamental na proteção
628		do espaço escolar e:: promoção de um ambiente
629		respeitoso (.) eles podem ser ativo ao
630		respeitar as regras escolares cuidar da escola
631		cuidar das instalações tratar os colegas com
632		respeito denunciar qualquer é::: forma de
633		bullying ou comportamento desagradável
634		(0,1)
635	Professora	desagradável, né
636	Érico	Uhum a contribuição é essencial para criar um
637		ambiente seguro e acolhedor para todos.
638	Professora	Uhum E aí Paulo? O que que você pesquisou?
639	Paulo	É::: o aluno é é:: o aliado para o
640		conhecimento de toda turma para ser
641		responsável para aprender a aprender e ter uma
642		educação boa, espaço escolar melhor e também
643		fazer é:: como se fala, esqueci como fala (.)
644		assim é:: () pessoas para fazer:::
645		<u>reciclagem</u> pela Escola é:: acho que esqueci a
646		palavra::: <u>palestra</u>
647		respeitar os alunos, os professores e:: também
648		poder melhorar a escola não <u>pichando</u> e::
649		pintando as cadeiras ou fazendo alguma coisa
650		no quadro que não possa é igual no banheiro
651		também fazer várias coisas é::: também dar
652		<u>descarga nos banheiros</u> ((risadas)) para
653		melhorar e deixa escola melhor mais limpa mais
654	Professora	Mais limpa né
655	Paulo	também é cheio de negócio na cadeira guaravita
656		sacola essas coisas assim
657		(0,2)
658	Professora	E tem lixeira na escola né (.)

659		eh breno tenho uma pergunta você falou sobre o
660		papel do aluno de forma geral né(.) <u>na vida</u>
661		mas e que que você você como aluno Você
662		concorda com a depredação do espaço escolar?
663	Breno	Concordo.
664		((Vozes sobrepostas))
665	Professora	<u>Você concorda</u> (.) concorda com quebrar as
666		cadeiras mesas
667	Breno	<u>Não Concordo</u>
668	Professora	Não concorda? Decide. †não concorda tá bom e
669		qual o que:: que os alunos que <u>não concordam</u>
670		com isso podem fazer para conscientizar os
671		alunos que fazem isso a pergunta é <u>pros três</u>
672		tá que que os alunos que não concordam que não
673		é legal quebrar as cadeiras ou pichar ou é:::
674		rasgar lá a tela da da como é que o nome da
675		quadra que que os alunos que não concordam com
676		isso podem fazer para conscientizar os alunos
677		que fazem?
678	Breno	Os alunos podiam conversar assim os outros
679		para não fazer se ver fazendo <u>fala</u> com uma
680		direção
681	Professora	Uhum
682	Breno	E eu assim fazer aí o outro chega tem gente
683		que apoia fazer gente que chega <u>Ah vamos fazer</u>
684		<u>Maneiro</u> o papel é aluno tinha que o aluno
685		tinha que ir pegar falar:: Não <u>não faz isso</u>
686		vai destruir a escola nosso nosso ambiente né
687		Isso
688	Professora	aí é:: e vocês que que vocês acham
689	Paulo	é eles poderiam fazer serviço comunitários
690		porque também né a::: escola não é nós que
691		limpa é as tias que <u>fica lá né</u> limpando pela
692		escola toda e ajudar né
693	Professora	E nem são muitas né tamanho da escola
694		quantidade de alunos né
695	Paulo	°é igual também as salas dos pré as outras
696		salas professores°
697	Professora	uhum manter essa organização né Tem algo mais
698		para falar Erico não Você concorda com a
699		depredação ou discorda que não é legal
700		depredar (0,3)
701	Érico	>não é legal<
702	Professora	não é legal
703		é::: agora vamos para a conclusão tá E aí os
704		debatedores são Caio e Allan
705	Allan	†E Mauro professora
706	Professora	Não (.) Caio e Allan vamos falar de algumas
707		soluções e no final meninas e no final eu vou
708		abrir a palavra aí para quem mais tiver ideias
709		de soluções <u>tá</u> Às vezes vocês tem outras

