

AIDA SILVA PENNA

**(RE)FORMULAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM SALA DE
AULA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2016

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa

T

P412r
2016 Penna, Áida Silva, 1988-
(Re)formulação e construção de conhecimento em sala de
aula / Áida Silva Penna. – Viçosa, MG, 2016.
vi, 135f. : il. ; 29 cm.

Inclui anexos.

Inclui apêndice.

Orientador: Wânia Terezinha Ladeira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.100-103.

1. Construtivismo. 2. Cognição. 3. Ambiente em sala de
aula. 4. Professores e alunos. I. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Letras. Programa de Pós-graduação em Letras.
II. Título.

CDD 22. ed. 370.152

AIDA SILVA PENNA

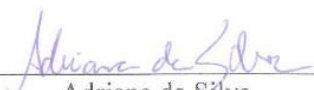
**(RE)FORMULAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM SALA DE
AULA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.


APROVADA: 04 de abril de 2016.



Amitza Torres Vieira



Adriana da Silva



Wânia Terezinha Ladeira
(Orientadora)

Dedico a Márcio, Ana Maria, Elisa e Samuel,
minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me dado vida e condições de ir atrás dos meus sonhos e objetivos.

Agradeço à minha estimável orientadora Prof^ª. Dr. Wânia Terezinha Ladeira, por todos os ensinamentos. Foi com muita sabedoria que me conduziu e instruiu em toda a trajetória desta pesquisa. Sou muito grata pela paciência, dedicação, confiança e compreensão durante todo o trabalho. Desde os tempos da graduação, tenho a honra e privilégio de tê-la como minha professora e orientadora.

Agradeço a Maurício Carlos da Silva não somente pelos dados disponibilizados, mas também por toda prontidão e incentivo durante esta pesquisa. Muito obrigada pela contribuição.

Agradeço indefinidamente às professoras doutoras Amitza Torres Vieira e Adriana da Silva por acolherem este trabalho, participando como parte integrante da banca examinadora desta dissertação. É na certeza de estar em ótimas mãos que concluo com chave de ouro esta importante trajetória de minha vida acadêmica e pessoal.

Agradeço aos professores das disciplinas cursadas durante o mestrado pelo aporte teórico e todas as discussões e reflexões realizadas durante as aulas.

Agradeço à querida Adriana Santana Gonçalves da secretaria da pós-graduação em Letras por toda disposição, atenção e organização. Você é um exemplo de pessoa que contagia todos à sua volta com sua alegria, humor e competência.

Agradeço profundamente à minha família que esteve sempre ao meu lado me proporcionando apoio, afeto, confiança e amor incondicional em todos os momentos da minha vida.

Agradeço às minhas amigas Neide e Débora por serem pessoas iluminadas que estiveram sempre ao meu lado. Perto de vocês minha caminhada é mais suave e alegre.

RESUMO

PENNA, Aida Silva, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2016. **Reformulação e construção de conhecimento em sala de aula.** Orientadora: Wânia Terezinha Ladeira.

Esta pesquisa conta com os aparatos teórico-metodológicos da Análise da Conversa Etnometodológica (SACKS, SCHEGLOFF & JEFFERSON, 1974) para o objetivo de descrição da organização da fala-em-interação em contexto de sala de aula para a investigação do uso da reformulação para a construção conjunta de conhecimento. Este trabalho considera a participação tanto dos alunos quanto do professor no processo de ensino-aprendizagem no evento aula de Geografia dos alunos do curso de Agroecologia de uma escola técnica de Minas Gerais. O *corpus* de análise desta pesquisa é a gravação e transcrição de duas aulas geminadas que foi retirado do banco de dados da professora orientadora Doutora Wânia Terezinha Ladeira que em sua produção científica estuda a fala-em-interação em contexto educacional. A gravação e transcrição foram realizadas por Maurício Carlos da Silva durante sua pesquisa de mestrado finalizada em 2014 que foi orientada pela mesma professora. Depois da escuta do arquivo em áudio, a transcrição passou por pequenas alterações conforme percepção e preferência das pesquisadoras. Primeiramente, há uma revisão da literatura para uma caracterização em torno do conceito de *reformulação*. Depois, sucede a orientação metodológica da pesquisa e contexto. E, após, inicia-se a análise e interpretação dos dados que foi dividida em duas partes conforme o tipo do falante interacional proposto por Heritage e Watson (1979): (i) *news deliverer*, referente aos enunciados realizados pelo participante que informa; e (ii) *news recipient*, referente aos enunciados produzidos pelos participantes que receberam a informação. Durante a análise dos dados, foi considerado o processo de construção conjunta de conhecimento através do uso de reformulações, verificando também as competências comunicativas dos participantes. Foi observado na pesquisa a utilização de reformulações como um método capaz de negociar, moldar, construir significado comum entre os participantes da interação de modo que contribuiu para a co-construção de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

PENNA, Aida Silva, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, April, 2016. **Reformulation and joint construction of knowledge in the classroom.** Advisor: Wânia Terezinha Ladeira.

This research relies on the theoretical and methodological apparatus of Ethnomethodological Conversation Analysis (SACKS, SCHEGLOFF & JEFFERSON, 1974) that aims the description of talk-in-interaction in classroom environment for the investigation of the use of reformulation for the joint construction of knowledge. This paper considers the participation of both students and teacher in the teaching-learning process in Geography class event of the students of Agroecology course from a technical school of Minas Gerais. The *corpus* of analysis of this research is the recording and transcription of two attached classes that was taken from the database of the adviser professor Dr. Wânia Terezinha Ladeira who in her scientific production studies talk-in-interaction in educational context. The audio recording and the transcription were performed by Maurício Carlos da Silva during his master's course ended in 2014 that had the same adviser professor. After the listening of the audio, the transcription has had some changes according to the perception and preference of the researcher. Firstly, there is a literature review for the characterization of the concept of reformulation. Then, succeed the methodological orientation of research and context. After begins the analysis and interpretation of the data that has been divided into two parts according to the type of interactional speaker proposed by Heritage and Watson (1979): (i) *news deliverer*, referring to the utterances made by the person who gives information; and (ii) *news recipient*, referring to the utterances made by the person who receive information. During data analysis it considered the process of joint construction knowledge through the use of reformulations also checking the communicative skills of the participations. In this research has observed the use of reformulations as a method to negotiate, mold, built common meaning between the participants of the interaction that contributed for the joint construction knowledge in the teaching-learning process.

SUMÁRIO

1.	Introdução	.....	1
2.	Referencial Teórico	.....	5
2.1.	Etnometodologia e Análise da Conversa	.....	5
2.1.2.	Etnometodologia e Formulação	.....	12
2.1.2.1.	Formulação por Garfinkel e Sacks	.....	12
2.1.2.2.	Formulação por Heritage e Watson	.....	18
2.1.2.3.	Formulação por Schegloff	.....	28
2.2.	(Re)Formulação	.....	33
2.3.	Construção de Conhecimento	.....	40
3.	Orientação Teórico-Methodológica	.....	45
3.1.	Natureza da pesquisa	.....	45
3.2.	Contexto e Participantes	.....	48
3.3.	Instrumento de preparação dos dados: algumas considerações	.....	49
4.	Análise dos dados	.....	51
4.1.	Reformulações feitas pelo <i>news deliverer</i>	.....	51
4.2.	Reformulações feitas pelo <i>news recipient</i>	.....	69
5.	Considerações Finais	.....	94
6.	Referências bibliográficas	.....	100
7.	Anexos	.....	104
7.1.	Convenções de transcrição: Símbolos	.....	104
7.2.	Transcrição da aula	.....	105

1. Introdução

Acreditamos, juntamente com vários estudiosos da fala-em-interação que se ocupam com pesquisa em sala de aula, que as atividades de fala neste contexto institucional além de serem atividades verbais são sociais, isto é, situações de construção de conhecimento. Tendo isso em mente, esta pesquisa foi formulada a partir de estudos linguísticos para a contribuição em pesquisa de modo a compreender melhor como se dá a construção do conhecimento em sala de aula através da utilização de reformulações.

Toda ação humana envolve linguagem – é até difícil imaginar a execução de uma tarefa sem ela – nas diferentes atividades corriqueiras (institucionais ou não). A realização de uma ação se dá por meio da interação com o outro já que é por meio da linguagem que fazemos coisas, que nos comunicamos, como por exemplo, pedimos informação, fazemos convites, reivindicamos, etc. Segundo Gago (2002, p.92), é por meio da fala-em-interação que possibilitamos um espaço propício para a ocorrência da atividade, criando, portanto, uma relação de dependência: “os seres humanos agem no mundo pela linguagem e usam a linguagem para agir no mundo”.

Nesse sentido, consideramos a comunicação humana complexa em sua essência que envolve dinamismo em seu uso tanto em circunstância cotidiana quanto institucional. Muitos problemas de defasagem de aprendizagem em sala de aula acabam por não serem identificados nem examinados cuidadosamente devido a esta complexidade na interação humana. Assim, o modo como os interagentes agem e interagem no processo de construção de conhecimento acaba por ser deixado de lado e não sendo tratado de forma minuciosa.

A formulação ou reformulação é um importante elemento constituinte de várias atividades em situações de interação social humana, como por exemplo: aula, entrevista, interrogatório judicial, jantar, festa, entrevista de emprego, etc. Muitas vezes, em atividades interacionais, a formulação ou reformulação é utilizada como uma estratégia na composição de um enunciado. Dessa forma, tomamos como ponto crucial a análise desse elemento e seus respectivos termos para uma descrição interacional do texto falado durante a interação aluno-professor em sala de aula.

O termo formulação ou reformulação é de complexa definição, pois o que para alguns era chamado de formulação (GARFINKEL & SACKS, 1970; HERITAGE &

WATSON, 1979; SCHEGLOFF, 1972) para outros foi considerado reformulação (BILMES, 2011; DEPPERMAN, 2011). Os autores Garfinkel e Sacks (1970) foram os primeiros a traçarem o conceito do termo formulação como sendo a demonstração do entendimento do que os falantes estão falando e ou fazendo na interação, ou seja, resumindo, explicando, traduzindo, enfim, se comunicando. Já o termo reformulação é considerado por Gago *et al* (2012), como um redizer da fala, ou seja, um segundo dizer sobre algo que já foi mencionado anteriormente.

Considerando que a partir de uma reformulação é possível chegar a um entendimento sobre um determinado conteúdo, propomos investigar as semelhanças e divergências que estão por trás do termo e conceito sobre formulação e reformulação¹, com o objetivo de descrever como se dá a organização da reformulação e sua caracterização durante a situação interacional do evento aula e analisar o que pode estar envolvido na produção de reformulação em geral no contexto da sala de aula com a co-construção do conhecimento entre os participantes ao reformularem, compreendendo suas competências comunicativas e analisando as potencialidades e limitações que caracterizam essas habilidades. Portanto, esse é um estudo que pode contribuir para a identificação, análise e descrição de possíveis necessidades que venham a prejudicar o processo ensino-aprendizagem.

Assim, o foco da pesquisa se dá na interação professor-aluno em sala de aula observada por meio da descrição e análise dos dados transcritos em ambiente de sala de aula retirados de um banco de dados da Professora Doutora Wânia Terezinha Ladeira do Programa de Pós-graduação em Letras (mestrado) da Universidade Federal de Viçosa.

A partir dessas considerações, apresentamos nossas perguntas de pesquisa:

1. Qual é a relação entre a reformulação e a construção de conhecimento?
2. Qual/Quais é o tipo de reformulação que contribui para a construção conjunta de conhecimento em sala de aula?

¹ O conceito de formulação, inicialmente, vem de Garfinkel e Sacks (1970) como “oportunidade para descrever aquela conversa, explica-la, ou caracterizá-la, ou explaná-la, ou traduzi-la, ou resumi-la, ou definir sua essência, ou chamar a atenção para sua obediência às regras, ou comentar seu desrespeito às regras”. (GARFINKEL e SACKS, 2013, p.223). Após influência de estudiosos (Heritage e Watson, 1979; Schegloff, 1972; Bilmes, 2011; Deppermann, 2011), o conceito foi ganhando forma, inclusive, com sugestão de novo termo reformulação. De qualquer forma, o problema por trás destes conceitos será minuciosamente esclarecido por nós durante revisão da literatura.

A partir dessas questões de pesquisa, temos a finalidade de trazer melhor compreensão do processo ensino-aprendizagem mediado pelo professor em sala de aula por meio de uma descrição da organização interacional do evento aula a partir da análise da reformulação que é muito encontrado em situação de fala-em-interação, focando na co-construção do conhecimento entre os interagentes.

Tendo em vista esse objetivo geral, formulamos os seguintes objetivos específicos:

- 1) descrever a organização interacional na sala de aula a partir das reformulações;
- 2) identificar as competências comunicativas dos alunos e do professor, avaliando as potencialidades e limitações dessas habilidades em relação a confecção de reformulações;
- 3) localizar e classificar as reformulações que surjam em sala de aula; e,
- 4) observar que tipo de reformulação contribui para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula analisada.

Esta pesquisa visa relacionar questões acerca da prática pedagógica, das condições do processo de ensino-aprendizagem, das competências comunicativas do aluno e professor e da produção conjunta de conhecimento a partir da produção da atividade interacional de reformulação em geral em contexto em sala de aula. Por isso, justifica-se por várias razões: a primeira delas diz respeito à relevância de se observar o processo de ensino-aprendizagem em ambientes de sala de aula, considerando como os alunos e professores se organizam na produção e construção do conhecimento; uma segunda razão se dá pelo fato de ainda terem poucos estudos no Brasil que consideram a formulação/reformulação em contextos de sala de aula (GAGO, 2010), a terceira delas deve-se à relevância de se observar como se desenvolvem as competências dos alunos e professores por meio das produções de elocuições das reformulações por meio da fala-em-interação em sala de aula.

A partir disso, é importante lembrar que propomos oportunidades de descrição e análise sobre as práticas comunicativas utilizadas nas aulas através de excertos transcritos, o que pode contribuir para a identificação, análise e descrição de possíveis necessidades que venham a prejudicar o processo ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que a utilização de pseudônimos nas transcrições é adotada de modo a preservar as identidades dos participantes. Isso, também, porque para a Análise da Conversa (SACKS, SCHEGLOFF & JEFFERSON, 1974), a maneira como os

interactantes constroem suas ações juntamente durante a fala-em-interação determina a atividade ali produzida e, não o ambiente físico nem mesmo as identidades dos participantes, “as quais trazem à tona uma série de características pré-estabelecidas, deixando de lado outras que possam ser relevantes para os participantes a cada momento nas interações analisadas” (CORONA, 2009, p. 16).

Outrossim, pretendemos com essa pesquisa contribuir com os estudos da Linguística Aplicada ao pesquisar não apenas como se dá a interação em sala de aula entre aluno-professor por meio do uso de reformulações, mas, também, pesquisar sobre as competências comunicativas que possuem êxito ou em relação a objetivos educacionais.

Também, vale lembrar que a nossa produção entra em consonância com a linha de pesquisa do programa de pós-graduação em Letras (mestrado), do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal de Viçosa, como integrante da linha de pesquisa “Linguística Aplicada: ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira” de forma a contribuir com a construção e aquisição de conhecimentos na área de fala em interação no contexto escolar. E mais, esse projeto dialoga com a produção científica da professora orientadora que estuda a fala-em-interação em contexto educacional.

Por fim, almejamos cooperar com o conhecimento sistematizado sobre o processo de reformulação em sala de aula e, também, colaborar com conhecimentos que auxiliem na descoberta de possíveis problemas de defasagem de aprendizagem propiciando até mesmo subsídios teóricos e práticos para futuras intervenções em contexto escolar.

Para tanto, este trabalho foi organizado de modo que num primeiro momento, abordamos o referencial teórico que envolve o termo formulação, a construção de conhecimento associados à Análise da Conversa Etnometodológica. Após, partimos para alguns esclarecimentos da metodologia utilizada. Depois, analisamos o *corpus* deste trabalho por meio do uso das (re)formulações. E, por último, temos nossas constatações finais.

2. Referencial Teórico

Nesta seção, discorreremos brevemente sobre o aparato teórico dos estudos da Etnometodologia e da Análise da Conversa que têm sido fortemente considerados em pesquisas de fala-em-interação devido a sua capacidade de descrição, explicação e auxílio na interpretação das ações dos atores sociais em diferentes contextos. Evidenciaremos, também, a relação entre os principais conceitos da Etnometodologia e o termo formulação. Destacaremos, ainda, o conceito do termo reformulação, que é elemento chave desta pesquisa no contexto escolar de sala de aula, relacionado à noção do termo formulação. E, por fim, discorreremos sobre a construção de conhecimento numa perspectiva etnometodológica.

2.1. Etnometodologia e Análise da Conversa

A Análise da Conversa Etnometodológica (doravante ACE) é um ramo de pesquisa anglo-norte-americana que apareceu no final da década de 1960 na Universidade da Califórnia. A Etnometodologia, por sua vez, surgiu a partir da Sociologia, mas, como uma teoria fora dela e que era voltada para o estudo da ação social humana situada no espaço e no decorrer do tempo real. Configurou-se como um rompimento na tradição das teorias sociológicas ordenando-se para um novo princípio de pesquisa com publicações de Garfinkel. Pois, as produções científicas de Garfinkel “não estão sistematicamente articuladas em termos de pontos de referência sociológica clássica” (HERITAGE, 1999, p. 322).

Segundo Garcez (2008), os analistas da conversa buscaram imprimir uma abordagem fortemente empírica (atentando mais para a experiência e observação) ao estudo da ação social humana. Um importante aspecto da pesquisa em Análise da Conversa é a descrição e explicação das competências que os participantes de uma interação usam durante o processo interacional, segundo o estudioso Garfinkel (1967). As publicações de Garfinkel geraram importantes debates no meio acadêmico de universidades americanas e europeias devido a seu rompimento com a Sociologia tradicional. Garfinkel teve influência de diversas teorias, tais como: teoria da ação social de Talcot Parsons, Fenomenologia de Alfred Schütz; e, ainda, o Interacionismo Simbólico de Robert Park, Ernest Burgess e William Thomas. Teorias estas que iremos

abordar brevemente, por inviabilidade de espaço. Porém, sugerimos a leitura de Coulon (1995) para maior conhecimento.

Talcot Parsons, em sua teoria da ação social, defendia que as ações dos indivíduos eram governadas pelas regras sociais e formas comportamentais que foram e vão sendo interiorizadas ao longo da vida. “Assim se explica a estabilidade da ordem social e sua reprodução em cada encontro entre os indivíduos (...). Temos a tendência, para evitar angústia e castigos, a nos conformarmos com as regras da vida em comum” (COULON, 1995, p.10). É como se os sujeitos de uma comunidade agissem do modo como o fazem seguindo um padrão social, como se não tivessem uma motivação própria. Exclui, assim, a lógica e o raciocínio empreendido pelos indivíduos estando eles sempre a mercê das normas e valores sociais apreendidos. E, se cada sujeito não agisse de acordo com estas perspectivas do coletivo, a vida seria uma desordem causando “angústia” e “castigo”. No entanto, essas regras apenas explicariam a continuidade e a estabilidade social e não abarcaria a mudança/transformação.

Nessa perspectiva, Garfinkel recusa esta passividade dos indivíduos alegando que o sujeito pode até sofrer influência das normas, mas ele reflete sobre elas, interpretando-as e modificando-as conforme lhe é conveniente. Caso contrário, os indivíduos perderiam a condição de agentes ativos na percepção e capacidade de compreensão daquilo que é substancial para os parceiros/participantes daquela interação. Garfinkel (1967) não abdica totalmente da importância das normas do senso comum, pois acredita que é por meio das expectativas dos agentes diante uma ação que os interagentes irão classificar aquela ação, o que podemos compreender melhor segundo Heritage (1999):

para que ocorra uma lição que seja observável e relatável, um conjunto de ações que são reconhecivelmente as suas “atividades componentes” deve ser produzido em arranjos ou sequências particulares e padronizados. Somente se essa condição for atendida é que o evento poderá ser continuamente construído como uma “lição” reconhecível ao longo do curso temporariamente prolongado da sua produção. (HERITAGE, 1999, p. 350)

É nesse sentido que, em cada papel social, temos um comportamento específico esperado, como se fosse algo estável e previsto. Se pensarmos em um contexto de sala de aula, os participantes envolvidos geralmente são os alunos e o professor, podendo ter ainda qualquer outra pessoa (secretária, diretora, supervisora, etc) que interaja com estes

participantes durante a aula. Porém, cabe deixar claro que estas expectativas não determinam as ações, mas são “dotadas de um papel constitutivo no reconhecimento, pelos agentes, daquilo em que as ações consistem” (HERITAGE, 1999, p.350). De maneira semelhante às modificações e críticas feitas por Garfinkel, há também, a mudança de paradigma ao lidar com a linguagem, pois, antes, conforme Parsons, os símbolos linguísticos preexistiam ao sistema comunicacional. Mas, questionado por Garfinkel, os símbolos linguísticos utilizados para a comunicação podem e devem ser interpretados, negociados e alterados a cada ato interacional.

Segundo Coulon (1995), em 1932, Schultz se propôs a estudar os processos interpretativos da vida cotidiana de modo que observou como os indivíduos compreendem e se fazem compreender por meio do senso comum. Este senso comum seria constituído por experiências que são compartilhadas e compreendidas pelo outro através da comunicação. E, é por meio deste senso comum construído socialmente que os sujeitos “interpretam suas situações de ação, captam as intenções e motivações dos outros, realizam compreensões intersubjetivas e ações ordenadas e, de maneira mais geral, navegam no mundo social” (HERITAGE, 1999, p. 329). É como se os indivíduos sempre recorressem a uma conduta padrão preestabelecida (ou seja, previamente conhecida, construída socialmente, compartilhada e interiorizada) identificada como o comportamento adequado.

Assim, quando o sujeito interpretante de uma ação não consegue chegar a um entendimento/compreensão da motivação de uma determinada ação realizada pelo outro há, então, um estranhamento e questionamento da ação, podendo até ser seguida de julgamento. Nesse sentido, por mais que os sujeitos tenham apreensões distintas de uma mesma realidade/acontecimento, suas percepções de mundo só fazem sentido quando trocam suas experiências, para que eles, então, consigam partilhar de uma mesma realidade. “Cada um de nós realiza experiências subjetivas que são inacessíveis aos outros, mas que são “compartilhadas” através da comunicação” (GUESSER, 2003, p.156).

Esta intersubjetividade é uma noção de Schütz que muito influenciou Garfinkel, pois o senso comum é constituído socialmente e para se chegar a significados comuns, os sujeitos sociais, “para todos os propósitos práticos”, se abstêm do subjetivo em prol de um objetivo maior comum. É nesse sentido que Garfinkel toma para si pressupostos da fenomenologia de Schütz e constrói suas teorias independentes e bem elaboradas

para o estudo das práticas cotidianas rejeitando qualquer raciocínio lógico aparente (OLIVEIRA *et* MONTENEGRO, 2012).

Ainda temos uma forte influência do Interacionismo Simbólico que surgiu na “Escola de Chicago” atentando-se mais para os métodos qualitativos de pesquisa no campo. “Para esta corrente, é impossível apreender o social através de princípios objetivos, pois a subjetividade, ou a intersubjetividade dos atores, é extremamente importante e determinante das ações sociais” (GUESSER, 2003, p. 154). Assim, é por meio da observação minuciosa sobre o ponto de vista que os indivíduos têm sobre a sua realidade que temos acesso à percepção de mundo dos interagentes. “As percepções individuais e as novas criações têm de ser reconhecidas como o vínculo mediador entre os fatos sociais” (JOAS, 1999, p. 148). Essas percepções de mundo são co-construídas a cada nova interação na qual os participantes durante suas ações práticas vão atribuindo, negociando e compondo sentidos, ou seja, “o mundo social não é dado, mas construído ‘aqui e agora’” (COULON, 1995, p. 16). É desse ponto que também vem a preocupação com as atividades cotidianas de modo a compreender o significado que os interactantes estabelecem a cada contato sendo crucial o contexto tanto temporal quanto espacial no qual se inserem (GUESSER, 2003, p.154).

De acordo com Guessser (2003), a Etnometodologia no Brasil ainda é pouco divulgada, possuindo apenas algumas publicações traduzidas e algumas obras esparsas e muito sintetizadas. Ao se falar da ACE no Brasil, não se deve deixar de mencionar a Análise da Conversação (MARCUSCHI, 1986), vertente da Linguística Textual que se propõe empreender estudos sobre a língua falada no Brasil com caráter pragmático da conversação e de toda atividade linguística diária. De qualquer forma, estamos tratando da Análise da Conversa Etnometodológica que tem interesse na “articulação dos métodos de ação social humana (por exemplo, atribuir responsabilidade, explicar-se, iniciar reparo) segundo a perspectiva dos participantes dessa ação” (GARCEZ, 2008, p. 21).

Prosseguindo com a definição do surgimento da teoria, destacaremos aqui os cinco princípios mais relevantes da Análise da Conversa Etnometodológica: prática/realização, indicialidade, reflexividade, relatabilidade e noção de membro, de acordo com Guessser (2003).

Antes, porém, com o objetivo de facilitar a compreensão destes aspectos, temos um quadro-resumo que especifica cada um dos cinco princípios com suas respectivas características centrais:

Princípios da Etnometodologia (por Guessser, 2003)	Fundamentos
1. Prática ou realização	As atividades que as pessoas realizam apresentam uma lógica, ou seja, são coerentes, advindas dos momentos individuais vivenciados a cada interação.
2. Indexicalidade	As expressões ou ações utilizadas na interação têm os seus sentidos firmados ao considerar o contexto as quais são produzidas.
3. Reflexividade	Os participantes de uma interação exprimem as motivações e justificativas de agir de determinada maneira como sendo um processo automático e contínuo, mesmo que inconscientemente.
4. Relatabilidade	As ações dos atores sociais se tornam compreensíveis e transmissíveis a partir do momento em que elas narram/falam os fatos.
5. Noção de membro	Um indivíduo é membro de uma comunidade quando consegue agir de maneira natural naquele grupo social ao qual está inserido.

Agora, de maneira mais explicativa, partimos para as características e definições a cerca dos cinco itens mencionado e postos no quadro resumo acima.

Primeiramente, o princípio de prática/realização procura observar o raciocínio lógico-prático que orienta as ações sociais em que “considera que a realidade social é construída na prática do dia-a-dia pelos atores sociais em interação” (GUESSER, 2003, p.158) não sendo, então, um dado já existente. Dessa forma, segundo Coulon (1995, p.30) “a etnometodologia analisa as crenças e os comportamentos de senso comum como os constituintes necessários de ‘todo comportamento socialmente organizado’”. Deve-se considerar, ainda, que os fenômenos, por serem cotidianos, estão sempre em criação, modificação, transformação e até mesmo em extinção. Assim, esses fenômenos são criados para dar significação às ações e, conseqüentemente, permitir compreensão pelos demais atores que coexistem com tais fenômenos num mesmo contexto. Sendo assim, a Etnometodologia entende que as ações criadas por atores sociais em interação possuem um raciocínio lógico e prático, fruto dos momentos particulares vivenciados e experimentados a cada ato interacional. Em uma sala de aula, por exemplo, o professor poderia observar a forma como os participantes veiculam a comunicação com o

interesse em compreender o que fica evidente na conduta (comportamento humano na linguagem verbal, oral) dele e/ou na conduta dos alunos e demais participantes durante a interação enquanto agentes sociais.

Segundo Coulon (1995), as expressões empregadas pelos atores sociais em interação estão permeadas de indicialidade, ou seja, apenas garantem significados quando considerado o contexto local onde são produzidas. Estes vocábulos precisam estar inseridos em uma circunstância específica para ter significação, o que implica na ideia de existir um saber comum socialmente distribuído, construído, compartilhado. Nessa perspectiva, é preciso levar em conta todo trabalho de compreensão da linguagem que um determinado grupo social utiliza para se fazer compreensível e transmissível de modo que as ações adquiram sentido neste contexto. Portanto, as partículas indiciais podem ter diversos significados dependendo de cada situação em que são utilizadas. “Sua denotação é relativa ao falante. Seu uso depende da relação do usuário com o objeto do qual a palavra trata” (GARFINKEL, 2009, p.115). Nesse sentido, o interagente ouvinte da informação precisa considerar vários aspectos além daqueles que recebe para compreender o sentido que a expressão possui naquela interação, sentido este que deve satisfazer a comunicação na qual se quer chegar. Assim, o termo indicialidade refere-se a expressões que superam o próprio significado literal, deixando transparecer conteúdos subentendidos ou já referidos para aqueles participantes de um determinado grupo no momento da interação.

Em terceiro, temos a reflexividade que consiste na capacidade de descrição das atividades cotidianas, ou seja, descrever é produzir significados e, compreender é apresentar-se: à medida que as pessoas narram os seus problemas elas estão se expressando e compreendendo. De acordo com Potter (1996, p. 47), a reflexividade “é uma parte constitutiva dos eventos: isto é, o sentido dos eventos é, em parte, constituído pela descrição”². Segundo os estudos da Etnometodologia a propriedade reflexiva permite aos atores sociais exprimirem as significações de seus atos e pensamentos em um processo automático e contínuo, mesmo que inconscientemente, já que a todo o momento o indivíduo desenvolve atividades que precisam de motivações que justifiquem suas ações. Essas percepções, geradas pela reflexividade, servem como base

² Tradução nossa do trecho “It is a constitutive part of the events: that is, the sense of the events, in part, constituted by the descriptions.” (POTTER, 1996, p. 47)

para a tomada de decisão e para a formação de uma ideia de mundo, coordenando os atores e articulando-os cooperativamente com os demais atores sociais. “A reflexividade designa, portanto, as práticas que ao mesmo tempo descrevem e constituem o quadro social. É a propriedade das atividades que pressupõem ao mesmo tempo que tornam observável a mesma coisa” (COULON, 1995, p.41). Quando as pessoas falam elas dão significado, ordem e lógica àquilo que estão fazendo. Isso, pois, à medida que as pessoas descrevem uma ação, elas vão produzindo aquela realidade no momento da enunciação. Para os estudiosos da Etnometodologia é de extrema importância o processo de reflexividade desenvolvido pelos atores, pois só assim é possível a compreensão das significações das ações, que deve ser captada e recuperada no momento em que são produzidas. Portanto, é crucial a coleta de dados a partir das próprias interações dos atores sociais envolvidos.

Já a noção de relatabilidade aponta para uma intrínseca ligação com o fato de que a realidade pode ser descritível, ou melhor, com a noção de reflexividade abordada no parágrafo anterior. De acordo com Guessser (2003) o estudioso Garfinkel designa esse termo como *accountability* (relatável), o ato de descrever que permite aos atores sociais comunicarem e compartilharem suas atividades cotidianas de forma racional. Entende-se como racional as atividades práticas/cotidianas que podem ser exteriorizados. É importante perceber que a característica da relatabilidade não é apenas o fato de os indivíduos produzirem reflexões sobre a sua realidade, mas também diz respeito à reflexão que os atores sociais são capazes de reproduzir, fabricar, e construir o mundo que os rodeia. Segundo Guessser (2003, p. 162) “a relatabilidade é a propriedade que permite que os atores tornem o mundo visível a partir de suas ações, tornando as ações compreensíveis e transmissíveis”. Dessa forma, percebemos que as descrições que os atores sociais fazem sobre seus processos reflexivos estão cheias de significados e sentidos. A preocupação da Etnometodologia, portanto, é com a descrição dos participantes a partir dos relatos produzidos pelos próprios indivíduos, procurando compreender como eles reconstituem permanentemente uma ordem social passível de transformação, de mudança e até mesmo de extinção durante a interação. “Considerar que o mundo social é relatável” (GUESSER, 2003, p.163) significa dizer que ele é acessível, passível de ser descrito, compreendido, analisado pelos sociólogos e por pessoas comuns a partir da *accountability* dos indivíduos em interação.

E, por último, a noção de membro que traz um significado aquém do literal: você só é membro de um grupo social quando consegue agir naturalmente seguindo as regras normais daquele grupo, pois, quando se pertence a uma comunidade, conseguimos nos comportar de forma natural. Nesse sentido, não podemos dizer que o membro é apenas uma pessoa que pertence a uma comunidade. O indivíduo precisa “tornar-se” membro, ou seja,

Uma vez ligados à coletividade, os membros não têm necessidade de se interrogar sobre o que o fazem. Conhecem as regras implícitas de seus comportamentos e aceitam as rotinas inscritas nas práticas sociais. Com isso não se é um estranho à própria cultura e, ao invés, os comportamentos e as perguntas de um estrangeiro podem nos parecer estranhos” (COULON, 1995, p.48).

Por este ângulo, um indivíduo se torna membro quando é capaz de dominar a linguagem, a cultura, comportamento comum que o cerca, produzir interações com os demais a partir de uma série de significações que permitem a socialização natural no meio. Segundo Coulon (1995, p. 48) membro “é alguém que, tendo incorporado os etnométodos de um grupo social considerado, exhibe ‘naturalmente’ a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar”.

2.1.2. Etnometodologia e Formulação

Para compreendermos melhor a noção do termo formulação dentro da Etnometodologia discorreremos sobre a concepção deste termo (formulação) e a sua relação com os principais pressupostos etnometodológicos. Segundo Deppermann (2011), o termo formulação foi empregado por vários estudiosos da Análise da Conversa, são eles: Garfinkel e Sacks (1970), Heritage e Watson (1979) e Schegloff (1972). E, para dar prosseguimento a este estudo, abordaremos a visão de cada um destes autores.

2.1.2.1. Formulação por Garfinkel e Sacks

De acordo com Deppermann (2011), Garfinkel e Sacks (1970) foram os precursores a lançarem considerações sobre o termo “formulação”. Garfinkel e Sacks

(1970) iniciam seu texto “On formal structures of practical action” pontuando algumas considerações a cerca da indexicalidade ou indicialidade na linguagem.

Num primeiro momento percebemos que os autores traçam algumas características desta indexicalidade, tais quais: (i) a definição de sentido das partículas indexicais é alcançada nas suas próprias consequências; (ii) ao se usar várias definições de sentidos que vão sendo traçados para criar significação ao termo indexical endossamos vários significados sem o restringir; e, por fim, (iii) essa demarcação de sentidos que engloba diferentes significados vai compondo o significado por meio da situação ali indefinida. Essas características guiam os leitores para o que seria um vocábulo indexical e como se dá a interpretação destas palavras.

Dando continuidade, os autores Garfinkel e Sacks (1970) colocam o que seria o termo indexical (indicial, dêitico) para a Linguística como uma forma de se inspirarem e depois se contraporem a ele, para construírem, então, o que seria a indexicalidade na linguagem para os etnometodólogos. Para a Linguística, o sentido dessas palavras dêiticas só é alcançado quando consideramos o discurso, ou seja, o contexto de uso ali empregado. E como exemplo dessas partículas indexicais, temos: pronomes pessoais, pronomes demonstrativos, advérbios de lugar, etc. Já para a Etnometodologia, há uma ampliação do significado das palavras indiciais e não basta simplesmente substituí-las por alguma objetiva para preencher a lacuna de sentido:

onde quer e por quem quer que seja feito, o raciocínio sociológico prático procura remediar as propriedades indexicais do discurso prático; ele faz isso no interesse de demonstrar a relatibilidade racional das atividades cotidianas; e ele faz isto para que suas avaliações sejam garantidas pela observação e relato metódicos de particularidades situadas e socialmente organizadas das atividades cotidianas, o que naturalmente inclui particularidades da linguagem natural (GARFINKEL e SACKS, 2012, p.225).

O raciocínio sociológico prático diz respeito à forma como as pessoas explicam o porquê de agirem de tal maneira na vida cotidiana. Isso porque as pessoas pertencentes a uma mesma comunidade criam seus próprios métodos de conduta (os chamados etnométodos), ou seja, criam uma organização da vida cotidiana, conferindo-lhe uma existência da maneira ideal de agir em sociedade, mostrando, assim, como que as coisas devem ser e acontecer. O raciocínio sociológico prático “busca solucionar as

propriedades indexicais da fala e da conduta dos membros” (GARFINKEL, 2009, p. 118).

Outra consequência do raciocínio sociológico prático concerne à questão de que, segundo Garfinkel (2009), não são somente os sociólogos que têm condições de descrever a realidade social, mas que as pessoas leigas também são capazes e elas, além de poderem descrever o que estão fazendo, explicam como o fazem e o porquê elas fazem, ou seja, são capazes de explicarem e prestarem contas daquela determinada maneira de agir. Percebemos no trecho acima que os autores Garfinkel e Sacks ampliam a noção de indexicalidade apontando para o fato de que as pessoas tentam suprir o sentido das expressões indexicais por meio de uma justificativa da maneira como agem na vida cotidiana.

Garfinkel e Sacks (1970) recorrem então à herança dos pressupostos de Alfred Schutz para destacarem as influências da Fenomenologia para os estudos etnometodológicos que “fornecem justificativa empírica para uma política de pesquisa que é exclusiva aos estudos etnometodológicos” (GARFINKEL et SACKS, 2012, p. 226). A Fenomenologia de Schutz, segundo Guessser (2003), contribuiu com uma mudança de foco que antes estava voltada para a pesquisa quantitativa, mas que agora valoriza a pesquisa qualitativa. A partir daí, há uma forte preocupação em estudar a vida cotidiana dos indivíduos e observar e explicar como as pessoas agem na sociedade por meio da língua natural (GUESSER, 2003). A sociedade é formada a partir da interação entre os indivíduos e é, por isso, que a Etnometodologia mais se aproxima da fenomenologia com um objetivo de descrever, compreender, interpretar e explicar as ações dos indivíduos em sociedade em um nível micro social.

Observamos que as pessoas, na medida em que estão falando uma linguagem natural, *de alguma forma* estão envolvidas na produção objetiva e exposição objetiva de conhecimento de senso comum de atividades cotidianas como fenômenos observáveis e relatáveis. (GARFINKEL e SACKS, 2012, p. 227).

É nesse sentido que os membros de uma comunidade utilizam métodos para realizarem uma ação, por meio da língua natural, que de uma maneira geral confere clareza aos que estão participando daquela interação. Clareza esta que em termos etnometodológicos envolve a questão da *relatabilidade* já discutida anteriormente, ou seja, a capacidade que os falantes possuem de descreverem, explicarem e justificarem o

motivo de suas ações. A linguagem não é apenas um meio, mas um constituinte fundamental para compreendermos e observarmos a organização das atividades cotidianas entre os indivíduos por meio da língua natural:

A linguagem natural fornece à análise construtiva seus tópicos, circunstâncias, recursos e resultados como *formulações* em linguagem natural de particularidades ordenadas da conversa e conduta dos membros, de movimentos e distribuições territoriais, de relações de interação e todo o resto (GARFINKEL et SACKS, 2012, p.230).

Nesse sentido, a formulação pode ser vista como um etnométodo o qual os indivíduos usam para mostrarem a organização da ação formal das suas atividades cotidianas. Esclarecendo ainda mais os aspectos fundamentais que envolvem os estudos da Etnometodologia, os autores Garfinkel e Sacks (1970) continuam na construção do que seriam as expressões indexicais para mostrarem que a língua é toda indexical.

Num primeiro momento, os autores citam alguns exemplos de palavras que só ganham significado dentro de um contexto de uso (tais como: aqui, agora, eu, ele, hoje, etc.). Ainda, evidenciam que estas palavras carecem de clareza de sentido e trazem à tona a necessidade de serem remediadas a fim de serem compreendidas. Porém, ampliando ainda mais a noção da indexicalidade, os autores defendem que mesmo substituindo tais vocábulos, ainda teremos a presença da indexicalidade para mostrarem que a linguagem, na verdade, é toda indexical. E não são apenas algumas as palavras ou conjunto de palavras indiciais presentes. Isso, pois, segundo Garfinkel e Sacks (2012), por mais que substituimos as palavras indiciais por objetivas, o significado real ainda vai depender do seu contexto à medida que se vincula a quem disse, quando disse, etc. “Qualquer lista de termos indexicais pode ser estendida indefinidamente, assim como o pode qualquer lista de propriedades de termos indexicais” (GARFINKEL et SACKS, 2012, p. 242). É a partir desses pressupostos que Alain Coulon (1995) e Guessier (2003) apresentam a *indicialidade* como uma das características da Etnometodologia.

É como uma maneira de remediar essa indexicalidade das ações que os autores Garfinkel e Sacks (1970) formulam uma das hipóteses do uso de formulações pelos interagentes em algum momento determinado da conversa. Nessa perspectiva, a formulação, talvez, seja uma estratégia para diminuir essa indexicalidade da linguagem, pois vimos que a indicialidade deixa o sentido que se quer comunicar muito vago, aberto, necessário de esclarecimento. É interessante observar ainda que ao dizermos

partícula indexical, expressão indexical, vocábulos indexicais, elementos dêiticos, etc parece-nos que há uma ênfase nas palavras com estas propriedades. Entretanto, devemos considerar que a partícula, expressão, vocábulo e elemento indexical vai além do termo ou conjunto de palavras, podendo ser uma ação que vai assumir naquele momento que está utilizando a linguagem (PENNA, 2016, no prelo). Na Etnometodologia e na Análise da Conversa o importante não é a linguagem, mas sim a atividade que as pessoas estão fazendo ali quando utilizam uma língua em interação, é a ação conjunta.

Para Garfinkel e Sacks (1970) é muito comum que os interactantes ao longo de sua interação demonstrem em seu enunciado algumas propriedades da sua própria fala:

Um membro pode tratar um ou outro trecho da conversa como oportunidade para descrever aquela conversa, explicá-la, ou caracterizá-la, ou explaná-la, ou traduzi-la, ou resumi-la, ou definir sua essência, ou chamar atenção para sua obediência às regras, ou comentar seu desrespeito às regras. Quer dizer, um membro pode usar algum trecho da conversa como oportunidade para *formular a conversa*” (GARFINKEL e SACKS, 2012, p. 233).

A formulação seria então o entendimento que as pessoas demonstram daquilo que estão fazendo e falando enquanto formulam. Quando um interagente faz um resumo do que falou ou do que outra pessoa falou anteriormente é um tipo de ação que evidencia o domínio e compreensão daquilo que estão fazendo. “Chamaremos as práticas dos participantes de conversa de dizer-em-tantas-palavras-o-que-estamos-fazendo de fazer formulação” (GARFINKEL *et* SACKS, 2012, p. 235). Os autores desenvolvem, então, o que seria o termo formulação traçando algumas características do mesmo: (i) é uma ocorrência feita pelos interagentes da conversa que pode ser explicado oralmente o que está acontecendo naquele momento no qual o enunciado propõe um significado além do que simplesmente “dizer-em-tantas-palavras-o-que-estamos-fazendo”; (ii) estas ocorrências são ações; e, (iii) todo o discurso que está sendo relatado enfatiza um curso de realização contínua, ou seja, o que está sendo feito ali e agora pelos interactantes daquela conversa.

Da mesma forma que a formulação elabora aquela circunstância ali descrita ela faz parte daquela situação, ou seja, é constituinte daquele enunciado (Garfinkel e Sacks, 2012). Ou seja, a formulação é uma descrição daquilo que está sendo feito na interação. É nesse sentido, segundo Penna (2016, no prelo), que a *reflexividade* está

intrinsecamente ligada ao fazer formulacional, ou seja, quando descrevemos alguma coisa, estamos automaticamente nomeando aquilo de modo a nos expressarmos e compreendermos aquilo que nomeamos e, assim, formando e caracterizando aquela ação. Essa descrição é uma maneira de negociar o sentido daquilo que estamos falando com o outro. “Em cada caso a formulação é tanto sobre alguma parte da interação quanto também uma contribuição para aquela interação, ou seja, é reflexiva”³ (POTTER, 1996, p. 49) e parte constitutiva daquela ação. Podemos observar isso melhor se pegarmos um dos excertos analisados por Garfinkel e Sacks (2012, p.234):

Excerto 01

B: Você não criticaria de jeito nenhum.

A: Westmoreland⁴.

B: Os militares, – a – essa operação recente.

A: É claro que eu criticaria.

B: [Bem certamente você não demonstra isso!]

No trecho acima a formulação foi propriamente marcada pelos autores Garfinkel e Sacks (2012) por colchetes (última linha da interação). A formulação nos mostra, que ao mesmo tempo que o falante B descreve a situação, ele está refletindo sobre o que o outro fez. Percebemos nitidamente que esta formulação está por dentro das três características acerca da formulação elaboradas por Garfinkel e Sacks (1970). A primeira característica relaciona-se com o modo que o interagente explica o que está ocorrendo na interação propondo algo além do que ele simplesmente diz, ou seja, ele quer dizer que o outro interlocutor não fez o que supostamente faria: criticar os militares. Ao fazer isso, observamos que o interagente enunciativo faz a ação de refletir sobre o enunciado do outro, o que corresponde à segunda característica da formulação. E, por fim, no que concerne à terceira característica, a formulação corresponde ao que está sendo feito ali no momento agora. Portanto, esta formulação, além de fazer parte da conversa, a constitui.

³ Tradução nossa do trecho: “ In each case the formulation is both *about* some piece of interaction and also a contribution *to* that interaction; that it, it is reflexive” (POTTER, 1996, p.49)

⁴ No texto este nome é seguido da seguinte nota de rodapé: “O nome provavelmente refere-se a William C. Westmoreland, general do exército dos Estados Unidos, comandante das tropas norte-americanas na Guerra do Vietnã, entre 1964 e 1968 (N dos T). (GARFINKEL et SACKS, 2012, p.234)

Em outro seguimento também extraído de Garfinkel et Sacks (2012, p.234) também observamos um fenômeno além do que simplesmente “dizer-em-tantas-palavras-o-que-estamos-fazendo”:

Excerto 02

JH: Não é legal ter um monte de gente como vocês aqui no escritório?

SM: [Você tá pedindo pra gente sair, não mandando a gente sair, certo?]

Na interação acima percebemos claramente que SM, ao descrever o que está ocorrendo naquela circunstância, ele, na verdade, está utilizando a formulação para fazer a ação de pedido de confirmação: se o outro interagente está pedindo para ele e os colegas se retirarem dali naquele momento. Percebemos assim, que há uma possibilidade imensa de fenômenos que podem ser feitos por meio do que os autores Garfinkel e Sacks (1970) classificam como formulação.

Em síntese, pudemos perceber o quanto a formulação está estritamente relacionada com os principais pressupostos teóricos da Etnometodologia e que a formulação é parte constituinte da conversa à medida que ela elabora o sentido de parte do enunciado interacional.

2.1.2.2. Formulação por Heritage e Watson

Heritage e Watson (1979) iniciam o seu texto intitulado “Formulations as conversational Objects” esclarecendo que as formulações podem ter características específicas ao longo de uma interação, dependendo das intenções comunicativas dos falantes. Ainda, defendem que as formulações não são enunciados óbvios, nem mesmo para aqueles que estão participando da interação. É por meio das formulações que os interagentes negociam os significados do que está sendo dito naquele momento. Ou seja, as formulações são, dentre outras coisas, métodos que permitem os participantes mostrarem que suas condutas são explicáveis e inteligíveis porque elas têm um sentido próprio (HERITAGE e WATSON, 1979). As nossas ações podem ser descritas e explicáveis ao longo da interação e é justamente essa característica das formulações que mais se aproximam de preceitos etnometodológicos de modo que constroem e negociam significados (PENNA, 2016, no prelo).

Os autores Heritage e Watson (1979) recorrem ao que Garfinkel e Sacks (1970) consideraram como formulação como ponto de partida para seus estudos. A partir da concepção de que a formulação é uma maneira que os falantes têm de descrever a conversa por meio de resumos, explicações, caracterizações, traduções do que o outro diz, sintetiza, sumariza, etc, Heritage e Watson (1979) se interessam em investigar as formulações que já foram explicadas e negociadas, pelo menos em parte, anteriormente na conversa. E, ainda, destacam possíveis propriedades das formulações.