710		ideias e soluções e essas ideias eu vou levar
711		em consideração (.) vou levar para direção até
712		para nós implementarmos aqui também no ano que
713		vem (.) <u>infelizmente</u> vocês não vão estar aqui
714		mas vocês conhecem muita gente vai ficar por
715		aqui né até parentes (0,1) E aí Allan que que
716		você pensou de solução para esse que a gente
717		já viu que é um problema
718	Allan	Pensei uma que já tem câmera de segurança
719	Professora	ótimo e foi instalada esse ano né sim na <u>nova</u>
720		<u>gestão</u>
721	Allan	alarme de segurança para detectar tipo assim
722		uma <u>invasão suspeita</u> de depredação pode ser::
723		que alguém também alguém quer invadir a escola
724		fazer:::
725	Professora	Depredação de alguém que venha de fora?
726	Allan	controle de acesso na questão que ele falou do
727		livro que a secretaria de pelo menos deveria
728		ter uma ficha para que:: cada um que pegue <u>um</u>
729		<u>livro</u> que ele leve para casa e fica anotado
730		nessa ficha que ele trouxe ou não (.) se eu
731		peguei um livro está comigo até então não vou
732		aqui cortamos ser de:: segurança para
733		alimentar o controle de acesso <u>na escola</u> uma
734		equipe de segurança para a escola ficar
735		protegida <u>que aqui já tem</u> mais só que:: que
736		é:: <u>botões de pânico</u> para alguma atividade
737		suspeita a escola ↑tá pegando fogo aqui (.)
738		todas as salas que o aluno consiga apertar
739		aquilo pra pessoa::: para qualquer pessoa que
740		veja que ela consiga alertar todas essas
741		pessoas (0,3)
742	Professora	uhum ah legal muito interessante e você Caio
743		que que você pensou de soluções para esse
744	Caio	problema (0,1)
745		Bom, eu pensei possíveis soluções seria né::
746		criar algumas atividades interativas entre os
747		alunos né, para que os alunos possam né,
748		trabalhar idade que pode ajudar ele né, no
749		mercado de trabalho né, porque baseado na
750		entrevista que eu fiz (.) pude concluir né que
751		a maioria do alunos não tem né, consciência
752		como cuidar do <u>espaço escolar</u> né, porque o
753		aluno até propôs que é::: necessário colocar
754		um vigia nas câmeras na:: na minha opinião eu
755		acho isso realmente podemos levar em conta
756		porque <u>quem melhor que os alunos</u> para dizer né
757		apresentar os problemas da escola que eles
758		convivem diariamente <u>sim porque</u> por exemplo
759		qual é o papel do orientador? o orientador é
760		responsável pela formação dos alunos como

761		cidadões e como cidadães nós temos o:: direito
762		de exigir um ambiente melhor de estudo porque
763		o ambiente que nós estudamos influencia no
764		nosso pensamento mas nós só vamos conseguir
765		mudar algo quando todos trabalharem juntos
766		tantos alunos quanto toda a equipe da direção
767		para que juntos possamos realmente beneficiar
768	Professora	a todos não só alguns (0,3)
769	Allan	Muito bem algo mais?
770		na questão da câmera que eu falei naquela hora
771		que a câmera deveria também como vigia mas
772		tipo assim ao mesmo tempo::: que ela
773		precisaria ela:: não precisaria:: mas tipo:::
774		assim quanto mais tendo <u>peessoas para vigiar</u>
775		ela é boa para tipo assim monitorar o <u>exato</u> o
776		certo momento que aquelas pessoas estão
777		fazendo aquilo porque se uma câmera::: tipo
778		assim ela tá ali para vigiar mas aluno já fez
779		aquilo uma coisa que já passou às vezes não
780		daria <u>emoção</u> consequência que teria agora como
781	Professora	teria depois (0,2)
782		uhum para ser:: uma coisa mais:: <u>imediate</u> né
783		essa abordagem. É:: me diz também o que que tá
784	Caio	fazendo aqui Ah legal E aí Caio mais::-
785		concordo mas eu quero colocar mais uma coisa
786		em Pauta que é da Psicologia (.) eu proponho
787		né talvez possamos né e conversar com o estado
788		quem é responsável para que possamos trazer:::
789		pelo menos uma psicóloga para analisar alguns
790		casos Porque alguns dos alunos estão <u>realmente</u>
791		muito feridos (.) eles fogem de casa muitas
792		vezes né para:: esse ambiente que pode né
793		relaxar ele que ele distraem a sua mente nós
794		podemos também olhar para esse lado porque nem
795		todos depredam porque querem talvez:: (.)
796		Estão realmente sendo forçados influenciados
797	Professora	sabe (0,2)
798		e Até Um Grito de Socorro né uma maneira de
799		chamar atenção né nossa legal essa Isso que o
780		Allan o Caio levantou algo mais meninos? (0,3)
781		agora gente só abre a palavra::- muito
782		obrigada vocês para quem quiser falar mais
783		algumas soluções e aí alguém tem mais soluções
784	Bruna	pra gente Minimizar esse problema
785		eles já falaram tudo coisa e aí como a Viviane
786	Allan	também falou:: (.)
787		tipo assim a escola deveria pelo menos uma vez
788		na semana abrir uma um tempo para:: ter
789		campanha de <u>conscientização</u> chamar uma ou duas
790		turmas para fazer uma campanha <u>sabe coisas</u>
791		<u>assim</u> que são possíveis↑ de acontecer é também