Antes de darem prosseguimento aos seus interesses, os autores Heritage e Watson (1979) chamam a atenção para a necessidade de pontuar duas questões centrais que os analistas se deparam ao considerar a conversa como uma conduta prática de ocorrência ordenada. Primeiro, de uma maneira bem ampla, o sistema de tomada de turnos em ocorrência natural de fala é localmente administrado turno a turno pelos participantes da interação. Nesse sentido, os participantes precisam estar atentos a todo o momento aos lugares relevantes de transição de turnos para obterem a sua vez de falar. E, com isso, co-construir os sentidos que querem dar à interação. Um segundo aspecto diz respeito ao '*entendimento comum*' do que está sendo dito pelos participantes. Ou melhor, a todo o momento os interagentes monitoram o significado do que está sendo dito na conversa, o que é fundamental para os procedimentos de raciocínio prático da conversa na recuperação ou correção de itens indiciais. Itens estes que dependem do contexto para serem compreendidos. Percebemos aqui que existem expectativas compartilhadas durante a tarefa prática da interação no reconhecimento da ordem e, portanto, de gerenciamento da mesma.

Os autores chamam a atenção para o fato de quando os interagentes se defrontam com expressões indiciais, ou seja, aquelas partículas que só compreendemos o sentido por meio de referências contextuais, eles precisam negociar um entendimento comum e compartilhado daquele significado. E uma forma de monitorar este sentido que está sendo conjuntamente construídos pelos participantes da conversa se faz pelo uso das formulações. As formulações aparecem, então, como um monitoramento compartilhado do entendimento comum dos falantes.

Os autores Heritage e Watson prosseguem explicando que a formulação é uma atividade reflexiva da conversa de modo que por meio das formulações os interagentes co-constroem o significado do que foi dito até o momento. Porém, deixam claro que as formulações não são apenas utilizadas quando há a necessidade de esclarecimento de

significados. Elas são usadas para múltiplos propósitos e é aqui que os autores começam a traçar algumas características das formulações.

De uma maneira mais ampla, os autores Heritage e Watson destacam três propriedades centrais que as formulações possuem: tais quais: a *preservação*, o *apagamento* e a *transformação*. Isto é, um enunciado que possui imprecisão em seu sentido ou quando os participantes da interação sentem a necessidade de negociar o sentido este enunciado é recapitulado por uma formulação, porém de maneira diferente. Esta formulação conserva o sentido principal do enunciado anterior, o que o falante acredita ser o central na fala dita anteriormente (*preservação*), ao mesmo tempo em que abandona o que não é relevante, ou o que ela/ele simplesmente não compreendeu (*apagamento*). Assim, é por meio da modificação (*transformação*) de um enunciado anterior que o sentido é mutualmente alcançado pelos falantes. Há, portanto, uma alteração assumida no discurso que conseqüentemente modifica o significado dele (HERITAGE *et* WATSON, 1979).

Considerando que as formulações podem ser feitas tanto pelo interagente que deseja informar, ou seja, o interlocutor *news deliverer* quanto pelo interagente que recebe a mensagem e a formula, no caso, o interlocutor *news recipient*, os autores Heritage e Watson (1979) avançam nas investigações destacando que seus estudos estão voltados mais para as formulações feitas pelo *news recipient*.

As formulações feitas pelo *news recipient* se caracterizam de duas maneiras: a que contém o sentido principal/central da informação (*gist*) e a que conclui a informação (*upshots*). O participante que recebe a informação (*news recipient*) pode a qualquer momento da interação revelar o que foi compreendido até o momento por meio de uma formulação do tipo *gist* como, também, pode expor uma formulação que mostra o desfecho do que foi dito anteriormente, que é a formulação do tipo *upshot*.

A fim de explicar algumas questões relacionadas ao trabalho interacional realizado por meio da reflexividade das formulações conversacionais, os autores Heritage e Watson (1979) tomam como foco as formulações do tipo *gist* pontuando seis características gerais.

A primeira delas diz respeito ao sentido remetido às formulações de *gist*. Esse tipo de formulação é feito quando há a necessidade de verificar a compreensão de uma informação ou parte dela na conversa, o que acaba envolvendo os membros de maneira colaborativa em prol dessa construção da informação dada. É nesse sentido que os

autores defendem que a formulação tem uma propriedade de “self-explicating colloquy” (colóquio autoexplicativo), como sendo um recurso que os participantes possuem para entrar em acordo com o que já foi mencionado anteriormente.

Outro aspecto se dá nos múltiplos sentidos que um trecho de fala ou uma conversa como um todo pode ter. Por mais descritivo que um ponto de vista possa ser, ele ainda é passível de incompreensão e, por isso, necessitar reparo. Isto é, quando os participantes da interação identificam algum problema durante a interação (seja de escuta, seja de significados, dentre outros), eles podem parar a conversa a fim de esclarecer certo aspecto e, então, dar continuidade à conversa, conforme atesta Loder (2008). Esta característica é intrinsecamente relacionada às duas características gerais e centrais que os autores Heritage e Watson (1979) pontuaram no início do seu texto, tais quais: (a) diz respeito ao monitoramento constante do turno pelos participantes, já que a conversa se dá turno a turno; (b) diz respeito às lacunas de compreensão que vão sendo reveladas ao longo de um trecho conversacional devido às partículas indiciais existentes, já que, muitas vezes, o sentido depende do contexto de uso para que seu significado seja traçado coerentemente.

Esclarecemos um terceiro aspecto observado por Heritage e Watson (1979). Tais autores enfatizam que, apesar dos problemas advindos dos múltiplos sentidos que uma conversa pode ter, os dados mostraram que, na maioria das vezes, as formulações não foram usadas em situações problemáticas, quando os reparos são requeridos, mas, sim, em circunstâncias práticas nas quais as informações mencionadas demonstram uma necessidade de monitoramento do que está sendo dito ali e agora através de formulações.

O quarto aspecto diz respeito às ocorrências de retrospectão na conversa que podem acontecer devido aos múltiplos sentidos passíveis de compreensão. O participante que recebe a informação ao detectar algo incomum ou questionável relata o que foi conversado até o momento tentando verificar seu entendimento.

Em um quinto aspecto, percebemos que muitas vezes essa não compreensão da informação dada pode ser marcada pela repetição do trecho em questão. Essas repetições ou marcas de repetições funcionam como uma requisição para uma correção ou autocorreção do que foi dito anteriormente. Por outro lado, um fornecimento de uma formulação normalmente envolve um sentido de uma informação que muitas vezes é alterado ao longo da conversa.

E, por último, num sexto e último aspecto, percebemos que as formulações que concentram o ponto chave do que foi dito anteriormente (*gist*) não são apenas momentos de conversa autoexplicativa, mas um método no qual os participantes utilizam para garantirem o monitoramento e, conseqüentemente, o prosseguimento da conversa.

A fim de explicar e exemplificar o que está sendo visto por formulação, lançamos mão de parte do exemplo de formulação dado pelos autores Heritage e Watson (1979, p. 125)⁵:

Exemplo 1º

(...)

8. C: [hhheh eh `hhh eu estava um: (0.3) eu fui`
u - (´) eu falei q´
9. a garot´ eu falei com Caryn. (0.2) `hh eum (´)
eu´ o´ que realmente
10. ruim porque ela decidiu por todos os finais de semana
por este partir
(0.6)
11. E: O quê?
(0.3)
12. C: Ela decidiu partir este final de semana.
13. E: = Uhum

⁵ Tradução nossa do seguinte excerto:

Example 1º

(...)

8. C: [hhheh eh `hhh I was um: (0.3) I wen`
u - (´) I spoke t´
9. the gir- I spoke to Caryn. (0.2) `hh andum (´)
I w´z really
10. bad because she decided of all weekends
For thi one to go away
(0.6)
11. E: What?
(0.3)
12. C: She decided to go away this weekend. =
13. E: = Yeah
14. C: `hhh (´) So that (´) y´know I really don´t have
a place ti´stay
15. E: `hO:::h.
(0.4)
16. E: `hh So you´re not gonna go up this week-
end?
17. C: = Nu:h I don´t think so =
18. E: = How about the following weekend

14. C: `hhh () Então () você sabe eu realmente não tenho um lugar pr'ficar
15. E: `hO:::h.
(0.4)
16. E: `hh Então você não vai subir neste final de- ((ir para Syracuse)) semana?
17. C: = Nu:h eu acho que não =
18. E: = Com relação ao final de semana seguinte

No trecho acima duas pessoas estão conversando sobre os motivos de uma delas não conseguir ir à cidade de Syracuse naquele final de semana. Percebemos que existem duas formulações nesta conversa as quais aparecem nas linhas 14 e 16. Estas formulações aparecem com pistas e marcas tal como a palavra ‘então’ (linhas 14 e 16), o que nos ajuda a melhor explorá-las. No caso da formulação da linha 14, podemos observar que é do tipo de *upshot*, ou seja, foi feita a fim de se chegar a uma conclusão realizada pelo próprio falante ‘C’ (o *news deliverer*). O que acontece, na verdade, é que na linha 11 temos um pedido de reparo auto-iniciado pelo interagente ‘E’ (“O quê?”) e levado a cabo por ‘C’ de modo que ‘C’, então, fornece a informação daquilo que ele havia dito anteriormente (12. C: Ela decidiu partir este final de semana).

Como bem mencionado pelos autores Heritage e Watson (1979), todas as formulações possuem três características, tais quais: *preservação*, *apagamento* e *transformação*. É pela entonação mais clara e pelo desaparecimento de hesitações que percebemos estas três características das formulações. O falante repete o fato central da informação dizendo que a menina resolveu partir (*preservação*) com entonação alterada e ausência de hesitações (*apagamento*) e diz de maneira diferente que a menina na qual eles estavam conversando resolveu ir embora (*transformação*), o que pode ser verificado nas linhas 8 até 12). Portanto, é na linha 14 que temos uma conclusão do interlocutor ‘C’ de que ele não terá um lugar para ficar, ou seja, temos aí uma formulação. Cabe ressaltar, ainda, que uma formulação pode se distinguir de reparo e de correção. Esse exemplo é interessante justamente porque nele podemos observar tanto o reparo quanto a formulação de modo que notamos e percebemos mais claramente a diferença entre eles. Porém, sabemos que pode haver uma relação entre uma correção e uma formulação se pensarmos no reparo como uma estratégia utilizada com diferentes objetivos interacionais, tais como: discordar do outro, mostrar participação na conversa, etc.

Na formulação que ocorre na linha 16 realizada pelo falante ‘E’, também percebemos que, além de ser seguida de atrasos e marcas textuais, também é uma conclusão, se caracterizando, portanto, como sendo do tipo *upshot*. Porém, a diferença é que a formulação da linha 16 é feita pelo falante que recebe a informação (*news recipient*). Nesta formulação podemos notar que os fenômenos preservação, apagamento e transformação também ocorrem. Se observarmos que o falante ‘E’ preserva a conclusão de “C” transformando-a ao concluir que pelo fato de o interagente ‘C’ não ter lugar para ficar ele não irá viajar para a cidade de Syracuse. Outro ponto que deve ser validado é o fato de que podemos dizer, talvez, que uma estratégia utilizada ao fazer esta formulação do tipo “conclusão” foi com objetivo de realizar um pedido de confirmação sobre a compreensão da informação fornecida anteriormente. O recado dado pelo interlocutor *news deliverer* é de que ele não poderá viajar naquele final de semana. Isso acontece, porque, ao observarmos o enunciado da linha 17, que aparece como uma resposta a este pedido de confirmação, o interagente diz no turno seguinte que provavelmente não irá viajar. É nesse gerenciamento da organização prática da interação pelos participantes que as formulações estão presentes, inclusive, para dar continuidade e sequencialidade à conversa.

Assim, no exemplo acima, tirar uma conclusão a respeito do próprio discurso do outro é considerado uma formulação. O foco da Etnometodologia se dá justamente em explicar o que as pessoas estão fazendo e como elas compreendem as ações sociais de uma determinada realidade. É daí que os autores partem também da atividade de formular como uma maneira de monitoramento conversacional.

Os autores Heritage e Watson avançam ainda mais no estudo das formulações, destacando algumas propriedades e aspectos considerados em três ordens conversacionais apontadas por Sacks e Schegloff, tais quais: (1) organização do turno do falante ou enunciado a enunciado, (2) organização em nível tópico, e (3) organização da conversa como conteúdo completo.

Na primeira ordem conversacional, enunciado a enunciado ou turno a turno, há um ponto comum no que diz respeito ao progresso da conversa: a sequencialidade. O progresso de uma conversa está estritamente relacionado aos pares adjacentes de modo que um primeiro falante formula uma primeira parte do par e o outro falante confere o sentido construído, fornecendo um segundo par, ou de modo mais simplificado, uma

pergunta solicita uma resposta, um convite demanda uma aceitação ou recusa e etc, ou seja, demonstrações de entendimento sobre o primeiro par.

Nesse sentido, um enunciado exposto acaba por restringir um enunciado subsequente e assim por diante. De modo a preencher lacunas existentes ao longo da conversa, o enunciado proferido está relacionado ao anterior e, conseqüentemente, restringe o próximo, deixando todo o sentido interligado ao longo da interação.

Tendo isso em mente, os autores Heritage e Watson perceberam que os participantes de uma conversa podem mostrar uns aos outros a 'recepção' do enunciado exposto previamente e ainda direcionar a consequência dessa recepção. Assim, é comum percebermos que muitos dos problemas de compreensão sobre o que foi dito pelo outro anteriormente se dá quando há falha nesta restrição, pois não teve o significado devidamente apreendido pelo outro. É pela especificidade da restrição que se pode notar nitidamente a confirmação ou não do que foi dito e entendido, o que nos mostra essa adjacência dos enunciados.

Em resumo, os dados verificados por Heritage e Watson (1979) mostraram que as formulações feitas pelo falante que recebe a informação (*news recipient*) são cruciais para o prosseguimento da conversa de modo que as formulações em pares adjacentes são capazes de confirmar ou refutar o que foi compreendido de um enunciado anterior.

Porém, como exposto anteriormente, as formulações não são apenas utilizadas como um método que confirma ou refuta o que foi entendido em um trecho de fala sequencial, mas sim podem ter uma gama de fenômenos e intenções indiretas.

Nesse sentido, ainda, os autores Heritage e Watson (1979) perceberam que há uma preferência pela formulação que decide e confirma o que foi devidamente interpretado. Isso porque ao contestar algo proferido anteriormente, o interlocutor acaba por atrasar a progressão da conversa de modo que os interagentes precisam esclarecer o ponto discordante para darem continuidade à conversa. E, muitas vezes, neste esclarecimento os participantes além de terem mais trabalho conversacional podem se sentir confrontados por tal discordância.

Na segunda ordem conversacional, organização a nível tópico, os autores Heritage e Watson (1979) percebem que as formulações do tipo *gist* já são em si organizadas a nível tópico. Isso, pois, esse tipo de formulação já preserva o ponto chave do que foi dito anteriormente na conversa. Essa formulação de *gist* é a que reporta e

repara a conversa para o sentido que a conversa está considerando, preservando assim o tópico da fala.

Os autores prosseguem, então, mostrando que essa organização conversacional tem seis maneiras de solucionar problemas que possivelmente surgem ao longo de uma interação, conforme posto em resumo no quadro abaixo:

Maneiras de Solução de Problemas	Fundamentos Centrais
1. Produção de trechos de confirmação	Para confirmar o que foi compreendido o <i>news recipient</i> produz turnos que confirmam o sentido apreendido.
2. Manutenção da ordem e entendimento	Os participantes da interação concluem o dito pelo outro até o momento a fim de negociar e garantir o sentido construído nos turnos.
3. Demarcação do sentido	Introduz o sentido central de que os falantes devem considerar de um determinado turno.
4. Preservação do ponto central	Garantem o significado que foi produzido em grandes seções de falas.
5. Fechamento/Inicialização do tópico	Finaliza um assunto para iniciar novo tópico.
6. Conclusão da seção anterior	Afirma o sentido que foi negociado na interação.

O primeiro modo se dá no fato de que, muitas vezes, os falantes perdem o foco da conversa quando estão diante de longos e complexos trechos de fala, visto que esta extensão longa de fala possivelmente abarca diferentes assuntos. Diante desta situação, o interlocutor que está sendo informado (*news recipient*) produz trechos (pequenos) de confirmação sobre o que entendeu dos enunciados anteriores como uma forma de manutenção e verificação do assunto interpretado para possibilitar a progressão da conversa.

Um segundo fator em que a organização tópica pode contribuir para soluções de possíveis problemas na fala é o simples fato de que as formulações de *gist* podem ser utilizadas como um instrumento para manter a ordem de entendimento do tópico quando os interagentes estão diante de um problema de compreensão de sentidos tentando negociar o significado do que está sendo tratado. Essas formulações podem minimizar os efeitos de tais impasses.

Um terceiro ponto observado seria que a compreensão das formulações garante uma implicatura, ou seja, e a utilização das formulações de *gist* seria como um meio de introduzir uma parte do sentido que se deve considerar.

Num quarto aspecto, as formulações que preservam o ponto central do tópico podem ser utilizadas para auxiliar um significado importante de seções de fala e também para marcar certos pontos importantes e centrais de trechos de fala.

No que diz respeito ao quinto aspecto, uma formulação de *gist* pode ser utilizada como um fechamento de um tópico para o início de outro.

E, por fim, o sexto e último aspecto abordado trata-se do sentido de possíveis soluções e esclarecimentos no que se refere à conversa. A realização de uma formulação muitas vezes é usada a fim de estabelecer um final de uma seção de trocas de participação de turnos, ou melhor, para concluir uma seção que anteriormente foi negociada pelos interagentes.

Em suma, o fornecimento deste tipo de formulação pode economizar o material conversacional de dois modos, tais quais: (i) diminui a seção de verificação (negociação) de sentido de modo eficiente sem ocorrer perda de significados; e, (ii) as sentenças formuladas possibilitam outros objetivos interacionais.

Por fim, na terceira ordem conversacional, organização tópica (ou seja, considera o assunto como um todo), os autores Heritage e Watson (1979) estão preocupados em compreender exatamente como as formulações se caracterizam no encerramento da conversa. Nesse sentido, os autores perceberam que as formulações podem simplesmente concluir e fechar um tópico como também concluir um ciclo de seção conversacional. Para isso, utilizam de três meios: (i) a propriedade reflexiva das formulações ratifica o sentido da informação dada anteriormente de modo que os interagentes podem conjuntamente fornecer a conclusão da conversa antes mesmo do encerramento; (ii) por meio das formulações os interagentes podem preservar as características reportáveis da conversa; e, (iii) as formulações garantem aos interagentes que a conversa foi um fenômeno coerente, compreendido, preservado, decidido e reportado.

A característica da estrutura sequencial da conversa na qual as formulações foram o objeto analítico é extremamente complexa. Primeiramente, foi destacado que a formulação foi vista como um objeto que revalida o caráter auto-explicativo da conversa. Depois, foi analisado como as formulações dependem de vários artifícios que

ligam uns termos nos outros para alcançar seu significado legítimo. Em terceiro, foi evidenciado que as formulações não são estritamente separadas dos enunciados, mas compartilham as propriedades organizacionais sequencialmente. E por último, percebemos que a formulação de enunciados parece ter uma preferência pela concordância e entendimento daquilo que o outro diz para dar sequencialidade e fluidez à conversa.

Em suma, os autores Heritage e Watson (1979) concluem dizendo que o objetivo deles era mostrar como a conversa está sempre orientada pelas propriedades da reflexividade. E que, ainda, os interagentes utilizam desta reflexividade como um recurso interacional. Além do mais, destacam que há muito o que se pesquisar e analisar sobre essa reflexividade conversacional devido a sua característica multifacetada.

2.1.2.3. Formulação por Schegloff

Schegloff (1972) inicia seu texto “Notes on a conversational practice: formulating place” apontando para o fato de que existem dois problemas na Análise da Conversa que serão examinados de perto durante o capítulo. O primeiro deles diz respeito à inserção de sequências na conversa. Já o outro é em relação à seleção de formulação que está intrinsecamente ligada à formulação de lugar. Para uma melhor investigação destas questões, o autor, então, divide o texto em três partes, respectivamente: (i) inserção de sequências, (ii) seleção de formulações de lugar e (iii) um tipo de inserção de sequência.

Na primeira das abordagens do autor, cabe salientar que a sua visão sobre a inserção de sequências na conversa não foi desenvolvida de uma hora para outra, mas foi elaborada aos poucos durante seus estudos. Ao definir as características da organização das sentenças em termos de sequência, Schegloff (1968 apud Schegloff 1972) percebeu que uma das várias formas de iniciar uma conversa se dá por meio de uma duplicidade de enunciados, ou seja, pares de sentença intrinsecamente ligados. Estes pares formam os chamados de ‘intimação-resposta’ (*summons-answer*). Se constituem como pares justamente por terem uma relação de sentido em que a primeira parte orienta o que deve vir depois, a segunda parte.

Desse modo, a seleção de uma segunda parte não é arbitrária e dialoga semanticamente com a primeira. Esta relação entre os enunciados foi intitulada por

Schegloff (1972) de ‘relevância condicional’ (*conditional relevance*). Um outro tipo de sequência de frases que tem esta mesma estrutura é o chamado de pergunta-resposta (P-R) no qual a sua organização básica se dá quando uma pergunta solicita uma resposta. Caso o interactante não obtenha a resposta, devemos perceber que esta falta é um evento que teve motivo, dentre inúmeras justificativas, para esta ausência.

Nas sequências de ‘*summons-answer*’ os turnos são feitos um após o outro e sem demora com justaposição nas sentenças. Porém, já no par dialógico do tipo P-R pode haver algum atraso na resposta ou até mesmo uma ausência dela por motivos que devem ser investigados. Talvez, o ouvinte não tenha entendido a pergunta, ou está se esquivando, não tem o interesse de respondê-la, às vezes não sabe a resposta, etc. Existem, ainda, outros tipos de perguntas que não necessariamente possuem uma resposta como é o caso de pergunta retórica, adivinhas, etc, como bem defende Schegloff (1972).

Para o autor, faz-se necessário, então, esclarecer algumas noções nas quais ele está preocupado em estudar e analisar os vários tipos de pergunta-resposta.

A primeira delas é a preocupação de Schegloff (1972) em estudar as perguntas que são feitas como iniciação de sequência. As perguntas feitas com o intuito de introduzir uma sequência são seguidas por uma outra pergunta para só depois, então, obter uma resposta. Há, assim, um par adjacente dentro de um outro par dialógico P-R. Como a pergunta inicial teria uma função de começar uma sequência, inúmeros outros pares dialógicos podem acontecer, ‘teoricamente’, até que a pergunta inicial obtenha sua resposta. Mas sequências grandes não são tão comuns na linguagem natural, não é corriqueiro que nos deparamos com inúmeras sequências de perguntas dentro de uma Pergunta-Resposta básica (de inserção). Cabe ressaltar, ainda, que alguns enunciados que aparecem depois de uma pergunta podem solicitar uma repetição do enunciado anterior por inúmeros motivos (Schegloff, 1972; Fávero *et al*, 2006).

Ainda, nessa abordagem, cabe salientar que a sua visão sobre formulações está intimamente relacionada com o local onde o objeto ou a atividade aparece no decorrer da conversa (DEPPERMAN, 2011). Isso porque existe um conjunto de opções disponíveis de formulações para cada objeto/atividade desenvolvida de modo que possibilite o objeto/atividade se conectar adequadamente ao assunto tratado. De alguma maneira, estes objetos ou atividades se co-selecionam e constituem o assunto ali abordado. Há, portanto, uma relação com o que ou sobre o que foi dito anteriormente, o

tópico. Porém, não é de interesse do autor observar quais formulações a serem desenvolvidas são adequadas para um determinado objeto ou atividade ao longo da conversa e o porquê da escolha de uma em detrimento da outra (DEPPERMAN, 2011).

Segundo Schegloff (1972), para esta análise, os estudiosos deveriam considerar o contexto no qual os membros da interação estão inseridos, mesmo não tendo uma garantia de explicação. A questão colocada no capítulo está relacionada não às inúmeras formas de referir a um objeto, mas sim fazer algumas constatações no trabalho do falante em utilizar uma e não outra referência e o trabalho realizado na análise desta formulação pelo ouvinte. Antes, deve-se atentar para o fato que alguns termos que são utilizados para referir a um local também são usados para designar um objeto, ocupação, atividades, outras coisas além de localização, etc. Assim, a indagação de Schegloff (1972) se concentra em como o termo que deveria ser usado para aludir a um local foi utilizado como uma formulação de não-lugar.

A segunda abordagem feita por Schegloff (1972) é acerca das formulações de lugar. Ao analisar o lugar onde uma formulação de lugar se dá em relação ao local real dos falantes há a necessidade de verificar conjuntamente a localização do objeto o qual é o tópico da conversa. Além disso, deve-se averiguar se os interactantes estão presentes na conversa ou se a interlocução está sendo realizada através de um telefone, computador, etc. para evitar enganos. Como exemplificação, tomemos a pergunta “De onde você é?” feita para mim, em Viçosa. Provavelmente a resposta ideal seria “Ipatinga”, digo. Pois, faz-se a inferência de que o indagador conheça a região e cidades de Minas Gerais. Porém, se eu estiver em São Paulo, ou algum outro estado do país, provavelmente a resposta mais adequada seria “Minas Gerais”. Já que se toma como base que o perguntador, pertencente a São Paulo, não conhece as cidades mineiras.

Prosseguindo, faz-se uma alusão à noção de “senso comum geográfico” (*common sense geography*) intitulado por Schegloff (1992), ou seja, uma noção de localização geralmente é compartilhada por membros de uma comunidade, culturalmente evidenciada. Existem dois tipos de interactantes, aquele que conhece o lugar e o que não, o *layman's geography*. Diante disso, o autor defende que quando os falantes vão interagir, faz-se necessário saber um pouco mais do outro para escolher adequadamente os termos que serão compreendidos e reconhecidos por eles. É justamente por meio de sequências de iniciação que o falante consegue esclarecimentos

sobre o outro e, finalmente, fazer a real pergunta para obter a informação de que precisa. Caso esse esclarecimento não aconteça e os sujeitos possuírem senso distintos geograficamente, muito provavelmente, acontecerá um impasse e uma não compreensão e acordo na conversa (SCHEGLOFF, 1972). Ainda, se a discordância persistir deve-se ocorrer uma menção mais ampla do local (*overgeneralization*) por meio da utilização de termos de referências mais genéricos.

Outra consideração dentro da questão de análise de localização de Schegloff (1972) se dá na investigação da compreensibilidade (*understandability*) de termos conhecidos como pró-termos de localização (*locational pro-terms*). Ou seja, termos como aqui, ali, etc. que são cobertos de indexicalidade fazendo sentido apenas quando estão inseridos no contexto de uso no qual se encontram. Assim, se os interactantes não levarem em conta o contexto daquela enunciação provavelmente acontecerá enganos na comunicação. Estes termos são conhecidos como indexicais, pois apenas garantem sentido ao enunciado quando consideramos o contexto em que estão empregados.

Além disso, outra contemplação feita por Schegloff (1972), ao analisar uma formulação de lugar, foi o chamado de análise de membros (*membership analysis*). Quando um membro pertence a uma comunidade, por exemplo, ele está habituado àquela comunidade no que diz respeito à forma de agir, aos lugares mais conhecidos, e tudo que está a ela relacionado. Assim, o indivíduo se comporta de maneira natural e sem quaisquer dificuldades.

Por outro lado, quando um indivíduo que não pertence àquela comunidade precisa de alguma informação, ele utiliza de formulações de lugar que permitem que o ouvinte (no caso o membro da comunidade que irá proporcionar a resposta) perceba e compreenda que ele desconhece aquele lugar. E, desse modo, o simples fato de o receptor da pergunta reconhecer esta singularidade do indagador (sua pertença à determinada classe de membros) é o suficiente para ele formular uma resposta que será adequada à comunicação sem quaisquer dúvidas (SCHEGLOFF, 1972). É desta forma que as seleções de uma ou outra formulação de lugar é feita e recebida pelos interactantes. O autor ainda menciona que tanto os nomes de pessoas quanto os nomes de lugares específicos podem ser considerados de maneira semelhante:

What we mean by “recognizability” is that the hearer can perform operations on the name – categorize it, find as a member of which class it is being used, bring knowledge to bear on it, detect which of

its attributes are relevant in context, etc. It is the ability to do such operations on a name that allow such responses” (p.91)⁶

Em outras palavras, um ‘nome’, independente de pessoa ou lugar, é utilizado quando ele é analisável e compreensível pelos interactantes. E, caso tenha falha deste reconhecimento, ocorre então pedidos de esclarecimento, ou seja, uma solicitação de reparo desta falha (*reparative work*) que geralmente é feita por meio de uma pergunta, segundo Schegloff (1972). Mais uma constatação se dá em relação ao tópico ou à atividade que está sendo desenvolvida na interação.

Para Schegloff (1972), a análise do tópico e atividade se faz relevante na seleção e audição de formulação de lugar, o que torna um foco central. Acontece que, dentro de alguns tipos de formulações existem sub-coleções de estruturas e termos que são utilizados como recurso de seleção da formulação de lugar em detrimento de outros.

Uma delas é a formulação do tipo geográfica (*geographical*) que possibilita a especificação de um lugar específico no mundo/ na terra, tais como: endereço da rua, especificações de latitude e longitude, etc.

Outra sub-coleção são formulações de lugar que têm relação com os indivíduos (*relation to members*), que são formulações que de alguma maneira estão relacionadas com o falante ou ouvinte da interação, tais como: a casa de Joana, o escritório de Rodrigo, a loja da Fabiana, etc. Quando o interlocutor já conhece a informação de que o interagente possui um ‘lugar’ (casa, escritório, clínica, etc), o tópico da conversa continua sendo o mesmo sem quaisquer problemas.

E, por último, a sub-coleção listada por Schegloff (1972) diz respeito à formulação de lugar que faz uso de referências em relação a algo mais, *landmarks in-between places*. Ou melhor, qualquer lugar pode ser formulado em relação e em direção a outros lugares de maneira que melhor se encaixe na análise e reconhecimento dos membros ou não membros de uma determinada comunidade de participantes daquela interação. Como por exemplo, se alguém perguntar se você está no escritório, você pode responder que está indo para casa. Ou seja, não está no escritório e nem em casa, mas a caminho em direção à casa e em relação à casa.

⁶ Tradução nossa: O que nós queremos dizer por “recognizability” é que o ouvinte pode realizar operações no nome – categorizá-lo, encontrar com um membro da classe que ele está usando, trazer conhecimento para suporte, detectar quais de seus atributos são relevantes no contexto, etc. É a habilidade de fazer tais operações em um nome que permite tais respostas.

Percebemos na noção de Schegloff (1972) que as formulações de lugar não apenas evidenciam um local onde um objeto ou indivíduo se localiza, mas também constituem todo um trabalho conversacional. Isso, pois a utilização de formulações de lugar requer a consideração de aspectos, tais como: verificação se a conversa está sendo feita face-a-face ou não, a localização da pessoa/objeto o qual é o tópico da interação, e ainda o contexto no qual os interagentes estão inseridos.

2.2. (Re)Formulação

Para compreendermos o termo reformulação devemos nos atentar para uma nova concepção de formulação trazida à tona por Deppermann (2011) e Bilmes (2011).

Conforme Deppermann (2001), Garfinkel e Sacks (1970, p. 351) foram uns dos primeiros estudiosos a traçarem características sobre o termo “formulação”, os quais consideram que os participantes de uma interação utilizam a formulação como uma maneira de mostrar e garantir que suas ações na interação são autoexplicativas e inteligíveis, ou melhor, passíveis de compreensão. De uma maneira mais ampla, o termo formulação, segundo Ladeira (2012), é indicado quando um interagente descreve, resume, ou define evidentemente na fala o que está ocorrendo na comunicação/interação.

Ainda de acordo com Deppermann (2011), há mais duas outras noções em torno do termo formulação: a de Heritage and Watson (1979) e a de Schegloff (1972). A percepção de Heritage e Watson (1979) proporciona propriedades e características às formulações, revelando que as formulações possuem diferentes modos para alcançar a compreensão, dependendo de quem a produz, podendo ser feita tanto pelo participante que já possui o conhecimento e quer informar algo quanto pelo outro interagente que quer verificar o que entendeu (*news deliverer* e *news recipient*). Assim, os interagentes acabam limitando o uso de formulação como uma ação responsiva ou de confirmação de algo pertinente proferido anteriormente. Esses autores ainda abordam que o receptor da informação pode fornecer dois tipos de formulação, sendo uma que engloba o ponto chave na informação (*gist*) ou outra que a responde/conclui (*upshot*). Segundo Ladeira (2014), esses autores perceberam que a formulação é preferencialmente feita pelo receptor da informação visto que este tenta manter alguns léxicos como uma maneira de

mostrar entendimento, modelar ou modificar a informação recebida em turno anterior, utilizando três componentes centrais que são preservação, apagamento e transformação.

Já a noção de Schegloff (1972), conforme Depperman (2011), concebe o termo formulação como o ponto/local onde um objeto, pessoa ou atividade podem ser localizados na conversa. O teórico Schegloff aproxima-se da semântica interacional visto que para ele há várias formas de se reportar a um referente. Assim, percebemos que a noção de Schegloff não necessariamente inclui um dever de retomar aquilo que já foi dito antes.

Nesse sentido, Deppermann (2011) pontua que essas três noções sobre o termo formulação esbarram com uma prática descritiva na qual o assunto abordado na conversa tem uma relação fundamental com cada sentido ali levantado, ou seja, têm relação com algo dito anteriormente. Isso, pois, quando o autor atenta para os aspectos semânticos das formulações, se apoiando nas concepções de Heritage e Watson (1979), ele percebe que, quando um mesmo participante trata de um assunto/ideia falada por ele anteriormente, é com um intuito de se fazer entender, ou melhor, de esclarecer o que foi mencionado, de explicar, de especificar, generalizar um sentido todo relacionado. Já quando o outro participante trata do assunto/ideia falada pelo outro é com um intuito de transformar o que foi falado de maneira a dar outro contorno e significado ou com o intuito de cooperar ainda mais com o significado no qual os interagentes estão co-construindo ali.

Deppermann (2011) ainda prossegue com esta nova concepção sobre o que seria (re)formulação ao perceber que para compreender as propriedades semânticas de um enunciado deveria considerar dois aspectos, tais quais: a organização sequencial que inclusive é cerne no método de análise em Análise da Conversa (que abordaremos mais a diante) e o design linguístico.

A sequencialidade nos mostra qual turno pertence a cada falante de modo que pode projetar/ampliar a primeira versão da formulação para esclarecer, explicar, etc. O autor até faz uma analogia com o prefácio de um livro que considera parte de uma história que será contada/projetada/desenvolvida ao longo do livro. O importante é percebermos qual turno pertence ao falante que expõe uma ideia e qual turno pertence ao falante que faz formulações responsivas à ideia proposta pelo outro por meio das multi unidades de turnos.

Além disso, as formulações feitas por um ‘terceiro’ falante que seria o mediador da conversa (como exemplo um juiz em audiência de conciliação) também fazem referência a algo dito anteriormente no qual esse falante que intermedeia a conversa tenta conservar o sentido do que foi proferido numa primeira versão, evidenciando o que o precedente participante deseja comunicar, de acordo com Ladeira (2012).

E ainda atentando para estes aspectos da sequencialidade e do design linguístico para com o sentido de formulação, Deppermann (2011) considera que independente do que se pretende informar e da profundidade, as formulações podem utilizar de palavras ou frases para categorizar, descrever e/ou narrar o que foi dito anteriormente na conversa. Citando Bilmes (2011), os autores Pinto e Gago (2013, p. 141) anunciam que “a formulação tem um só referente, tem uma significação. Porém, ela pode ser analisada como uma unidade mais ampla. Uma narrativa, por exemplo, pode ser considerada uma formulação, pois esta pode ter um referente (como o que aconteceu no jogo)”.

Tendo isso em mente, podemos perceber que Deppermann (2011), ao recapitular as primeiras teorias em torno do termo formulação, acaba por trazer uma nova concepção do mesmo, a de reformulação, pois, para ele, a concepção de formulação defendida pelos autores Garfinkel e Sacks (1970); Heritage e Watson (1979); e, Schegloff (1972) sempre remetem a uma versão da informação dita anteriormente.

Porém, como bem visto nas seções acima desta pesquisa, ao relermos os artigos seminais sobre o termo formulação, percebemos que Heritage e Watson (1979) já nos davam alguns indícios de que a formulação não necessariamente remetia a algo dito/mencionado anteriormente, mas

podemos dizer, então, que alguém “formula” uma conversa quando torna explícito o seu entendimento sobre o que foi dito anteriormente ou sobre o que está acontecendo ali, quer seja no turno imediatamente posterior, ou ainda depois de uma ou várias sequências interacionais, através de retomada (OSTERMANN e SILVA, 2009, p.98).

Nesse sentido, recorreremos ao excerto de Heritage e Watson (1979, p. 158) para melhor visualização de mais uma forma de como a formulação pode ser caracterizada como um objeto analítico da conversa sem ter que necessariamente retomar algo já evidenciado na conversa. Antes de irmos para o trecho informo que pertence a uma parte de uma transcrição de um inquérito da Irlanda do Norte que ocorreu no ano de

1969. O diálogo é um interrogatório de uma testemunha pelo advogado do tribunal. Vejamos então o exemplo⁷:

Exemplo 15º

139. C: Sim, nós iremos chegar até ai brevemente. Eu quero te perguntar sobre a
140. fraseologia lá, “Peça às pessoas da rua Percy para irem para casa, pois elas
141. não podem ficar lá.” Essa foi a sua mensagem?
142. W: Sim, esta foi a minha mensagem.
143. C: Foi uma forma muito educada de tratar uma multidão que tinha queimado e
144. saqueado uma área católica não foi não?
145. W: Eu não sabia disso. A finalidade da minha mensagem, se é que eu posso responder desta
146. forma, olhando para trás, foi que existiam disparos tão pesados em áreas
147. específicas que era do interesse de salvar vidas que esta mensagem
148. minha foi enviada.
149. C: O que eu estou sugerindo a você é que

⁷ Tradução nossa de Heritage e Watson (1979, p. 158) do seguinte trecho:

Example 15º

139. C: Yes, we are coming to that shortly. I want to ask you about the
140. phraseology there, “Ask people in Percy Street to go home as they
141. can’t stand there.” Was that your message?
142. W: Yes, that is my message.
143. C: That was a rather polite way of addressing a mob who had burned and
144. pillaged a Catholic area was it not?
145. W: I did not know that. The object of my message, if I may answer it this
146. way, looking back, was that there was such heavy firing in particular
147. areas that it was in the interests of saving life that this message
148. of mine was sent.
149. C: What I am suggesting to you is that you had information or means
150. of information that this mob had burned and petrol bombed Catholic property and Catholic people.
152. W: No
(...)

150. você tinha a informação ou informações
suficientes que essa multidão tinha
queimado e bombardeado gasolina em propriedade
católica e pessoas católicas.
152. W: Não
(...)

No trecho acima, os dois interagentes (advogado e testemunha) estão discutindo no tribunal sobre o ocorrido na rua Percy no qual a testemunha, segundo o advogado, pede de maneira parcimoniosa para que as pessoas que atearam fogo em áreas católicas se retirassem do local. A testemunha contesta alegando que esta mensagem repassada para a população foi com um intuito de poupar vidas, pois muitos disparos estavam acontecendo ali na região. Iremos observar três formulações nesta conversa, as das linhas 139 e 149. Chamando a atenção para a primeira delas, podemos observar que quando o advogado menciona “Eu quero te perguntar” (linha 139) ele está na verdade descrevendo a ação que ainda irá ocorrer na conversa, ou seja, a pergunta.

Por algum motivo específico o interagente sentiu a necessidade de esclarecer a atividade desenvolvida ali no seu turno de fala. Ao fazer isso, o advogado não apenas apresenta o que está acontecendo ali e agora como também atribui significado àquela conversa. Talvez, isso seria um tipo de metacomunicação, já que durante um discurso o interagente discute o que ele está fazendo. É esse tipo de situação que nos faz refletir sobre as ações ali tomadas por meio da prática da formulação.

Numa segunda formulação de linha 145, podemos observar as características postas por Heritage e Watson (1979) sobre as formulações, são elas: preservação, apagamento e transformação. Logo que a testemunha responde negativamente “Eu não sabia disso” (linha 145) percebemos uma espécie de discordância com a formulação dita anteriormente (linhas 143-144), o fato de a testemunha ter pedido muito educadamente para as pessoas que participavam da ofensiva às áreas católicas se retirarem daquele local.

Foi através de uma continuidade ao turno que a testemunha faz questão de realizar um apagamento da informação de que ele tinha conhecimento do que estava ocorrendo ali por meio de um esclarecimento de que não sabia “Eu não sabia disso” (linha 145). Transformando, por meio de explicações de seus motivos, a formulação anterior, porém sem descartar a mensagem de que pediu que as pessoas se retirassem (própria da característica de preservação).

Através dessas propriedades, notamos que as formulações não só contribuem para a construção do entendimento sobre o que foi falado anteriormente, mas também apontam para uma não neutralidade do discurso do outro, uma vez que tal discurso é apagado e modificado pelo falante que o formula. (PINTO E GAGO, 2013, p. 139).

A testemunha aproveita destas propriedades da formulação para elaborar uma justificativa que possibilita uma defesa em prol de sua integridade, ou seja, não sendo neutro, conforme afirmam Pinto e Gago (2013). Aproveitando mais ainda o espaço e a citação deste exemplo acima, abordamos uma outra formulação ocorrida (linha 149) que foi muito bem destacada pelos autores Heritage e Watson (1979). Eles perceberam que, quando o advogado fala “O que eu estou sugerindo a você é que você tinha a informação ou informações suficientes que essa multidão...” (linha 149), o advogado ratifica a formulação como “sugestão”. Isso consiste em uma arguição/denúncia de que a testemunha já estava ciente dos participantes daquela desordem na área católica. Essa acusação se mostra mais clara quando o interlocutor testemunha produz um próximo turno no lugar relevante de transição de turno, dando uma resposta de “Não” (linha 152). É pela sequencialidade da conversa que podemos perceber o posicionamento dos interlocutores, e, no caso da testemunha, ela se posicionou de maneira negativa fazendo uma contestação de tal delação.

Em suma, a formulação além de ter sido utilizada como uma suposta ‘sugestão’ foi usada pelo advogado como um método de exercer sua função de investigador, fazendo, portanto, uma acusação. Este método colocou em evidência as múltiplas formas de análises que podem ser feitas sobre uma formulação pelos seus receptores (HERITAGE e WATSON, 1979).

Prosseguindo com questões mais contemporâneas que envolvem o processo de (re)leitura sobre a concepção de formulação, no mesmo ano e inclusive na mesma Edição Especial da revista *Human Studies*, Bilmes (2011) em seu artigo chamado “*Occasioned Semantic: a systematic approach to meaning in talk*” também levanta questões acerca do termo formulação. Este autor reforça uma nova percepção para o termo formulação ou reformulação, e não apenas dizendo que o que era chamado de formulação ‘virou’ reformulação, pois considera que “o que Garfinkel e Sacks estão

considerando [a respeito de formulação] é mais apropriadamente chamado de ‘reformulação’, porque a conversa anterior já consiste em formulação”⁸.

Bilmes (2011) ao iniciar suas considerações acerca do termo formulação deixa claro que não a percebe da mesma maneira como vários estudiosos precursores desta concepção, tais como: Garfinkel e Sacks (1970), Heritage e Watson (1979), etc que consideram formulação “como uma declaração da essência, significado, ou resultado/conclusão de uma conversa anterior”⁹ (BILMES, 2011, p. 134).

Bilmes (2011) argumenta que Sacks utilizava o termo formulação de maneira discordante e incomum. Fazendo algumas intervenções na visão de formulação de Garfinkel e Sacks (1970), este autor acredita que o que esses estudiosos consideravam como ‘colocar em palavras’ deveria na verdade remeter a um sentido literal do termo: colocar alguma coisa em palavras referindo ao sentido Saussuriano de modo que seria o transparecer de alguma coisa, seja um objeto, uma concepção, uma ação, etc em palavras, tendo um referente/significado em um sentido mais amplo (GAGO et al, 2012). Bilmes (2011) discorre, ainda, que o que os autores Garfinkel e Sacks (1970) consideram como referente em sentido amplo e palavras/frases como “Olá”, “Oi”, “Como você está?” são escolhas retóricas que não possuem um referente real/palpável de fato.

Nesse sentido, Bilmes (2011) prossegue, então, explicando que uma formulação pode ser cheia de significados como uma simples palavra, mas também com alguma unidade maior como, por exemplo, uma narrativa que possui um referente. Ainda destaca que a formulação pode ser um enunciado, porém não precisa ser necessariamente pronunciado, podendo, portanto, ser tanto escrito quanto falado, de modo que, quando certa formulação é enunciada, não podemos deixar de considerar características da fala como a prosódia, gestos, etc. Além disso, no caso da formulação acontecer em fala-em-interação, muitas vezes, focamos na ação ali co-construída o que não descarta que, algumas vezes, a formulação ocorre em determinado contexto e parte do seu significado está intrinsecamente relacionado àquele contexto.

⁸ “What Garfinkel and Sacks are talking about is more properly called ‘formulation’, because the previous conversation already consists of formulations.” (BILMES, 2011, p. 136)

⁹ Tradução nossa do trecho “as a statement of the gist, meaning, or upshot of the previous conversation” (BILMES, 2011, p. 134)

Assim, ao focar na ação, Bilmes (2011) percebe que a formulação tem a característica de “identificar, categorizar, descrever e persuadir”. Então, segundo Gago, Pinto e Sant’Anna (2013, p.419), “a partir dessa definição, podemos reafirmar que, diferentemente de Garfinkel e Sacks (1970), a formulação é entendida por Bilmes (2011) como o primeiro dizer, ao passo que a reformulação é o segundo dizer”.

Nesse sentido, percebemos que, tanto Depermann (2011) quanto Bilmes (2011), trazem à tona uma nova concepção do termo formulação de modo que ao recapitular conceitos anteriores nos mostram como eles estavam mais próximos de ser uma reformulação ao passo de formulação quando referiam a algo mencionado previamente.

Depois deste apanhado teórico, assumimos que a formulação será não apenas o ‘primeiro dizer’, mas também a descrição em palavras (explícita) do que os participantes estão fazendo ou farão nos próximos turnos. Já o termo reformulação será o ‘segundo dizer’ (conforme Gago, Pinto e Sant’Anna, 2013). Por fim, quando formos abordar o termo de maneira mais ampla (formulação ou reformulação), utilizaremos a grafia (re)formulação.

2.3. Construção de Conhecimento

Como vimos anteriormente, a interação entre os indivíduos se dá por meio da linguagem de modo que é por meio dela que as pessoas se informam, pedem ajuda, fazem convites, etc. Em uma sala de aula não é diferente, é por meio da linguagem que os participantes se comunicam.

Por meio da fala-em-interação com o outro, os participantes interacionais conduzem seus turnos em conformidade, ou seja, por meio de pares adjacentes. Um primeiro turno já direciona e seleciona o que está por vir. É pela *sequencialidade* que os participantes negociam os sentidos que pretendem dar à conversa.

Além disso, durante uma interação, os participantes consideram e se alinham ao contexto ao qual estão inseridos de maneira a atingirem os propósitos daquele ambiente e, quando pelo menos um dos interagentes se posiciona para o cumprimento destes objetivos, consideramos, então, que a fala-em-interação se caracteriza como institucional (DREW & HERITAGE, 1992).

Assim, segundo Garcez (2006), o que diferencia a conversa cotidiana da conversa em sala de aula é o fato dessa ter um objetivo específico que é voltado para a

aquisição/construção de conhecimento. Como bem diz Jung e Gonzalez (2009), o professor possui alguns objetivos em sala de aula (lecionar o conteúdo, avaliar o conhecimento dos alunos, etc) atuando, então, como um orquestrador, ou seja, aquele que gerencia os turnos de fala, organiza os conteúdos, prepara a aula, coordena as atividades tendo como principal foco a aprendizagem.

Para compreendermos melhor como se dá o processo de construção de conhecimento recorreremos a Garcez (2006) que, em seu artigo “A organização da fala-em-interação na sala de aula controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento”, observou algumas modificações entre o contexto cotidiano e institucional, mais especificamente na sala de aula, atentando para a forma como é feita a participação dos interagentes em contexto escolar.

A interação em sala de aula entre professor e aluno, muitas vezes, se dá através do par dialógico Pergunta-Resposta, pois é por meio de uma pergunta que o professor obtém a participação dos alunos e verifica seu conhecimento sobre o tópico abordado (Levinson, 1992).

Garcez (2006) defende a existência de um padrão de participação em salas de aulas convencionais conhecido como IRA: I – iniciação; R- resposta; e, A – avaliação. Neste sistema de participação em que o professor é o interagente que começa e também fecha as sequências, temos como *Iniciação* a pergunta feita pelo professor, no qual ele já conhece a resposta, aos alunos sobre determinado tópico. Os alunos são os responsáveis por dar o próximo turno, ou seja, *Resposta* à pergunta. E, por fim, a *Avaliação* se caracteriza como o retorno que o professor faz à resposta do aluno, ou seja, se está correta ou não.

O autor Garcez (2006) ainda compara a conversa em sala de aula (institucional) com a conversa cotidiana, pontuando que apenas na sala de aula é aceitável que o professor faça perguntas às quais ele já conhece a resposta. Isso, porque os participantes daquela interação compreendem que a ação que eles desenvolvem dentro de sala de aula possui uma organização específica, própria daquele contexto. Já em uma conversa cotidiana, dificilmente os participantes fazem uma pergunta sem a real intenção de obter uma a resposta não conhecida, visto que é por meio de pergunta que pedimos informações. Outra diferença observada pelo autor entre contextos institucionais com não institucionais se dá na correção, de maneira que em sala de aula ela vem logo após a resposta considerada errada pelo professor. Já em fala cotidiana, uma correção

geralmente vem acompanhada de atraso, de modalizadores, hesitações visto que corrigir o outro é constrangedor, portanto, despreferível.

Porém, apesar de ser um método muito comum em contextos escolares mais convencionais, a sequência IRA tem suas limitações: ensino voltado para uma reprodução de conhecimento, aceitação do que é considerado correto pelo professor e o conhecimento novo dificilmente atinge o professor (GARCEZ, 2006).

A partir disso, o autor Garcez (2006) traça alguns pontos sobre o que seria a reprodução de conhecimento em contraste com a construção conjunta de conhecimento:

[sequência IRA] se trata de um modo eficaz e econômico de reproduzir conhecimento, não exigindo necessariamente um engajamento dos participantes que produzem os turnos em segunda posição na efetiva construção do conhecimento em pauta, ao menos não no sentido de torná-lo seu (...) trata-se de construir, ou simplesmente aceitar, o que é trazido como verdade pelo participante que atua na capacidade de professor. (GARCEZ, 2006, p. 69-70)

Nesse trecho acima, podemos observar alguns traços que delimitam o que seria essa reprodução de conhecimento como algo mecânico, rápido, prático de fala-em-interação em sala de aula. Por outro lado, a construção conjunta de conhecimento exige mais comprometimento com o tópico da aula de modo que tanto o professor quanto os alunos se mostram mais dispostos a cooperar. O professor coordena “a interação de sala de aula por um método conversacional marcadamente distinto daquele engendrado pela sequência IRA” (GARCEZ, 2006, p.73). Não podemos deixar de mencionar que Garcez (2006) discorre sobre a construção conjunta de conhecimento considerando e refletindo sobre o projeto político-pedagógico de uma escola, acrescentando, ainda, que os professores devem formar cidadãos críticos, ativos e reflexivos para um futuro mais promissor.

Nesse sentido, existem outros tipos de participação – diferente do sistema IRA – que os alunos e professores podem utilizar para uma real construção conjunta de conhecimento, tais como: *revozeamento*, *perguntas abertas*, *pedir ajuda* e *formulações*.

Conforme Garcez (2006), o *revozeamento* foi nomeado pelas autoras O’Connor e Michaels (1996) configurando-se como uma prática alternativa de participação em sala de aula. Nessa prática, tanto o professor quanto os alunos podem recorrer algo já dito anteriormente como uma maneira de expor e refletir sobre o que já foi dito construindo, assim, um conhecimento em torno do assunto que está sendo abordado.

Ressalto que esta prática de *revozeamento* se aproxima do que consideramos como *reformulação* visto por nós, é o que retoma algo já mencionado anteriormente ao longo da interação.

Ainda em Garcez (2006), também temos as *perguntas abertas* como uma maneira mais ampla de diálogo em sala de aula que é voltada para a construção conjunta de conhecimento. É por meio de *perguntas abertas* que o professor consegue se inteirar das opiniões dos alunos sobre determinado tópico, compreendendo os motivos e razões que embasam tais opiniões, para ir construindo conjuntamente o conhecimento com todos os interagentes envolvidos.

Garcez e Salimen (2012), preocupados em observar como a aprendizagem é construída ao longo da interação, perceberam que quando um participante solicita uma ajuda para desenvolver uma tarefa/ação, o solicitante demonstra que aprendeu, pois foi por meio de uma ajuda que o interagente conseguiu efetuar uma atividade. Os autores Garcez e Salimen (2012) entendem como momentos de aprendizagem “sequências interacionais em que os múltiplos participantes de eventos interacionais em situações de fala-em-interação institucional escolar engajam-se na produção conjunta de conhecimento que é legitimada como relevante entre eles” (p.102-103). Assim, o *pedir ajuda* faz parte da aprendizagem.

Em Garcez *et al.* (2012), o autor faz um apanhado do que o Grupo de Pesquisa ISE – Interação Social e Etnografia, o qual também faz parte, tem estudado e discutido em torno do conceito de construção conjunta de conhecimento em ambiente escolar entre 2006 e 2010. Neste, os autores citam a dissertação de mestrado da autora Lange (2010) em que defende a *formulação*¹⁰ como uma outra forma de interação em sala de aula voltada para a construção conjunta de conhecimento. É por meio do uso de *formulações* (termo já discutido por nós anteriormente) que os interagentes expõem o que foi aprendido por eles, deixando evidente na conversa o conhecimento dos participantes diante do tópico abordado em sala (LANGUE, 2010 apud GARCEZ *et al.*, 2012).

No caso da dissertação de mestrado de Maurício Carlos da Silva (2014), vinculada à linha de pesquisa Análise de fala-em-interação em contexto educacional da

¹⁰ Considerar como *formulação* o “dizer-em-tantas-palavras-o-que-estamos-fazendo” de Garfinkel e Sacks (1970), termo já abordado e discutido na secção 2.1.2.1. deste presente trabalho.

Professora Doutora Wânia Terezinha Ladeira do Programa de Pós-graduação em Letras (mestrado) da Universidade Federal de Viçosa, a construção conjunta de conhecimento foi observada por meio do par dialógico Pergunta-Resposta. Neste estudo, o autor percebeu que tanto o professor quanto os alunos utilizaram desse tipo de participação (par dialógico Pergunta-Resposta) para interação em sala de aula. Conforme os objetivos dos participantes, os pares de perguntas e respostas foram usados durante toda a aula variando em termos de forma e função. Silva (2014) percebeu que as perguntas utilizadas durante as aulas são distintas daquelas presentes nas sequências do tipo IRA, pois tanto os alunos quanto o professor podiam tomar o turno no momento/espço que desejassem. Além disso, a construção de conhecimento “se deu pelo engajamento dos alunos ao tópico discursivo, deixando clara a estreita relação entre construção do conhecimento e participação” (SILVA, 2014, p. 107). Foi constatado, ainda, que o professor funcionava como mediador da construção conjunta do conhecimento e que mesmo sabendo as respostas das perguntas o professor guiava os alunos de modo que eles conseguissem chegar a conclusões plausíveis sobre o assunto abordado por eles mesmos.

Nesse sentido, parece-nos que identificamos a construção de conhecimento quando conseguimos verificar o que o aluno compreendeu um determinado tópico da aula, ou melhor, reconhecemos que o aluno aprendeu quando temos um o *feedback* (retorno) do aluno. É interessante observarmos que há uma palavra-chave que está intrinsecamente ligada ao processo de construção conjunta de conhecimento: “engajamento”. Os participantes da fala-em-interação em sala de aula – tanto os alunos quanto o professor – precisam estar engajados e comprometidos com a construção conjunta de conhecimento de modo que participem ativamente, reflexivamente e criticamente da interação.

3. Orientação Teórico-Metodológica

Nesta sessão descrevemos os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento desta pesquisa. Inicialmente, fazemos uma breve revisão sobre a natureza da pesquisa. Depois, tratamos do contexto dos participantes da interação. Em um terceiro momento, descrevemos o instrumento de pesquisa que geraram os dados a serem empregados. Por fim, discorremos sobre o modo como os dados serão analisados.

3.1. Natureza da Pesquisa

A Análise da Conversa Etnometodológica tem seu interesse pela ação social humana que os indivíduos realizam. Ela é “etno” justamente por levar em consideração a perspectiva êmica, ou melhor, a perspectiva dos participantes. Para definir os propósitos teóricos e analíticos da Análise da Conversa Etnometodológica, recorremos a Heritage e Atkinson (1984), citado em Garcez (2008):

A meta principal da pesquisa em Análise da Conversa vem a ser a descrição e explicação das competências que usam e das quais dependem falantes quaisquer ao participar de interação inteligível socialmente organizada. No plano mais elementar, trata-se de um objetivo de descrever os procedimentos usados por quem conversa para produzir o próprio comportamento e para entender e lidar com o comportamento dos outros (GARCEZ, 2008, p. 18).

Percebemos neste trecho acima que o importante é o uso da linguagem durante a produção de uma ação social humana que está situada em um espaço e num tempo real.

Assim, o contexto histórico, cultural, social ao quais os participantes interacionais estão acometidos são de extrema importância para perceber a visão de mundo que os participantes expõem a todo o momento durante interação. Tornar o mundo visível ao outro significa demonstrar as motivações e pensamento que de certa forma justifiquem determinada ação ou conduta.

Nesse sentido, segundo Denzin e Lincoln (2007, p.4), “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas interpretativas, materiais que tornam o mundo visível”¹¹. Portanto, observar a

¹¹ Tradução nossa do trecho: “Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, materials practices that make the world visible” (DENZIN & LINCOLN, 2007, p. 4)

conduta do outro e sua maneira de agir durante interação social, é uma forma de atentar para os costumes, cultura, língua, contexto, etc. daquele determinado grupo social.

Pelo fato de este estudo em ACE ter a capacidade de descrição, explicação e auxílio na interpretação das ações dos atores sociais em diferentes contextos, contamos com um estudo praticamente empírico de cunho qualitativo interpretativo. Para isso, utilizamos o aparato teórico dos estudos da Análise da Conversa tendo como principais métodos a gravação e a transcrição.

Perante os interesses da Análise da Conversa em observar como se dá a construção da organização interacional, o registro de dados naturalísticos é extremamente importante. Dessa forma, a gravação em áudio e vídeo, muito acessível nos dias atuais, encontra-se como forte aliada a esse tipo de pesquisa.

A gravação permite ao observador ouvir infinitas vezes o material, o que proporciona um melhor detalhamento e aprofundamento do conteúdo. Além disso, pode ocorrer uma disponibilização dos materiais coletados para outros pesquisadores interessados em produzir suas próprias análises, conforme Sacks (1984) apud Gago (2002, p. 92), justifica o uso de gravação: “porque podia botar minhas mãos nelas [gravações] e estudá-las repetidamente, e, também, conseqüentemente, porque outras pessoas poderiam olhar para o que eu tinha estudado e fazer com isso o que quisesse, como, por exemplo, discordar de mim”. Os dados são coletados por meio de gravação em áudio e/ou vídeo para então serem transcritos e utilizados como corpus de análise.

Para transcrever as conversas de uma pesquisa em Análise da Conversa Etnometodológica, o método de transcrição geralmente utilizado é o sistema convencional desenvolvido por Gail Jefferson, 1974 (ver anexo). Esse modelo de transcrição tenta fazer o registro dos enunciados produzidos da forma mais fiel possível procurando salientar, também, a entonação dos enunciados proferidos.

Segundo Gago (2002) existem dois tipos de modalidade de transcrição: (i) a escrita padrão e (ii) a escrita modificada. No primeiro, o sistema gráfico, há uma preocupação com a fala culta, de modo que o registro da fala se dê em norma padrão. Já no segundo sistema, há uma preocupação em registrar justamente os detalhes da produção falada, podendo ser feito de duas maneiras, tais quais: por meio do dialeto gráfico, que registra a forma como os interagentes realmente falaram; e, por meio dos símbolos fonéticos e fonológicos da Associação Internacional de Fonética. Porém, o uso do sistema modificado de grafia tem mostrado algumas desvantagens de modo que

alguns profissionais não linguistas acabam por desvalorizar o falante, construindo uma imagem desfavorável dele(a) em termos sociais. Além disso, há os que questionam a competência comunicativa dos falantes; e ainda há sobrecarga no registro, dificultando a compreensão do material. Nesse sentido, o autor Gago (2002) sugere:

o uso predominantemente da grafia-padrão nas transcrições, especialmente nos fenômenos de ocorrência majoritária no Brasil, reservando-se a grafia modificada somente para os casos em que: 1) houver demonstração de atenção sequencial dos participantes na conversa para o sinal não-padrão; e 2) os fenômenos possam ser explicados pelos participantes em atitude etnometodológica de auto-reflexão. O alfabeto fonético deve ser de uso mais restrito ainda, somente nas situações em que a proficiência fonológica esteja em questão (GAGO, 2002, p. 99).

Diante do trecho citado acima podemos observar que o autor propõe uma transcrição mista de grafia padrão e modificada e esta última utilizada somente quando houver primeiramente a relevância dos participantes para só depois considerar a do pesquisador.

Cabe salientar, ainda, que não existe um modelo de convenção de transcrição neutro, pois o próprio transcritor estará influenciado pelas suas motivações teóricas que essas transcrições devem abranger, sem contar que a escuta humana não é perfeita, o que acaba por influenciar também a transcrição.

A transcrição de dados é uma atividade muito importante da Análise da Conversa, pois é o primeiro passo que possibilita uma análise minuciosa da interação. Segundo Flick (2009, p. 16),

a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo.

Assim, neste trabalho, a partir das gravações que já foram produzidas e arquivadas anteriormente, selecionamos 2 aulas geminadas que foram utilizadas como *corpus* de análise dessa pesquisa em contexto de sala de aula de modo a observar como os interagentes (professor e alunos) utilizam da reformulação para garantirem o processo de ensino-aprendizagem.

Cabe esclarecer que, as aulas foram gravadas e transcritas durante a pesquisa de mestrado de Maurício Carlos da Silva, dissertação defendida em março de 2014. Estas

aulas foram arquivadas no banco de dados da professora Doutora Wânia Terezinha Ladeira do projeto “A co-construção do conhecimento: uma análise da fala-em-interação em sala de aula” com aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da mesma universidade, com o número do parecer 334.238, CAAE, 16672113.1.0000.5153, data 05/07/2013. Além de esta professora doutora ter sido orientadora da pesquisa de Maurício Silva, é orientadora da presente pesquisa. Também, menciono que o motivo de termos escolhido estas aulas para análise é o fato de elas conterem grande ocorrência de *reformulações*.

Ainda, é necessário explicar que, no caso desta pesquisa, tive acesso tanto à gravação quanto a transcrição (em uma primeira versão) em que ambos dados foram coletados por Maurício e se encontram em um banco de dados da professora orientadora. O sistema gráfico utilizado foi o da grafia padrão, salvo em caso de necessidade de grafia modificada da versão de Maurício. Porém, como não há um sistema de transcrição neutro (abordado acima), escutei novamente a gravação em áudio alterando a transcrição da versão do Maurício, obtendo, assim, uma segunda versão.

Após a descrição e análise da organização interacional na sala de aula, por meio da observação das reformulações, verificamos e observamos as competências comunicativas do professor e alunos compreendendo as potencialidades e limitações que caracterizam essas habilidades.

3.2. Contexto e Participantes

Esta pesquisa tem como principal discussão a descrição e análise de como a (re)formulação em sala de aula é apropriada tanto pelo professor quanto pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa teve como *corpus* de análise o texto transcrito em segunda versão e a gravação em áudio (arquivada no banco de dados da professora-orientadora, conforme mencionado anteriormente) não ocorrendo, portanto, um contato direto entre a mestrande e os participantes. Porém, todo o texto a ser analisado foi produzido a partir de um contexto de sala de aula e é justamente isso que muito se faz relevante em uma pesquisa em Análise da Conversa Etnometodológica de modo que “formas institucionais de fala-em-interação exibem uma organização modificada e peculiar com relação à matriz organizacional pela qual se pauta a conversa cotidiana” (GARCEZ, 2002, p.54-55).

Um dos interesses em pesquisa em Análise da Conversa Etnometodológica é a conversa cotidiana, acreditando-se que há uma regularidade ou organização da fala-em-interação e não que simplesmente ela seja aleatória, pois a ACE se preocupa com o estudo da ação social co-construída pelos interagentes durante uma conversa. Segundo Garcez (2002, p. 56) existem algumas “evidências de que os encontros institucionais são, com frequência, caracteristicamente organizados sob um formato padrão ligado a certas tarefas, ainda que estes formatos, muitas vezes, interajam com rotinas que são localmente geridas”. É nesse sentido que há a necessidade de se atentar para a incidência da conversa em cenário cotidiano e institucional. No caso das transcrições trabalhadas nesta pesquisa, a conversa ocorreu em uma sala de aula na qual o professor e alunos estavam ali reunidos a fim de atender pelo menos um aspecto/objetivo: o de promover o ensino e a aprendizagem.

Cabe ressaltar, ainda, que não é o local onde a conversa se estabelece que a define como institucional ou não, mas sim basta que pelo menos um interagente esteja voltado a atender um interesse/objetivo institucional como, por exemplo, um professor pode muito bem estar em um shopping ou até mesmo em um restaurante comendo uma pizza e co-construir uma identidade de professor em um diálogo em uma atividade voltada para o ensino atendendo a orientações de uma instituição escolar. Assim, segundo Garcez (2006, p. 67) “a concretude do que seja a sociedade e suas instituições, como a escola, não está dada em elementos preexistentes e absolutos, mas no fazer conjunto das pessoas a cada dado momento em que se encontram para fazer o que precisam e desejam fazer”. Porém, não iremos nos estender muito nestes aspectos nesta secção por inviabilidade de adequação à mesma, tempo e espaço.

3.3. Instrumentos de preparação dos dados: algumas considerações

Como foi mencionado anteriormente não iremos trabalhar com os professores, alunos e escolas, pois utilizaremos os textos orais já gravados e transcritos. Porém, é interessante deixar claro alguns aspectos de transcrição em ACE.

Segundo Lorder (2008) em seu capítulo intitulado *O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates* a autora deixa claro a importância do recurso tecnológico nas pesquisas de fala-em-interação, já que permite ao analista escutar/assistir o material várias vezes, possibilitando considerações que num primeiro

momento pode ter passado ausente. “Assim, a audição repetidas vezes auxilia a transcrição dos dados, além de possibilitar uma proposta metodológica de viabilizar a análise da ação social, pois a, pesquisa em ACE se ancora na produção de transcrições das interações” (LODER, 2008, p. 130), o que possibilitou a transcrição em uma segunda versão do texto por mim.

Ainda, esclarecemos que, no texto utilizado como *corpus* de análise, não foi apontada as categorias identitárias de professor ou aluno, mas sim foram dados nomes fictícios (pseudônimos) para os interactantes de modo a não categorizá-los a *priori* e atender a termos éticos de não identificação dos mesmos. Cabe dizer que na segunda versão da transcrição, os pseudônimos foram conversados, ou seja, não precisei alterar em nenhum momento os nomes dos interactantes que estavam presentes na versão da transcrição de Maurício.

4. Análise dos dados

De modo que atinja nossos objetivos de indagar como se dá o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula por meio do uso de reformulações, este estudo conta com o apoio da pesquisa e metodologia em Análise da Conversa Etnometodológica.

Nesse sentido, antes de partirmos para a análise das (re)formulações, é interessante ressaltarmos que a noção de sequencialidade deve receber a devida dedicação, pois é um constituinte crucial durante a co-produção de uma atividade/ação social. Sendo assim, a sequencialidade é parte integrante e fundamental na análise dos dados “na qual os turnos de fala são analisados na sua dupla capacidade de contextualizar a fala, pois um turno corrente de fala é uma resposta ou uma reação ao que foi dito no turno anterior” (GAGO *et al*, 2012, p. 9).

Dividimos a secção de análise de dados em duas categorias de (re)formulação intituladas por Heritage e Watson (1979), como: a de *news deliverer* (quando o participante da interação informa algo); e, a de *news recipient* (quando o participante da interação formula a informação que recebeu).

Ainda ressaltamos que, conforme mencionado anteriormente, na secção 2.2, durante as análises, chamaremos de *formulação* os enunciados primeiros que descrevem o momento da conversa ou o que está por vir, e consideraremos como *reformulação* o enunciado segundo que estiver recapitulando algo que já foi exposto ao longo da interação.

Antes de partirmos para as análises dos excertos, esclarecemos como a interação estava organizada. A aula utilizada como *corpus* de análise se pautou em apresentações de trabalhos realizadas pelos alunos do curso técnico de Agroecologia de uma escola situada em Minas Gerais. Nesta aula, os alunos estavam organizados em grupos conforme cada assunto a ser apresentado por eles. Ainda, o professor fazia perguntas/esclarecimentos sobre o tema da apresentação tanto no decorrer da apresentação quanto no final dela.

4.1. Reformulações feitas do tipo *news deliverer*

Contextualizando o momento da interação do trecho que será analisado abaixo, temos: a aula ocorria de modo que o segundo grupo da turma apresentava seu respectivo trabalho sobre Agrocombustíveis em que cada integrante do grupo apresentava uma parte do tema. Logo após o turno da interagente Clara, última participante a apresentar, Pedro toma a fala para si dando continuidade à fala da Clara, dizendo “=Então eu quero que vocês me digam o seguinte,” (linha 57):

Excerto 01:

56	Clara	[()]=
→ 57	Pedro	=Então eu quero que vocês me digam o seguinte,
58	Clara	Sim
59	Pedro	o texto tem um viés ai, de apontar algumas
1		técnicas: (0.2) né? Medidas alternativas e °tudo
2		mais°=
3	Clara	=Ah tá.
4	Pedro	é possível (0.4) com essas técnicas (1.7) completar
5		(1.8) as falhas, ou o: que tá incompleto (1.5) do
6		abu- do do trabalho é::(1.8) do trabalho não, do
7		desenvolvimento susten†tável?

No excerto acima, percebemos que Pedro faz uma pergunta aos participantes da fala-em-interação. Nesse sentido, chamamos a atenção para momento anterior à pergunta, linha 57, em que observamos este enunciado como uma *formulação*. É por meio de uma *formulação* que Pedro realiza um pedido de informação à sua pergunta que ainda está por vir, dizendo: “=Então eu quero que vocês me digam o seguinte,” (linha 57). Neste fragmento de fala, podemos notar que Pedro deseja uma resposta à sua pergunta que ainda vai acontecer nos próximos turnos. Porém, ao apoiarmo-nos nos preceitos etnometodológicos, percebemos que na realidade Pedro está descrevendo/anunciando uma ação que ele mesmo irá realizar nas próximas linhas, a ação de perguntar. É atentando-nos ao verbo “dizer” que Pedro demonstra seu pedido de informação, ou seja, ele deseja saber dos outros participantes se é possível solucionar os problemas do meio ambiente por meio de desenvolvimento sustentável.

Talvez, o integrante da aula Pedro utilizou-se da *formulação* para ressaltar que agora que todos os participantes do grupo sobre Agrocombustíveis já haviam apresentado ou ao menos apresentado o suficiente, ele iria solicitar algumas informações. Isso, porque, além de dar continuidade à fala da última integrante do grupo que estava apresentando, Pedro faz várias outras perguntas sobre o tema Agrocombustível nos próximos turnos (“o mundo fica sustentável [só deles

proporem?” (linhas 6-7 p. 123 anexo); “=E se o cara fizer um negó- um é:: produzir soja (0.5) né? Pra:: (.) gerar energia (1.3) e ainda aproveita o farelo da soja (0.2) para alimentar po:rcos, e tal, tá produzindo alimento também. Então resolveu o problema todo, não resolveu não? ” (linhas 27-31 p. 123 anexo). Assim, percebemos que Pedro descreveu sua própria ação seguinte por meio de uma *formulação*.

Dessa forma, percebemos a *formulação* como um instrumento capaz de organizar as ações dos indivíduos, conforme Garfinkel e Sacks (1970) bem defendem: é por meio da fala-em-interação que os interagentes de uma conversa são capazes de deixar claro e explicar o que estão fazendo, justificando assim, suas ações. No caso, Pedro explica a sua ação futura: deseja saber algo de seus alunos, ou seja, irá fazer uma pergunta.

Esta sequencialidade confirma e vai ao encontro com o que os autores Heritage e Watson (1979) afirmam a respeito dos problemas de compreensão de sentido: os problemas de significado sobre o que está sendo abordado pelos interactantes geralmente ocorrem quando não há uma ligação entre os enunciados turno a turno em que o primeiro turno restringe o segundo e assim por diante.

Considerando isso, percebemos que quando a interagente Clara compreende a *formulação*/ação de Pedro, ela fornece um retorno de confirmação e compreensão do que o Pedro disse por meio da afirmação “Sim” (linha 58). Segundo Heritage e Watson (1979) a confirmação da ação de Pedro pela participante Clara é preferível na fala-em-interação visto que evita problemas durante a interação. Esta confirmação é explícita, simples, direta e de fácil compreensão, ou seja, feita com menos trabalho interacional demonstrando entendimento sobre o que está por vir nos próximos turnos: a pergunta que Pedro vai realizar.

Ainda, podemos perceber que a palavra “=Então” (linha 57) utilizada por Pedro mostra uma marca de conclusão de uma atividade (apresentação de trabalho) e possível oportunidade para desenvolvimento de outra ação (perguntas referentes ao tema apresentado).

Neste sentido, a *formulação* foi utilizada como um recurso interacional para demarcar que naquele momento haveria uma mudança no formato da aula, ou seja, o interagente Pedro coordena a interação ao utilizar da *formulação* para organizá-la e restringir o tópico a ser discutido nos próximos turnos.

O próximo excerto a ser analisado é parte que constitui o trecho visto acima. Nesse sentido, já sabemos que neste momento da interação alguns participantes haviam acabado de apresentar o trabalho sobre o tema Agrocombustível quando Pedro toma a palavra para si:

Excerto 02:

57	Pedro	=Então eu quero que vocês me digam o seguinte,
58	Clara	Sim
→ 59	Pedro	o texto tem um viés aí, de apontar algumas técnicas: (0.2) né? Medidas alternativas e °tudo mais°=
1		
2		
3	Clara	=Ah tá.

No fragmento acima, temos uma *reformulação* do material didático feita pelo participante Pedro. Considerando o trecho de linhas 59, 1, 2 e 3, o participante Pedro faz uma retomada do assunto abordado no texto didático esclarecendo que o material de apoio fornece medidas alternativas para solucionar os problemas acerca do desenvolvimento sustentável.

Apoiamo-nos nas discussões de Heritage e Watson (1979) sobre as formulações, classificamos o tipo da *reformulação* feita pelo interactante Pedro em relação ao livro didático (linhas 59, 1, 2 e 3) de *reformulação* do tipo *gist*. Isso, pois, o falante Pedro retoma o ponto central do que foi abordado anteriormente pelo outro, no caso o autor do material didático.

Além disso, considerando as características sobre a organização a nível tópico de Heritage e Watson (1979), é interessante observarmos que os participantes que estavam apresentando o trabalho falavam sobre o já abordado no material: técnicas para efetivar um desenvolvimento sustentável e também outros assuntos a este relacionado. Nesse sentido, como os interagentes que estavam apresentando o trabalho, ou seja, os *news deliverers*, mencionavam vários tópicos em longos trechos de fala, o participante Pedro (*news recipient*), utilizou a *reformulação* do tipo *gist* para resumir o já mencionado anteriormente a fim de dar prosseguimento à interação. Isso porque, Pedro mencionou o ponto central de um dos assuntos abordados anteriormente, o que nos mostra uma possível intenção de direcionar o sentido do tópico que será tratado nos próximos turnos propiciando uma continuação da conversa. Esta atitude de Pedro vai ao encontro com o que foi proposto por Heritage e Watson (1979): as (*re*)*formulações* do tipo *gist* acabam

funcionando como organizadoras do tópico, pois resumem o já mencionado anteriormente, permitindo a expansão da interação.

Cabe ressaltar que esta reformulação, mesmo sendo feita sobre o livro didático, ainda se caracteriza como formulação feita pelo *news deliverer*. Pelo fato de o falante Pedro demonstrar que conhece a informação, ele utiliza deste conhecimento para informar e esclarecer o assunto que será tratado nos próximos momentos. Nesse sentido, o interagente Pedro é o falante que deseja informar algo. Ainda, é interessante observarmos que Pedro deixa explícito o que ele está reformulando ao mencionar “o texto” na linha 59 (“o texto tem um viés aí, de apontar...”).

Nesse sentido, é por meio da sequência da conversa que percebemos que esta *reformulação* do tipo *gist* foi utilizada para marcar uma ação que ainda está por vir (HERITAGE e WATSON, 1979), a ação de perguntar. Ainda, segundo estes mesmos autores, este tipo de reformulação, que considera a sequencialidade da conversa, se enquadra no que chamaram de organização turno a turno. É por meio do turno da interagente Clara, ao dizer “=Ah tá.” (linha 3), que percebemos uma confirmação e compreensão do assunto a ser tratado no próximo turno que, neste caso, é a ação de perguntar algo a respeito de medidas alternativas para o desenvolvimento sustentável.

Quando os autores Heritage e Watson (1979) traçam as propriedades deste tipo de *formulação (gist)*, eles consideraram-na com um caráter explicativo, como bem lembrado por Pinto e Gago (2013, p.145): “De acordo com a classificação dos tipos de formulação proposta por Heritage & Watson (1979), a reformulação feita por meio da explicação configura-se como do tipo *gist*.”, porém não é o que ocorre na *reformulação* de linhas 59, 1 e 2. Por meio da sequencialidade percebemos a utilização da reformulação sobre o livro didático (linhas 59, 1 e 2) como um método de direcionar/esclarecer uma pergunta que será feita logo em sequência, ou melhor, de contextualizá-la de acordo com o turno seguinte (5-8 e 10-12, ver anexo p. 122) e não exatamente de uma explicação do assunto abordado (procedimentos alternativos para solução de problemas advindos do desenvolvimento não sustentável).

Nas linhas 59, 1 e 2, percebemos que ocorre um esclarecimento que contextualiza a pergunta que o interactante Pedro irá fazer adiante, de modo que identificamos este turno de Pedro como uma *reformulação* sobre o material didático. Quando a participante Clara toma o turno seguinte ao esclarecimento (linhas 59, 1 e 2) dizendo: “=Ah tá.” (linha 3), ela confirma sua compreensão sobre qual assunto o

participante Pedro deseja tratar. Nesse sentido, considerando novamente as proposições de Heritage e Watson (1979) sobre as características da organização da conversa turno a turno, percebemos que o turno de linha 3 (=Ah tá.) da participante interacional Clara é preferível para dar sequência e continuidade à interação. Clara demonstra, portanto, compreensão sobre a contextualização de Pedro (linhas 59, 1 e 2): de que ele pretende falar/perguntar sobre medidas alternativas para o desenvolvimento não sustentável, o que assegura a continuidade da interação.

Dando continuidade às análises de *reformulações* feitas pelo *news deliverer*, atentamos para o excerto de número 3. Neste momento da interação, alguns participantes já haviam apresentado sua respectiva parte sobre o tema Agrocombustíveis e estavam discutindo algumas questões levantadas por Pedro sobre os problemas que enfrentam para a implementação das táticas de um desenvolvimento sustentável.

Excerto 03:

34	Rafael	[Não, (primeiro que tem a questão das água, as
35		peças poluem os rios [com dejetos]=
36	Clara	[É, tem também]
37	Rafael	=as peças jogam entulho=
38	Clara	=Cachorro [e tudo]
→ 39	Rafael	[Acaba] com a diversidade [(cultural)]=
40	Clara	[E: é-]
→ 41	Rafael	=com a diversidade [ambiental]
42	Clara	[E é-] E ainda assim [vai acabar
43		com tudo.

No trecho acima (excerto 3), podemos identificar a presença de uma *reformulação* classificada por nós como *autorreformulação*: “=com a diversidade [ambiental]” linha 41. O interactante Rafael faz uma correção do que falou anteriormente a respeito da diversidade ambiental dos rios. É por meio das características centrais da *formulação* propostas por Heritage e Watson (1979) de *preservação, apagamento e transformação* que confirmamos esta *reformulação*.

Nesse sentido, quando o participante Rafael repete parte de seu turno anterior (“com a diversidade” linha 39) em sua *autorreformulação* (linha 41) percebemos que este interagente conserva a parte central de seu turno (*preservação*), ao mesmo tempo que desconsidera a palavra “cultural” que é concebida por ele como incorreta conforme o sentido que queria dar à sua fala (*apagamento*). Diante disso, ele modifica seu turno

anterior adicionando a palavra “ambiental” no lugar de “cultural”, transformando, assim, sua fala antecedente (*transformação*).

É interessante observarmos que, apesar de não haver uma necessidade de reparo para ocorrer uma *reformulação*, no caso do excerto acima (excerto 3) temos uma relação entre o *reparo iniciado e levado a cabo pelo outro* e a *reformulação* visto que o interagente Rafael utiliza da *reformulação* para se corrigir.

No seguinte trecho a ser discutido, encontramos-nos diante de um momento da interação em que os participantes do grupo do tema Agrocombustíveis tinham acabado de começar a apresentação de trabalho, inclusive por meio de uma *formulação* (excerto 4 logo abaixo):

Excerto 04:

→ 45 Rafael [°Então hoje a gente vai falar] sobre água e o:s:
46 combustíveis,
47 Rafael (1.6) aqui são os combustíveis usados na
48 agricultura.°
49 (1.1)
50 Rafael Pode passar °Clara°
51 (0.3)
52 Rafael Os exe- os exemplos que tem é o etanol, °o álcool°
53 (1.5) e o: biodiesel que é misturado com o diesel
54 com 5% percentual, >depois eu vou explicar isso
55 mais °pra frente°< e tem o: o biogás=
56 Clara =Que não é () obrigada ().

Podemos perceber que por meio da *formulação* feita no trecho acima (linha 45), o participante interacional Rafael informou aos participantes da interação o assunto que ele e seu grupo iriam abordar nos próximos turnos. Esta *formulação* se classifica, conforme Heritage e Watson (1979), como do tipo *gist* visto que conserva o cerne do assunto ainda a ser abordado.

Porém, apesar de utilizarmos a classificação destes autores (*formulações* do tipo *gist* ou *upshot*), esta *formulação* não se encaixa nas proposições deles, tanto no que diz respeito às seis características que eles propuseram para as *formulações* do tipo *gist* quanto dentro das estruturas de organização turno a turno, da organização tópica e da organização a nível tópico também propostas por eles. Talvez, isto ocorra pelo fato de que estes autores, ao traçarem as características do tipo *gist* e *upshot*, consideravam apenas as *formulações* feitas pelo *news recipient* para seus estudos. Ainda, estes autores consideraram também apenas as *formulações* que já tinham sido

negociadas/confirmadas pelos participantes da interação à priori para, então, caracterizá-las. Nesse sentido, ressaltamos que esta *formulação* (linha 45) do excerto 4 foi realizada pelo *news deliverer*, ou seja, o falante que deseja informar algo como sendo diferente das propostas por Heritage e Watson (1979) visto que tem a intenção de informar o assunto que será tratado no momento seguinte.

Ao observarmos que a *formulação* (linha 45) realizada por Rafael foi utilizada com uma função de anunciar o assunto que os participantes iriam apresentar (a água e os combustíveis utilizados na agricultura), notamos também que esta *formulação* teve uma função de chamar/retornar a atenção dos interagentes para o tópico que está por vir. Isso, pois, no momento anterior a este turno os participantes do próximo grupo a apresentar estavam montando o equipamento (computador/Datashow) para a apresentação enquanto outros interagentes estavam dispersos e conversando sobre assuntos que não englobavam o da *formulação* de Rafael (linha 45).

Possivelmente, isto nos mostra que estas *formulações* realizadas pelos *news deliverer* podem ter como função chamar atenção do outro para o que está por vir. Neste sentido, no turno proferido por Rafael (linha 45) ocorreu uma atividade de anunciar e, de certa forma, destacar o assunto que será tratado nos próximos momentos da fala-em-interação, já que haveria uma mudança ali na atividade desenvolvida até o momento. E, ressaltamos que realmente o interactante Rafael cumpre mais adiante com o anunciado por ele na *formulação* ao falar sobre exemplos de combustível nas linhas 52-55, tais como etanol, álcool, diesel, etc.

O próximo trecho a ser analisado inclui parte dos turnos do excerto anterior (excerto 4) e ainda uma continuação deles. Como vimos acima, no excerto 4, há uma atividade de esclarecimento sobre o que está por vir quando o interactante Rafael anuncia o assunto central de que irá tratar. Partindo para a próxima análise, então, identificamos outra *formulação*, que agora é feita pelo participante Pedro (linhas 57-58), logo após o início da apresentação do trabalho sobre Agrocombustíveis em que Pedro informa o lugar onde é possível encontrar alguns tipos de combustíveis.

Excerto 05:

52	Rafael	Os exe- os exemplos que tem é o etanol, °o álcool°
53		(1.5) e o: biodiesel que é misturado com o diesel
54		com 5% percentual, >depois eu vou explicar isso
55		mais °pra frente°< e tem o: o biogás=
56	Clara	=Que não é () obrigada ().

→ 57 Pedro (°Essas colocações vocês vão encontrar nos postos
58 de abastecimento°)
59 Ronaldo Mas onde que fica isso?
1 Clara Meu fi(h)lho.
2 ((risos))
→ 3 Pedro Posto de gasolina ↓uai.
4 ((risos))
5 Clara Meu filho
6 ((risos))
7 Camila Acho que fica no açougue.
8 ((risos))

No trecho acima, mais especificamente nas linhas 57 e 58, temos uma *formulação* realizada pelo participante Pedro quando este descreve o local (mencionando o nome do local) em que se podem encontrar os tipos de combustíveis reportados anteriormente (linhas 52-55).

Conforme atesta Schegloff (1972), nas *formulações*, podemos perceber que de alguma maneira o objeto ou a atividade tem relação com o tema abordado anteriormente na fala-em-interação e ainda que este objeto/atividade constitui este assunto. Como é o caso do objeto “postos de abastecimentos”, mencionado por Pedro (linhas 57-58).

Neste trecho (linhas 57-58), percebemos que a expressão “postos de abastecimentos” foi utilizada para indicar algo além do que puramente o local onde encontramos os tipos de combustíveis que foram citados anteriormente pelo participante Rafael. Neste momento da interação, na verdade, percebemos que o interagente Pedro acrescenta uma informação aos interactantes presentes naquele contexto de fala-em-interação a respeito do tema que está sendo abordado e que foi, inclusive, mencionado nos turnos anteriores. A própria partícula indicial “essas” (linha 57) nos mostra que devemos recorrer ao contexto de fala para compreendermos que se refere aos tipos de combustíveis mencionados anteriormente. Assim, percebemos que esta informação adicionada por Pedro (linhas 57-58) complementa e constitui o turno de Rafael (linhas 52-55), conforme já previa Schegloff (1972) ao estudar as *formulações* de localização.

Porém, observamos que o participante Ronaldo (linha 59) não compreendeu este acréscimo e colaboração realizada por Pedro ao tópico abordado ao longo das sequências. Isso, pois, Ronaldo parece se preocupar com a localização real/espacial ou com o sentido de “postos de abastecimento”. Ronaldo pode ter interpretado que o interagente Pedro queria informar um local e não necessariamente dialogar com os participantes ao longo dos turnos, ou, ainda, o participante Ronaldo não compreende o termo “postos de abastecimento” – o que será considerado nas próximas linhas. Esta

confusão de Ronaldo pode ser confirmada pelos risos (linhas 2, 4 e 6) e também pela *reformulação* do termo “postos de abastecimento” para “posto de gasolina” de Pedro na linha 3.

Nesse sentido, observamos que Pedro, além de complementar a fala do participante Rafael (que falava sobre os tipos de combustíveis) por meio da fala “Essas colocações vocês vão encontrar...” (linha 57), tem o intuito de dialogar, acrescentar e mostrar acompanhamento à fala de Rafael. Por isso, classificamos este turno (linhas 57-58) como *formulação* realizada pelo *news deliverer*.

Prosseguindo, ao observarmos os turnos de fala seguintes à *formulação* presente nele, notamos a existência de uma *reformulação* (linha 3) realizada pelo Pedro sobre sua própria *formulação* anterior, ou seja, uma *autorreformulação*. Segundo Schegloff (1972), quando as pessoas vão interagir, há uma necessidade de conhecer o participante da interação e o contexto em que se encontram para uma garantia de compreensão/comunicação entre os interagentes. Isso, pois, durante a fala-em-interação é preciso escolher e selecionar termos que são compreendidos por ambos os participantes. Geralmente, em uma situação de localização ou expressão de localização, os membros de uma mesma comunidade já compartilham uma noção de localização que é culturalmente construída, segundo Schegloff (1992), e intitulada por este autor como senso comum geográfico (*common sense geography*). Neste sentido, percebemos como a seleção de uma *formulação* em detrimento de outra geralmente é feita.

Porém, nem sempre há um reconhecimento dos termos relacionados à noção de localização, o que acaba ocorrendo pedidos de esclarecimento, denominado por Schegloff (1972) de *reparative work* que, segundo os estudos deste autor, é normalmente feito por meio de uma pergunta como é o caso da fala de Ronaldo (linha 59). É justamente na intenção de esclarecer um termo anterior que o interagente Pedro faz uma *autorreformulação*. O participante Ronaldo solicita um reparo por meio da pergunta “Mas onde que fica isso?” (linha 59). Desta forma, Pedro repete a expressão “posto de” que é ponto chave de sentido presente em seu turno anterior (*preservação*), empregando a palavra “gasolina” a esta expressão (*apagamento*) e (re)moldando assim o sentido que pretendia dar ao seu turno anteriormente (*transformação*), conforme as características das formulações defendidas por Heritage e Watson (1979).

Ainda, é interessante ressaltar que o fato de o participante Ronaldo pedir reparo sobre o turno de Pedro, não significa que Pedro não levou em consideração o contexto e/ou a comunidade a qual Ronaldo pertence. Algumas marcas na interação nos levam a crer que era sabido por todos os interactantes o contexto e comunidade de Ronaldo, ao observarmos risos (linhas 2, 4, 6 e 8) dos participantes daquela interação. E ainda, temos turnos que mostram algum espanto (“Meu fi(h)lho.” Clara, linha 1) ou ironia (“Acho que fica no açougue.” Camila, linha 7) por parte de outros interagentes.

Talvez, quando Ronaldo questiona o sentido de uma *formulação* ou parte dela em um contexto de sala de aula que, de certa forma, os participantes ali presentes já deveriam dominar o termo/conteúdo, observamos que há uma possível defasagem de aprendizagem do participante Ronaldo. Mas, por outro lado, por meio da *autorreformulação* de Pedro, o interagente Ronaldo pode se inteirar sobre o assunto, ou seja, aprender/compreender. Assim, percebemos que as teorias sobre as *formulações* de Heritage e Watson (1979) e Schegloff (1972) estão em consonância e até em complementaridade.

No recorte abaixo, fragmento de número 6, a aula pautava-se no meio de uma apresentação de trabalho em que o interagente Rafael mencionava exemplos de como alguns combustíveis poderiam ser utilizados:

Excerto 06:

44	Rafael	Então↑ os ó- o óleo vegetal ele também vai
45		utilizado como combustível () só que
46		também têm essa questão de precisar de adaptações
47		para os motores. O Rudolf Diesel, (0.4) o que:
48		propôs os mo- os motores movidos a diesel, ele fez
49		experimentos com óleo de °amendoim°, só que as
50		multinacionais impediram que: a produz- a produção
51		em- em larga escala para motores sobre esse tipo
52		de: de processo, (1.8) pra: po- por isso que não
53		tem muitos é: motores (.) com óleos (.) é: com
54		óleos vegetais (). Aqui eu fiz um: um:
55		contexto que fala que tem dois tipos de: (produção
56		de agrocombustíveis) que são o agronegócio e a
57		agricultura camponesa, ai eu fiz um mapa aqui
58		mostrando=
→ 59	Clara	=Depois no final você vai falar mais disso.
1	Rafael	É. E o agronegócio visa o lucro, enquanto que o
→ 2		camponês a soberania ali- energética °a Renata
3		vai falar um pouquinho sobre essa questão°. (0.9) A
4		questão da: da produção em grande escala (os
5		latifúndios) do agronegócio e o: a agricultura
6		camponesa maximizada () produção
7		diversifi↑cada, con↑sórcio, enquanto que o

8 agronegócio visa a monocultura, principalmente grão
9 a "produção" de grão de soja e a cana (1.4) e são
10 considerados (a cultura) dos agronegócios que são
11 considerados insustentáveis (porque são usados na
12 produção de combustível e não como alimento). (1.2)
13 Aqui tem uma charge crítica a essa questão de água
14 e combustível. Porque muito da produção é pra fazer
15 combustíveis e não para a alimentação.

No trecho acima, a participante interacional Clara toma o turno para si sem deixar escapar qualquer intervalo de tempo (linha 59) sobre o turno anterior que é indicado pelo sinal “=”.

Percebemos que neste turno há uma *formulação* realizada por Clara em que ela se preocupa em informar que o participante Rafael irá explicar o esquema que ele fez sobre os dois tipos de produção de agrocombustíveis mais adiante da apresentação – e por isso classificamos a *formulação* como do tipo *news deliverer*. É interessante observarmos que o interagente Rafael confirma esta informação feita por Clara (*formulação* de linha 59) ao dizer “É.” (linha 1) no turno seguinte. Logo após a esta confirmação, Rafael continua seu turno dando prosseguimento à sua apresentação.

Conforme Garfinkel e Sacks (1970), as pessoas comuns são capazes de descreverem e explicarem sua maneira de agir em sociedade por meio da fala-em-interação. No caso do excerto acima, percebemos que a interagente Clara toma o turno para si explicando como foi organizada a apresentação de trabalho ao dizer que no decorrer dela o participante Rafael irá explicar melhor o esquema que fez sobre a produção de agrocombustíveis. Além deste esclarecimento da ordem de apresentação do trabalho, percebemos que esta *formulação* (linha 59) descreve uma ação que ainda está por vir. Ou seja, a *formulação* foi utilizada como um recurso interacional para mostrar a organização da apresentação.

Analisando esta *formulação* de Clara, segundo os primeiros aspectos traçados por Garfinkel e Sacks (1979) sobre a *formulação*, percebemos que ela descreve algo que está por vir, o que vai ao encontro com o primeiro aspecto da *formulação* em que o enunciado significa algo além do que simplesmente o “dizem-em-tantas-palavras-o-que-estamos-fazendo”. Um segundo aspecto da *formulação* é o fato de Clara dar a informação de que o assunto sobre agrocombustíveis será visto depois, ou seja, é uma ação. E, por último, o terceiro aspecto nos mostra que a interação ocorre em uma linha contínua e que sua fala tem relação com o que Rafael estava dizendo e também terá relação com o que está por vir.

Talvez, a participante Clara tinha a intenção de dar uma justificativa à priori da maneira de agir de Rafael, ou seja, justificar a conduta de Rafael antes de qualquer interagente solicitar o motivo de ele não entrar em detalhes sobre o esquema naquele momento, visto que o assunto seria retomado mais ao final da apresentação. Assim, percebemos que esta *formulação* serviu para suprir uma possível indexicalidade da ação de Rafael. Esta indexicalidade é a que tanto preocupa e instiga os autores Garfinkel e Sacks (1970) a traçarem algumas propriedades da *formulação*. Estes autores inclusive defendem que não apenas uma palavra, vocábulo ou expressão podem ser indexicais, mas também toda a ação entre os indivíduos em interação.

Neste mesmo trecho, observamos outra descrição a respeito da organização da apresentação do grupo em formato de *formulação*: “°a Renata vai falar um pouquinho sobre essa questão°.” linhas 2-3, feita por Rafael. Percebemos que, após o turno de Clara e a devida confirmação de Rafael sobre ele, há uma continuidade no turno de Rafael (linha 59). Porém, Rafael formula uma nova descrição no meio de seu turno e em tom mais baixo informando que, na verdade, a participante Renata é quem irá falar sobre os dois tipos de produção de agrocombustíveis. É pelo sinal de grau “°” que podemos notar o trecho formulado em tom mais baixo. Através deste sinal, acreditamos que Rafael não tinha a intenção de interromper seu turno para explicar novamente como o assunto sobre a produção de agrocombustíveis iria ser abordado e, por isso, utilizou-se de uma *formulação* em tom baixo. Ainda, Rafael continuou seu turno na mesma linha do término de sua *formulação*, o que nos indica essa não intenção de parar seu turno para descrever a organização da apresentação.

Por meio desta *formulação*, ainda, percebemos que além de Rafael dizer o que será abordado adiante, realiza uma ação de retificação sobre o turno de Clara, já que a Renata será responsável por continuar a apresentação e, portanto, falar mais adiante sobre os dois tipos de produção de agrocombustíveis. Ao final do trabalho deste grupo, percebemos que realmente a apresentação da participante Renata diz sobre produção de agrocombustíveis (linhas 25-51 p. 119 anexo), confirmando-nos que Rafael estava ciente da ordem da apresentação do trabalho.

No seguinte excerto a ser analisado, um grupo de alunos estavam apresentando trabalho de modo que cada integrante tinha um assunto específico para abordar. No caso da interagente Clara o tópico a ser apresentado era o modo como se faz alguns tipos de combustíveis.

Excerto 07:

- 29 Clara Agora eu vou falar como se faz (.) o biodiesel.
30 Primeiro
→ 31 Pedro °Tá parecendo o programa da Ana Maria Braga°
32 ((risos))
33 Clara pega-se o grão () tipo: a soja, ()
34 pega (.) essas coisas (espreme) e moi, () ai
35 vão sair o óleo () e o: o que sobra dessa:
36 de: tirado o óleo é a (ou farelo) que
37 dependendo do: do: que foi usado pra: pra (pode ser
38 aproveitado) tanto para a alimentação animal como
39 para a alimentação humana. (3.5) Ai, (0.7) é: (2.6)
40 bom vou pegar esse óleo e vou colocar nessa estação
41 para fazer a <transexperimentação> () e
42 descentralizar a produção de combustível=
43 =Agora passa.
44 (1.2)
45 E ai faz um negocinho () e o que sai, o
46 principal, é o diesel.
47 Pronto. Pronto.

No trecho acima, mais especificamente na linha 29, a participante Clara faz uma *formulação* para esclarecer que naquele momento da interação ela iria abordar como o biodiesel é produzido. Considerando a segunda ordem conversacional proposta por Heritage e Watson (1979), a organização em nível tópico, percebemos que a interagente Clara não apenas descreve a fala-em-interação, mas utiliza da *formulação* para evidenciar e demarcar uma alteração no tópico conversacional que vinha sendo abordado durante a aula. É interessante esclarecermos que o integrante do grupo de Clara que estava falando anteriormente tratava sobre o agronegócio, ou seja, outro tema.

Ainda, observamos que o falante seguinte relaciona a *formulação* feita por Clara (linha 29-30) com um programa de televisão, descrevendo-a por meio de outra *formulação*: “°Tá parecendo o programa da Ana Maria Braga°”, linha 31. Turno este que compara a atuação da aluna Clara com o programa de culinária da apresentadora Ana Maria Braga. Talvez seja pelo fato de esta comparação não se relacionar diretamente com o tópico da aula que o participante Pedro o produziu com voz mais baixa, indicado pelo sinal de grau “°”, para não dar tanto destaque ao seu turno e possibilitar a continuação da apresentação de Clara voltando o turno para ela.

Dando continuidade às análises de dados, reunimos seis excertos de fala-em-interação em momentos distintos da aula observada, porém com uma semelhança: a introdução de um tópico diferente do que vinha sendo abordado.

Excertos de 08 a 13

- 31 Pedro °(Então eu vou passar para as perguntas)°, eu vou
32 perguntar pra vocês,(1.3)né? (1.2) Além da Cláudia,
33 (1.9) a Cláudia tá fora da pergunta.
- 44 Pedro °Vamos lá então°
→ 45 Rafael [°Então hoje a gente vai falar] sobre água e o:s:
46 combustíveis,
47 Rafael (1.6) aqui são os combustíveis usados na
48 agricultura.°
- 29 Clara Agora eu vou falar como se faz (.) o biodiesel.
30 Primeiro
- 5 Clara [Ai agora eu vou falar do álcool]
- 7 Clara Primeiro (0.2) é uma coisa bem: (sacaródica)
8 Passa dois Rafael.
9 (2.1)
→ 10 Clara No Brasil () é beterraba, mas eu vou
11 falar especificamente da cana, que é o que mais se
12 usa aqui=
13 Pedro =É o açúcar, né?
14 Clara Oi?
15 Pedro É o açúcar, né?
16 Clara É.
17 Rafael ()
18 Clara Ai pega a cana, planta a cana, pega a cana e corta
19 ela [()]
- 25 Renata ((leitura muito rápida e com o tom de voz muito
26 baixo, o que prejudicou a qualidade da gravação e,
27 consequentemente, da transcrição))
→ 28 >Agora é eu<, eu vou falar sobre a energia. (2.2)
29 >°A energia é um processo no qual vão se
30 desenvolver () esse sistema foi ()
31 com base nos princípios da agro-<

Heritage e Watson (1979) traçaram algumas considerações a respeito das *formulações* defendendo que cada *formulação* tem uma característica específica de acordo com o objetivo de quem comunica, ou seja, conforme a intenção comunicativa do falante. Neste sentido, observamos que nos excertos de 8 a 13 há algo em comum além das *formulações*. Consideramos estas *formulações* como uma descrição e explicação do próximo momento da interação que, no caso, tem uma mudança no tópico conversacional. Nestes excertos acima, os interagentes deixam claro a organização da conversa ao anunciar que haverá essa mudança no tópico da fala-em-interação por meio

da menção ao assunto a ser tratado. Percebemos que, em todos os fragmentos selecionados, as *formulações* possuem marcas, tais como: partículas conclusivas (“então”), partículas de contrastes (“mas”), partículas indexicais (“agora”, “hoje”, “eu”, “a gente”). Nesse sentido, parece-nos que a mudança no tópico da conversa exige uma marcação, talvez, para não deixar os participantes confusos e, assim, evitar possíveis problemas de sentido e comunicação.

É interessante observarmos que, nos fragmentos de números 9, 10, 11 e 13, algumas das marcas encontradas nos turnos de *formulações* são as consideradas por Garfinkel e Sacks (1970) como partículas indexicais. Segundo estes autores, há uma intrínseca relação entre o raciocínio sociológico prático e as partículas indexicais. As partículas indexicais são aquelas que dependem do contexto em que estão inseridas para terem sentidos. Com o intuito de remediar o significado destas partículas, estes autores defendem que não basta simplesmente substituí-las por outras palavras completas de significado, mas garantir uma *relatabilidade* a elas, ou seja, quando os interagentes justificam ou explicam a forma como agem estas partículas conferem sentidos às suas ações. É justamente pela capacidade de explicação da ação futura que, nos excertos 9, 10, 11 e 13 temos um próximo turno abordando assunto diferente do que estava em vigor até o momento. Estes fragmentos exemplificados dialogam com os estudos das *formulações* de Garfinkel e Sacks (1970).

Porém, no primeiro e segundo fragmentos destes excertos acima selecionados, nos deparamos ainda com uma mudança na forma como a aula se pautava. No primeiro fragmento, um grupo havia terminado sua apresentação de trabalho quando o interagente Pedro anuncia que naquele momento ele iria passar para as perguntas. E no segundo fragmento desta seleção, a aula estava dispersa, pois muitos alunos estavam conversando enquanto que outros estavam preparando o equipamento necessário para a apresentação até que o interagente Rafael toma o turno para si e formula (linha 45) com o objetivo de anunciar e começar a apresentação de trabalho do seu grupo.

Assim, percebemos que uma das funções das *formulações* é demarcar uma alteração que está por vir na estrutura da aula e não apenas preparar o terreno para uma introdução de um novo tópico a ser abordado, conforme Heritage e Watson (1979) defendem ao analisarem a organização interacional em nível tópico.

No próximo trecho a ser analisado abaixo, os participantes da interação estavam discutindo sobre várias perguntas e questionamentos (linhas 31-32, 38-40, 41) feitos

pelo participante Pedro sobre a complicação da implementação de uma política/educação voltada para um desenvolvimento sustentável. Até que o interagente Pedro identifica um Lugar Relevante para Transição de turno e toma o a fala para si:

Excerto 14:

→ 30 Pedro =[Aí: falta a gente] trazer para cá (0.7) pra
 31 terminar nossa conversa.
 32 (1.6)
 33 Essas categorias aqui ((Pedro se refere às palavras
 34 capitalistas, camponeses e operários))(1.3)esses
 35 que estão até agora excluídos dessa- (1.6) desse
 36 modelo aqui, só têm uma coisa a fazer (0.5) ele:s,
 37 (.) né? (0.4) Tomarem o poder de alguma maneira,
 → 38 assumirem as rédeas disso aí. (0.2) Aí vocês vão
 39 falar assim, <"↑a:h mas isso é sociali:smo">, essas
 40 coisas assim. Não tem jeito do capital ser
 → 41 sustentável gente, isso que eu queria deixar claro
 42 para vocês=
 43 [((Conversa))]
 44 Pedro =vocês podem ser capitalistas à vontade (0.4) MA:S,
 45 se- se me convencerem de que o capitalismo consegue
 46 ser sustentável (.) estarão de parabéns=
 47 Caio =NÃO, mas o: se o camponês (0.2) propor um
 48 desenvolvimento sustentável, (.) assim (.) é lógico
 49 que no início ele vai ser só local, mas se ele
 50 conseguir um regional e um mundial (.) aí sim, vai
 51 ser [(possível)]=

Como bem pontuaram Heritage e Watson (1979), as formulações que são organizadas em torno de um tema, ao longo da fala-em-interação (organização do tópico como um todo) podem ser utilizadas para anunciar um fechamento do assunto. No caso do fragmento acima, temos uma primeira *formulação* (linhas 30 e 31) realizada pelo interagente Pedro que anuncia a necessidade de abordar mais um único assunto para terminar a conversa e discussão a qual todos participavam, dizendo que: “=[Aí: falta a gente] trazer para cá (0.7) pra terminar nossa conversa./(1.6)/Essas categorias aqui ((Pedro se refere às palavras capitalistas, camponeses e operários))” linhas 30-34. Podemos observar que o participante Pedro informa que a única maneira de solucionar os problemas do desenvolvimento sustentável seria através dos “marginalizados” caso eles conseguissem dominar o modelo político atual. É nesse sentido que identificamos a *formulação* (linhas 30-34) como pré-fechamento do assunto que vinha sendo abordado.

É por meio de uma segunda *formulação* (linhas 38-40) neste trecho que o interagente Pedro realiza uma previsão de um próximo turno contendo um possível

questionamento dos participantes da interação. Pedro diz que mesmo se o poder passasse para as mãos dos excluídos, o modelo atual deixaria de ser capitalista e passaria a ser socialista e é nesse sentido que não é possível uma ordem capitalista conseguir se desenvolver sendo sustentável, pois viraria socialista: “Aí vocês vão falar assim, <“↑a:h mas isso é sociali:smo”>, essas coisas assim. Não tem jeito do capital ser sustentável gente” (linhas 38-41). Assim, percebemos que a *formulação* (linha 38-39) foi utilizada numa tentativa de esclarecer à priori qualquer problema de significado que vinham sendo co-construído na interação.

E, para não deixar dúvidas da opinião de Pedro ao longo de toda a fala-em-interação que foi sendo co-construída, Pedro utiliza da *reformulação* para esclarecer que sua intenção é “isso que eu queria deixar claro para vocês=” (linhas 38-42), ou seja, a partir do momento que os oprimidos assumem o poder, o modelo econômico que antes era capitalista se altera para socialista. Portanto, esta *reformulação* coloca em ordem toda a negociação abordada anteriormente a respeito de uma possível implementação de um desenvolvimento sustentável no modelo capitalista, e, conseqüentemente, tenta finalizar esse tema da conversa, concordando com o que já defendiam Heritage e Watson (1979): as *(re)formulações* têm a característica de concluir um trecho de fala-em-interação.

Porém, não ocorre um fechamento da conversa, pois o interagente Caio parece não concordar com o que o interagente Pedro disse nos turnos anteriores e, por este motivo, nos turnos adiante há uma nova negociação de significados e entendimentos a respeito da possibilidade de um modelo econômico capitalista ser sustentável (verificar anexo nas linhas 47 p. 132 e 36 p. 133 anexo). Este acordo de sentido é interessante, pois podemos perceber que os participantes são ativos e críticos às informações que são levadas até eles. No caso, Caio argumenta e justifica seu ponto de vista, o que faz um desenrolar a mais do assunto na fala-em-interação. Nas linhas 32-34 p. 133 anexo, percebemos que Caio chega a uma conclusão diferente da sua ideia em turno anterior. Isso nos mostra como o conhecimento é co-construído ao longo da interação e não simplesmente repassado pelo outro, pelo professor.

No excerto abaixo, a aula se pautava em uma discussão sobre a possibilidade de implementação de um desenvolvimento sustentável no sistema capitalista em que participantes da aula (tais como, Pedro, Rafael, Clara, Paula) tomavam o turno para si para darem informações a respeito do tema. No fragmento abaixo, temos um turno da

interagente Paula que explica um dos motivos de não ser tão fácil de implantar a sustentabilidade, recorrendo às informações adquiridas de outro professor:

Excerto 15:

→ 45 Paula °É:° é igual o: Henrique ((aluno cita outro
46 professor)) falou uma vez com a gente sobre a
47 questão do:: preço, (o alto custo), tipo assim,
48 aquelas placas (.) que são usadas porque são muito
49 caras, então não é uma coisa assim tão acessível e
50 também ninguém tá procurando investir nisto para
51 tornar acessível, porque ninguém quer usu- ninguém
52 quer- [ninguém acredita nisso]

Podemos observar que no fragmento acima a interagente Paula utiliza de uma *reformulação* (linhas 45-52) para contribuir com o tema que estava sendo abordado. A interagente cita o nome de um outro professor (Henrique linha 45) de modo a identificar a fonte de sua informação e opinião. É interessante observarmos que Paula usa uma informação que foi dada pelo professor Henrique que, no caso, classificamos como *news deliverer*, pois forneceu o dado anteriormente informando algo. Porém, optamos por classificar o turno de Paula como o participante que quer informar algo, no caso de *news deliverer*, pois ela também tem a intenção de dar uma informação e contribuir com o assunto da aula.

Além disso, parece-nos que ao recorrer à fala de outro professor, Paula adiciona credibilidade à informação que deseja passar para os participantes da aula. A informação de que o alto custo para implementação de recursos sustentáveis e uma falta de interesse de investimento na acessibilidade desses recursos são assuntos que não haviam sido mencionados na interação e complementa os argumentos contra uma possibilidade de viver em uma sociedade capitalista e autossustentável.

Assim, percebemos como a *reformulação* pode ser um recurso utilizado para a construção conjunta de conhecimento, conforme Garcez *et al* (2012) já defendia. E ainda, que a participante Paula adquiriu a informação através de outra pessoa e o soube reportar, mostrando conhecimento sobre o assunto tópico da aula.

4.2. Reformulações feitas do tipo *news recipient*

No seguinte trecho, alguns participantes da aula estavam apresentando trabalho sobre o desenvolvimento sustentável. Pela pausa em 4.2 décimos de segundos, que pode

ser verificada na linha 41, percebemos que a interagente Fátima, responsável pelo turno naquele momento, já havia concluído a sua fala disponibilizando, portanto, o turno para o próximo participante da interação. O seguinte falante toma o turno para si por meio da autosseleção a fim de dar continuidade à apresentação de trabalho do grupo.

O Lugar Relevante para Transição de turno (LRT) é o momento em que os participantes envolvidos na interação conseguem identificar que o falante corrente terminou de falar e que eles podem alocar o próximo turno para si. Como bem observa Machado e Freitas (2008), não é apenas por meio de palavras, orações, completude de frases que podemos identificar a conclusão de um turno, mas também por entonação e pausas em décimos de segundos.

É devido a essa pausa (4.2 décimos de segundo da linha 41) que o participante João toma a palavra para si dando continuidade à apresentação de trabalho. Os participantes deste grupo esclareciam o conceito de desenvolvimento sustentável e como surgiu as primeiras ideias de implementação de uma sociedade sustentável em torno deste conceito:

Excerto 16:

37	Fátima	=Também é importante ressaltar que o
38		desenvolvimento sustentável (é lei desde 88) já nos
39		anos 80 (.) já se falava a- na questão do estilo do
40		desenvolvimento (.) que era o ecodesenvolvimento.
41		(4.2)
→ 42	João	Então, o eco- o: conceito de ecodesenvolvimento, um
43		autor aqui que o texto cita o Sachs ele: introduz o
44		conceito de ecorregião como unidade de planejamento
45		pra ope- o- operaci(.)onalizar, >sei lá<, os: novos
46		estilos de desenvolvimento e pra isso é: pra: o:
47		Estado tem um importante papel >de planejamento< e
48		na implantação desse novo processo, mas não se
49		deve abrir mão do: da participação social local, e
→ 50		para esse autor o Sachs, ele: a:: >verdadeira
51		chance< a grande chance de realização dos
52		verdadeiros estados-do-bem-estar está nas mãos dos
53		países do terceiro mundo, e pra realização desses
54		estados do-bem-estar, tem os objetivos a serem
55		buscados como a relação o norte sul deve ser
56		horizontal, ã: não atribuir excessivo espaço para
57		ajuda externa, limitar a atuação do mercado e:
58		procurar uma (valorização) das esferas não material
59		da vida.

Logo no início do turno do participante João, percebemos que ele recorre ao texto do material didático para falar sobre o ecodesenvolvimento ao dizer: “um autor

aqui que o texto cita o Sachs ele: introduz o conceito de ecorregião"... (linhas 42-44). O interagente João menciona o material didático mostrando que se ancorou nele e no autor que este material cita para apoiar sua explicação sobre o conceito de ecorregião. Assim, João deixa evidente que compreendeu o conceito sobre ecorregião abordado no texto. Nesse sentido, percebemos esta fala de João (linhas 42-44) como uma reformulação sobre o material didático, pois o integrante João além de citar explicitamente a fonte do tópico de seu turno/aula naquele momento ele diz em suas próprias palavras o conceito de ecorregião proposto por Sachs (o autor que o livro didático menciona).

Podemos observar que esta citação do nome do autor (Sachs) ocorre duas vezes no turno de João: "um autor aqui que o texto cita o Sachs ele: introduz o conceito de ecorregião"... (linhas 42-44) e "e para esse autor o Sachs, ele:"... (linhas 49-50). Nesse sentido, temos mais uma reformulação (linhas 49-59) sobre o material didático em um mesmo turno de fala. Quando o participante João esclarece o que o autor do material didático acredita ser necessário fazer para que se efetive o novo processo de desenvolvimento sustentável, João reformula uma ideia primeira apreendida por ele através do texto didático (linhas 49-59). Nestas duas referências ao autor Sachs, ou seja, nas duas reformulações, percebemos que João se apoia no material didático ao redizer com suas palavras o que o autor mencionou dando propriedade à informação por ele entendida.

Dessa forma, o participante interacional João demonstra que leu o texto, dá legitimidade ao tópico apresentado e ainda mostra que compreendeu o conteúdo. É por meio desta reformulação que percebemos que o participante não somente leu o texto, mas também domina o conteúdo. Isso, pois, conseguiu assimilar a informação explicando-a com suas próprias palavras. É interessante observarmos que nos turnos seguintes da interação não ocorreu momentos de negociação ou monitoramento acerca da explicação do participante João. Talvez, isto nos mostra a unanimidade dos participantes em relação ao sentido dado à apresentação pelo João. É por meio da atividade 'apresentação de trabalho' que João mostra que aprendeu o conteúdo quando explica o conceito de ecorregião. Segundo Garcez *et Salimen* (2012), parece que o participante da interação demonstra que aprendeu quando utiliza uma informação apreendida por ele para exercer uma atividade. No caso de nosso excerto de número 16,

o interagente João utiliza o conceito de ecorregião que está em seu material didático para compor sua apresentação de trabalho.

Nesse sentido, diferente do que os autores Heritage e Watson (1979) indicam, as reformulações de João não foram feitas para chegar a compreensão comum sobre um determinado tema, mas sim para demonstrar conhecimento sobre o assunto apresentado na sala de aula.

Antes de partirmos para a análise do próximo excerto, mencionamos o que estava acontecendo na aula naquele momento: vários participantes tinham acabado de apresentar o trabalho sobre Agrocombustível e, a partir daí, o interagente Pedro tomou a palavra para fazer perguntas a respeito da possibilidade de implementação de um desenvolvimento sustentável. Neste momento da interação, os participantes iam se autosseleccionando para tomar o turno discutindo e dando opiniões sobre as perguntas de Pedro.

Excerto 17:

46 Cláudia É possível, mas tem que ser, >tipo assim< aprovada
47 pelo o gove:rno >tipo assim< tem que ser (.)
48 adotada des:de do:: th tem que ser uma <mercação>,
49 essa educação individualista, que tipo assim, que
50 (presta- na conscientização:o) de que cada um tem
51 que fazer a sua parte. É possível? É, mas acontece
52 que, tipo assim, com a (), no sistema
53 capitalista e eles não quererem: conviver com esse
54 sistema, acabam (vivendo) em competição, e que o
55 capitalismo, ele não- >tipo assim< ele não:: não dá
56 (.) tanta importâ:ncia para a destruição que nem
57 a:: () nesse sistema de: (reduz) de
58 rodovias (.) acaba: acumulando riquezas, mas
59 porém:: porém melhora:ndo desde o princípio, por
1 isso para haver uma:: (.) pra haver, assim, um
2 desenvolvimento sustentável tem- precisa de um::
3 de uma: de um investimento. (1.4) de um
4 investimento °na educação°=
→ 5 Pedro =Então você acha que é °possível°?
6 Cláudia Eu acho que é possível.
→ 7 Pedro Então pelo que você me falou
8 (1.6)
9 tem o problema do capitalismo, não tem?
10 Cláudia °Tem°=
→ 11 Pedro =Tem (.) então, o que acontece é que pra ter esse
12 investimento ai vai ter que controlar o
13 capitalismo, (.) você acha que °é por ai°?
14 Cláudia Tá, mas eu acho >tipo assim< essa união de ongs,
15 empre:sas: transnacionais e: governos, tem que ser
16 feita assim, porque:: (0.2) tem sido: >um assunto<
17 bas- bastante:: divulgada >tipo assim< tem que
18 haver uma união dessas (1.5) dessas empresas de
19 grandes nomes <pra: have:r> a divulgação, >assim<

No trecho acima, podemos perceber que a participante interacional Cláudia estava falando que era necessário investimento em conscientização e educação para implementar um desenvolvimento sustentável num sistema capitalista (linhas 46-59 e 1-4). Considerando, então, os estudiosos Heritage e Watson (1979), que perceberam a fala-em-interação como um procedimento ordenado e controlado localmente, percebemos que o interagente Pedro fica atento à conversa para obter a sua vez de falar. No momento em que Cláudia chega ao final de sua fala (linha 4), o interagente Pedro percebe que há um lugar relevante de transição de turno (LRT, como já mencionado anteriormente). Isso porque, Pedro identifica que a interagente corrente fala em tom mais baixo o último trecho de sua conversa (“na educação=”, linha 2) indicado pelo sinal de “o” no início e término deste tipo de fala mais baixa. Nesta oportunidade de tomada de turno, Pedro aproveita para iniciar seu tópico dando continuidade ao turno de Cláudia, atitude que é indicado pelo sinal de “=” na linhas 4 e 5.

Nesta continuidade entre os turnos, identificamos que Pedro toma a palavra para si por meio de uma *reformulação* sobre o enunciado anterior de Cláudia. Apoiando-nos em Heritage e Watson (1979), classificamos esta *reformulação* como uma atividade reflexiva, visto que o participante Pedro resume o que foi dito até o momento do turno anterior da Cláudia tirando uma conclusão sobre ele (=Então você acha que é possível?, linha 5), ou seja, uma *reformulação* do tipo *upshot* (conclui um trecho anterior).

Neste sentido, percebemos que a *reformulação* de Pedro foi utilizada para demarcar o ponto de vista da interagente sobre a possibilidade de ter ou não um desenvolvimento sustentável.

Após a confirmação de Cláudia sobre a conclusão feita por Pedro (linha 6 “Eu acho que é possível.”), o interactante Pedro produz novamente outra *reformulação* ainda sobre o turno de Cláudia dizendo: “Então pelo que você me falou / (1.6) / tem o problema do capitalismo, não tem?” linhas 7-9. Esta *reformulação* se classifica como do tipo *gist*, pois retoma um ponto central na fala de Cláudia ocorrida nas linhas (46-59 e 1-4). Após mais uma confirmação de Cláudia sobre a segunda *reformulação* realizada por Pedro, o interagente dá base e completude para o raciocínio começado por Cláudia a respeito da possibilidade de implementação de um

desenvolvimento sustentável. Pedro complementa que para ocorrer este desenvolvimento sustentável precisa-se de controlar o capitalismo (linhas 11-13), ou seja, vai dando significado e moldando o sentido co-construído ao longo da interação.

É interessante observarmos que em todas as duas *reformulações* de Pedro encontramos o vocábulo “Então”. Já nas falas de Cláudia isto não ocorre. Talvez, a presença de partículas conclusivas seja uma das características muito presentes nas *reformulações*.

Ainda, continuando a análise deste trecho, percebemos que após esta continuação e complementação do tópico de Cláudia, Pedro novamente procura adquirir a opinião de Cláudia ao perguntar “você acha que °é por aí°?” linha 13. É na resposta de Cláudia nas linhas 14-20 que percebemos que há neste momento da conversa uma co-construção de conhecimento. Isto porque, Cláudia desconfirma a *reformulação* de Pedro ao dizer que o desenvolvimento sustentável, por meio da união de empresas e Ongs, tem que ser divulgado entre a população (linhas 14-20) e não simplesmente controlar o capitalismo.

Neste sentido, conforme Heritage e Watson (1979) argumentam que a desconfirmação é despreferida, percebemos que esta desconfirmação de Cláudia é feita com ponderação, pois há presença de atrasos, repetição de termos, pausa em décimos de segundos. Portanto, ao desconfirmar a *reformulação* de Pedro (linhas 11-13), percebemos a co-construção de conhecimento ao longo da interação visto que, a todo o momento, Cláudia além de desconfirmar o turno de Pedro dá uma justificativa para isto. Esta justificativa é um retorno não apenas do conhecimento adquirido pela participante Cláudia, mas também seu ponto de vista em relação ao modo de implementação do desenvolvimento sustentável (linhas 17-18).

Assim, por meio de uma análise da organização turno a turno e tópica proposta por Heritage e Watson (1979), visualizamos que as duas *reformulações* presentes neste trecho foram utilizadas para guiar os interagentes de modo a alcançarem um entendimento comum e compartilhado do assunto abordado ao longo da conversa. Porém, cabe mencionar que Heritage e Watson (1979) defendem que a negociação de significados para se chegar a um entendimento “comum e compartilhado” deve ser feita quando há presença de partículas indexicais que causam dúvida no sentido construído conjuntamente pelos interagentes. Fato este não evidenciado entre os turnos de Cláudia e Pedro.

O próximo trecho que será analisado é uma continuação do excerto 2, visto acima. Como já mencionamos anteriormente, alguns participantes tinham acabado de apresentar o trabalho sobre Agrocombustíveis no momento em que o interagente Pedro toma a palavra para si. Pedro, após esclarecer que no material didático utilizado era possível encontrar algumas propostas para solucionar os problemas referentes a um desenvolvimento não sustentável, faz a seguinte pergunta:

Excerto 18:

4	Pedro	é possível (0.4) com essas técnicas (1.7) complet <u>ar</u>
5		(1.8) as falhas, ou o: que tá incompleto (1.5) do
6		abu- do do trabalho é::(1.8) do trabalho não, do
7		desenvolvimento susten <u>t</u> ável?
8	Clara	Assim, [assim, eu tô tentando entender]
→ 9	Pedro	[Com essas técnicas ai (.) é possível]
10		corrigir (0.2) os problemas do desenvolvimento
11		sustentá <u>vel</u> , [ajuda?]

Neste excerto, notamos a existência de uma *reformulação* evidenciada por nós como autorreformulação, pois é feita pelo interagente Pedro (“[Com essas técnicas ai (.) é possível] corrigir (0.2) os problemas do desenvolvimento sustentável, [ajuda?]” – início linha 9) sobre seu próprio turno anterior: “é possível (0.4) com essas técnicas (1.7) completar (1.8) as falhas, ou o: que tá incompleto (1.5) do abu- do do trabalho é::(1.8) do trabalho não, do desenvolvimento sustentável?” (início linha 4).

Nesta autorreformulação, percebemos que Pedro elabora novamente sua pergunta de modo mais consistente, o que foi observado pela aplicação das três propriedades centrais das formulações propostas por Heritage e Watson (1979), tais quais: *preservação* (quando Pedro preserva o ponto cerne de sua pergunta que é a possibilidade da resolução dos problemas do desenvolvimento sustentável); *apagamento* (quando Pedro não menciona mais o termo trabalho, por exemplo); e, *transformação* (quando Pedro melhor elabora a sua pergunta com menos hesitações).

Notamos ainda que, Pedro, após pontuar o tema soluções para o desenvolvimento não sustentável que sua pergunta envolverá nas linhas 59, 1 e 2 excerto 2 “o texto tem um viés ai, de apontar algumas técnicas: (0.2) né? Medidas alternativas e °tudo mais°=”, faz uma elaboração primeira de sua pergunta (“é possível (0.4) com essas técnicas (1.7) completar (1.8) as falhas, ou o: que tá incompleto (1.5) do abu- do do trabalho é::(1.8)

do trabalho não, do desenvolvimento sustentável?” início linha 4) como já analisado anteriormente.

Percebemos que Pedro, ao reformular seu pedido de informação, no trecho com início na linha 9 “[Com essas técnicas aí (.) é possível] corrigir (0.2) os problemas do desenvolvimento sustentável, [ajuda?]”, não o fez com tantas hesitações. Talvez, seja justamente o fato de o interactante manifestar várias hesitações durante a formulação primeira de sua pergunta – tais como, pausas em décimos de segundos, repetição de palavras, alongamentos de sons e auto-interrupção – e utilizar das características de *preservação*, *apagamento* e *transformação* que percebemos a primeira parte (linha 4) como *formulação* e a segunda (linha 9) como *reformulação*, ou melhor, *autorreformulação*.

Além disso, percebemos que, conforme atentam Heritage e Watson (1979), a reflexividade durante a conversa pode auxiliar na construção de *(re)formulações*, relacionada ao chamado por eles de colóquio autoexplicativo. Ou seja, quando o interagente constrói na conversa o sentido que se pretende dar à sua fala. Nessa lógica, Pedro utiliza-se da *autorreformulação* (linhas 9-11) para demonstrar e montar o sentido que ele está construindo naquele momento da interação para sua ação de perguntar, ou melhor, Pedro tem o intuito de deixar mais claro a informação que deseja receber. Isto pode ser comprovado quando observamos que Pedro não espera por uma solicitação de esclarecimento, explicação ou até mesmo reparo de algum interagente da conversa. Pois, Pedro, inclusive, encontra-se em uma situação de fala sobreposta com a participante Clara (Clara diz: “Assim, [assim, eu tô tentando entender]”, linha 8 e; Pedro diz: “[Com essas técnicas aí (.) é possível] corrigir (0.2) os problemas do desenvolvimento sustentável,” linhas 9-11), o que confirma este colóquio autoexplicativo. Observamos também que, após a sobreposição de falas de Pedro e Clara, foi Pedro quem ‘ganhou’ o turno para si e concluiu sua fala.

No próximo trecho que iremos analisar, alguns participantes da interação tentam responder uma pergunta de Pedro sobre uma possível implementação do desenvolvimento sustentável em que este participante acredita que existem pessoas que investem no desenvolvimento sustentável.

Excerto 19:

29 Pedro =Mas eles estão investindo, não estão não?

30 Rafael Por [isso (igual a cla-)]
 → 31 Clara [Mas muito menos], (não dá nem) pra- olha o
 32 quanto que eles investem em postos de petróleo pra
 33 explorar pré-sal, e olha a quantidade eles investem
 34 pra (0.2) fazer a energia solar.
 → 35 Rafael Então, por isso, igual a Cláudia falou, vamos
 36 supor, precisa é: ter uma campanha de educação só
 37 que, >tipo assim< precisa é: a: o desenvolvimento
 38 sustentável a gente sabe que tá, por exemplo, com
 39 (água) suficiente, principalmente se a pessoa
 40 valoriza esse valor, só que, tipo assim.. a: é: é
 41 possível com esse: com esses °meios° corrigir e-
 42 esses erros, (pelo menos os excessos). É difícil,
 43 por que tem uma influência muito grande do
 44 capitalismo em cima do nosso mundo,

No fragmento acima, observamos que o interagente Rafael identifica uma oportunidade de alocação de turno (após pergunta retórica, linha 29) e tenta tomá-lo para si por meio de uma *reformulação* (linha 30). Porém, não consegue permanecer em seu turno, pois há uma ‘disputa’ entre Rafael e Clara mediante autosseleção para ver qual dos dois participantes permanecerá com o turno (linhas 30 e 31). Esta ‘disputa’ pelo turno ocorre através de uma sobreposição entre a fala de Rafael (linha 30) e a da Clara (31) indicada pelo sinal de colchete “[]”, além da ruptura brusca na fala de Rafael evidenciada pelo sinal de “-“ (“igual a cla-” linha 30), o que nos mostra que Rafael desistiu do turno.

Após o turno de Clara (linhas 31-34), Rafael tenta novamente tomar o turno para si obtendo sucesso (linhas 35-44). Rafael faz uma *reformulação* da fala da participante Cláudia na linha 35 em diante. Esta *reformulação* é do tipo *gist*, pois retoma o ponto central de falas anteriores da Cláudia (linhas 46-4 p. 111-112, 14-20 p. 112, 14-18 p. 114, 26 p. 114, anexo).

Analisando atentamente esta *reformulação* de Rafael dentre as propriedades de *preservação*, *apagamento* e *transformação* dos autores Heritage e Watson (1979), podemos observar que Rafael mantém o ponto central da fala de Cláudia a respeito da possibilidade em solucionar alguns problemas relacionados ao desenvolvimento sustentável, dizendo “é possível com esse: com esses °meios° corrigir e-esses erros, (pelo menos os excessos).” (linha 40-41); excluindo de sua fala que estas mudanças devem ser autorizadas e incentivadas pelo governo (fala da Cláudia em turno anterior “tem que ser, >tipo assim< aprovada pelo o gove:rno” linhas 46-47 p. 111, anexo) e; ainda, modificando o dito anteriormente por Cláudia dando exemplos e dizendo-o com outras palavras.

É interessante observarmos que, apesar de os autores Heritage e Watson (1979) traçarem seis características das *formulações* do tipo *gist* atentando mais para as *formulações* realizadas pelo *news recipient*, nesta *reformulação* (linhas 35-44), identificamos uma característica diferente daquelas já mencionadas por esses autores. Parece-nos que o interagente Rafael utilizou-se da fala anterior da participante Cláudia como forma de mostrar que concorda com as ideias dela e deixa transparecer que estava atento à interação. Ainda, temos que considerar a ação que estava sendo feita no momento da interação: tentativa de resposta à pergunta feita pelo participante Pedro que queria saber se era possível solucionar os problemas relacionados ao desenvolvimento sustentável (turnos de linhas 9-11 p. 122, e 29 p. 121, anexo).

Como bem diz Heritage e Watson (1979), as *formulações* podem ser utilizadas para múltiplos propósitos que não somente para uma explicação de sentidos e significados. Percebemos, ao longo da interação, que o participante Pedro constantemente questiona e instiga os interagentes a opinar e dialogar a respeito de um tópico que supostamente foi abordado em sala de aula (verificamos isso em algumas perguntas e estímulos de Pedro, tais como: linhas 9-11 p. 122, 6-7 p. 123, 31 p. 123, 49 p. 123, 11 p. 124, anexo). Após muito diálogo entre os participantes, Pedro toma o turno para si informando que irá abordar todo o assunto de uma maneira mais rápida e mais genérica: “Eu vou dar uma geral (0.2) volta pro lugar então que eu vou dar uma geral.”, linhas 32-33 p. 125 (anexo). É nesse sentido que acreditamos que o participante Rafael utiliza de uma *reformulação* sobre a fala de Cláudia para mostrar seu conhecimento e ideia a respeito do desenvolvimento sustentável numa tentativa de atender às expectativas de Pedro.

No próximo excerto que iremos analisar, o participante João está apresentando sua parte no trabalho falando sobre o que seria o ‘Relatório de Brundtland’:

Excerto 20:

13	João	necessidades presentes e futuras. (3.1) E o-
14		relatório ele adota um discurso de combate de
15		combate à pobreza e também de consolidação
16		ambiental para as gerações futuras há, entretanto,
17		contradições no relatório como ele: afirma a
18		necessidade do crescimento econômico, <mas ele
19		aferre a crítica à sociedade industrial dos
20		países desenvolvidos>=
21	Pedro	=Ele aferre?
22	João	Oi?
→ 23	Pedro	°Você falou que <u>ele</u> :?°

24 João Aferrece.
 → 25 Pedro (°Não é apetece não?°)
 26 João Afe- ah, sei LÁ
 27 ((risos))
 28 João O relatório, ele: menciona cautelosamente os
 29 interesses nacionais e:: ele: sempre- tá sempre
 30 falando com tom diplomático, é: >por causa disso<,
 31 provavelmente, que ele possui grande aceitação. E o
 32 relatório, ele define, descreve, pelo menos define
 33 o: nível de consumo mínimo a partir das
 34 necessidades básicas, mas ele é omissos em relação
 35 às discussões detalhada sobre o nível máximo de
 36 consumo nos países desenvolvidos. †E o relatório
 37 também propaga que a superação do
 38 subdesenvolvimento (.) dos países do hemisfério sul
 39 ela deve conter o crescimento contínuo dos países
 40 desenvolvidos, os países industrializados.

É interessante observarmos que no trecho acima há uma solicitação cautelosa de reformulação (linha 23) feita pelo outro. O interagente *news recipient* solicita uma *reformulação* de um turno anterior utilizando uma pergunta de completar dizendo: “°Você falou que ele:??”, linha 23.

Conforme Heritage e Watson (1979), a *reformulação* que questiona ou põe em cheque o que foi dito anteriormente pelo outro é despreferida já que acaba por exigir uma explicação, ou requerer mais trabalho conversacional, ou ainda por colocar a face do outro em risco. Ou seja, não contribui para a sequência e fluxo da fala-em-interação. É por meio de uma fala mais baixa, demarcada pelo sinal “°” e com formato de pergunta de completar que observamos que Pedro faz um pedido de *reformulação* de forma moderada ao participante João. Parece-nos que esta despreferência é confirmada por meio da reação de insatisfação no turno de João (“Afe-“ linha 26) e, ainda, por meio de risos ocorridos na linha 27. Após os risos, João continuou sua apresentação dando prosseguimento às informações que queria passar.

Num primeiro momento, Pedro pede uma confirmação sobre um vocábulo utilizado pelo participante João em sua fala: “=Ele aferrece?”, linha 21. Porém, por algum motivo João ou não entende ou não escuta o turno de Pedro e, então, solicita uma repetição “Oi?”, turno seguinte de número 22. Depois, encontramos uma nova tentativa de esclarecimento realizada por Pedro na linha 23. Por meio de uma pergunta de completar, Pedro solicita novamente reparo sobre a fala de João, que, apesar de ter sido respondida/completada (linha 24), não foi devidamente esclarecida (linha 25). Por último, Pedro insiste em co-construir o conhecimento por meio da *reformulação* do termo “aferrece” trocando-o por “apetece”, mas que foi em vão. Por este motivo,

percebemos que não ocorreu uma confirmação ou decisão de João sobre o sentido que ele queria dar ao próprio turno.

O que acontece neste trecho, na verdade, é um reparo auto-iniciado pelo interagente *news recipient* (Pedro), sem que o participante que estava dando a informação (João) conseguisse de fato reformular e, assim, corresponder às expectativas do solicitante. Isso, visto que Pedro tinha a intenção de esclarecer e monitorar o sentido da palavra “aferrece” naquele contexto. Porém, o interagente João não soube como explicar ou reformular o sentido da palavra que havia utilizado anteriormente e acaba por dizer “Afe- ah, sei LÁ”, linha 26.

Talvez, a ausência de uma reformulação não realizada pelo falante que informava algo, no caso João, nos mostra que, apesar da tentativa de co-construção de conhecimento entre os participantes, não foi possível extrair do trecho a confirmação do significado que se pretendia passar com a expressão “aferrece” utilizada por João em seu turno na linha 19. Ou melhor, não ocorreu a construção de conhecimento, mas apenas uma tentativa de organizar os sentidos que estavam sendo tomados e considerados durante a fala-em-interação.

Ainda, podemos observar que o participante que recebia a informação de João, Pedro, acaba por *reformular* o turno de João sugerindo um sentido para “aferrece”: Pedro: “°Não é apetece não?°”, linha 25. Nessa *reformulação*, percebemos a utilização de um volume de voz mais baixo juntamente com uma pergunta de pedido de confirmação como uma forma de solicitar entendimento comum sobre o assunto tratado. Observamos, portanto, que foi oferecida ajuda para correção de um termo que era problemático para um dos participantes, o Pedro, mas não era problemático para o outro participante, o João. Então, não houve pedido de ajuda para substituição do termo, que não foi visto como problemático, e a ajuda oferecida foi ignorada. Além de colocar um dos participantes com a face em risco, já que houve risos para a sugestão de um novo termo, tal sugestão foi em vão, pois não houve construção de conhecimento.

No excerto abaixo, o participante interacional João tenta responder uma pergunta de Pedro em um momento em que os interagentes dialogavam a respeito do grau de análise do texto didático diante os problemas de implementação de um desenvolvimento sustentável.

Excerto 21:

→ 31 João °(Quando fala que pra ser sustentável é preciso ser
32 renovável lá) (.) ele é crítico.°

No turno acima, há uma *reformulação* sobre o material didático de modo que João recorre a um tópico do texto estudado para argumentar e comprovar em favor de sua reflexão: de que o [texto] “é crítico.°”, linha 32. João defende que no momento em que o texto menciona que para “ser sustentável é preciso ser renovável” ele aborda um tópico que o torna crítico. Nesse sentido, talvez, a utilização de uma *reformulação* foi um meio encontrado para defender não apenas seu ponto de vista, mas também para mostrar que tinha conhecimento do assunto abordado em sala.

É por meio de uma reformulação sobre o material didático que podemos perceber que o interagente João conclui a respeito do tópico abordado e, por isso, consideramos esta reformulação como sendo do tipo *upshot*.

Continuando a análise de dados, a seguir temos um trecho de fala em que a aluna Fernanda apresentava sua parte do trabalho sobre o biogás e a biomassa quando a interagente Clara pede o turno para si (“°Fernanda°, posso falar um negócio”, linha 6):

Excerto 22:

58 Fernanda °Biomassa, a biomassa ela tem um () a
59 temperatura ela influência na biomassa ()
1 os principais produtos () biomassa
2 em energia () o sistema de produção
3 de combustível e de alimentos () mas
4 é possível produzir energia () alimentos
5 ()°
6 Clara °Fernanda°, posso falar um negócio
7 Fernanda °Pode]
→ 8 Clara Ai, é:: é: no início o Rafael tava falando é:
9 aquele negócio lá de: diferentes () industrial
10 ou camponesa depois é: lá [()]=
11 Ronaldo [() tem facebook?]
12 ????? [(°tenho, por quê?°)]
13 Ronaldo [(Depois você procura lá)]
→ 14 Clara =[ai aqui () coloca as] principais
15 características do sistema de produção é: da
16 agricultura camponesa para fazer a alimergia que e
17 a produção de alimento e de energia [()]
18 Rafael [()]
19 da cultura camponesa para fazer a energia ()
20 de alimentos e de energia.
21 ((conversa))
22 Clara Psiu
→ 23 Clara Sim, só para vocês se situarem. Ai, °pode

Conforme Garfinkel e Sacks (1970), as *formulações*, muitas vezes, são utilizadas para remediar a indexicalidade da língua já que o sentido de um enunciado depende do contexto no qual ele está inserido, de quem fala, etc. Tendo isso em mente, observamos que a partícula indexical “aqui”, na linha 14, tem o sentido de “naquele momento da interação” o que garante à participante Clara explicar o porquê de seu turno, a intenção dele, ou seja, o significado que queria dar a ele. É neste sentido que a *reflexividade*, tanto levada em conta por Garfinkel e Sacks (1970), se faz presente nesta interação. Quando a interagente Clara formula (linha 23-24), é como se ela demonstrasse a compreensão do que ela está fazendo naquele momento. No caso, ela está informando para os interagentes o que já foi falado anteriormente sobre produção de agrocombustíveis e, ainda, o que a participante Fernanda vai abordar mais especificamente sobre produção de agrocombustíveis.

Ainda, nesta *formulação* de Clara (linhas 23-24), podemos perceber as três características centrais propostas por Garfinkel e Sacks (1970): (i) o “dizer-em-tantas-palavras-o-que-estamos-fazendo” foi realizado quando a interagente Clara deixa explícita que sua intenção é de situar os participantes na interação, ou seja, (ii) seu enunciado também foi uma ação e também (iii) demarca o que ocorreu momento anterior na interação e como a interação continuará. Não podemos deixar de mencionar que esta ação de Clara explica a organização da apresentação do trabalho que, segundo Heritage e Watson (1979), garante o monitoramento e prosseguimento da interação.

Classificamos tanto a *reformulação* quanto a *formulação* deste fragmento como *news recipient*, pois estão intrinsecamente relacionadas à fala do outro que informou (Rafael) ou informa (Fernanda) algo.

No excerto abaixo, a aula se pautava em discussões com perguntas que iam direcionando o assunto abordado em um momento que o segundo grupo já havia finalizado a apresentação de trabalho. O interagente Pedro, então, questiona os participantes da interação a respeito do apoio ou não à reforma agrária (linhas 45-47):

Excerto 23:

→ 45	Pedro	[E a reforma]
46		agrária, você tá a favor da reforma agrária agora
47		ou não?
48	Clara	N(h)ã(h)o
49		((risos))
50	Pedro	Não, [sem ser-]
51	Luiza	[Oh. eu não vou] falar nada,

52 Pedro Não, sem ser o-
53 Luiza (sabe) por quê?
54 