792		número de telefone porque a o que acontece n
793	Professora	aqui é é bom que não tem contato (.)
794		ah é verdade uma boa vou até sugerir pro ano
795		que vem
796		(0,4)
797		É::: alguém mais (0,2) podemos finalizar?

ANEXO – QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO

Questionário socioeconômico (Modelo SAEB 2021)

ID Censo: 9999 Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2021
Cód. Aluno: 9999 QUESTIONÁRIO DO(A) ALUNO(A) - 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Questão 1 Qual é seu sexo?

- Masculino
 Feminino

Questão 2 Qual é sua idade?

- 13 anos ou menos
 14 anos
 15 anos
 16 anos
 17 anos
 18 anos ou mais

Questão 3 Qual é a língua que seus pais falam com mais frequência em casa?

- Português
 Espanhol
 Outra língua

Questão 4 Qual é a sua cor ou raça?

- Branco
 Pardo
 Preta
 Amarela
 Indígena

Questão 5 Você possui algum tipo de necessidade especial?

- Não
 Sim

Questão 6 Normalmente, quem mora na sua casa?

- (Preencha um círculo em cada linha)
- | | | | | |
|-------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) Mãe ou madrasta | <input type="radio"/> | Não | <input type="radio"/> | Sim |
| b) Pai ou padrasto | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) Mãe(s) ou pai(s) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) Avô ou avó | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e) Outros (tios, primos etc.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Questão 7 Qual é a maior escolaridade da sua mãe (ou mulher responsável por você)?

- Não concluiu o 9º ano do Ensino Fundamental
 Ensino Fundamental, até o 5º ano
 Ensino Fundamental completo
 Ensino Médio completo
 Ensino Superior completo (bachelors ou graduação)
 Não sei

Questão 8 Qual é a maior escolaridade de seu pai (ou homem responsável por você)?

- Não concluiu o 9º ano do Ensino Fundamental
 Ensino Fundamental, até o 5º ano
 Ensino Fundamental completo
 Ensino Médio completo
 Ensino Superior completo (bachelors ou graduação)
 Não sei



Este Questionário Aluno (SAEB) é de uso exclusivo do INEP, do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

ID Censo: 9999 Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2021
Cód. Aluno: 9999 QUESTIONÁRIO DO(A) ALUNO(A) - 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Questão 9 Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam:

- (Preencha um círculo em cada linha)
Nunca ou quase nunca Sempre ou quase sempre
- a) Ler em casa
- b) Conversar com você sobre o que acontece na escola
- c) Incentivar você a estudar
- d) Incentivar você a fazer a lição de casa
- e) Incentivar você a compreender as aulas
- f) Falar com você de país ou escola

Questão 10 Na sua em que você mora bem:

- (Preencha um círculo em cada linha)
Nada Sim
- a) Adepto ou equipamento
- b) Água tratada
- c) Iluminação

Questão 11 Das itens relacionadas abaixo, quantos existem na sua casa?

- (Preencha um círculo em cada linha)
Nenhum 1 2 3 ou mais
- a) Geladeira
- b) Tênis
- c) Computador (ou notebook)
- d) Outros para dormir
- e) Televisão
- f) Berço
- g) Carro
- h) Celular com internet (smartphone)

Questão 12 Na sua casa tem:

- (Preencha um círculo em cada linha)
Não Sim
- a) TV por internet (Netflix, Globoplay, etc.)
- b) Rápido Wi-Fi
- c) Um quarto só seu
- d) Mesa para estudar
- e) Fone de ouvido
- f) Máquina de lavar roupa
- g) Fone de ouvido sem fio
- h) Fone de ouvido sem fio
- i) Geladeira

Questão 13 Quanto tempo você demora para chegar à sua escola?

- Menos de 30 minutos
 Mais de uma hora

Questão 14 Considerando a maior distância percorrida, normalmente de que forma você chega à sua escola?

- A pé
 De bicicleta
 De metrô (ou trem urbano)
 De carro
 Outros meios de transporte (balsa, motocicleta etc.)



100 / 100

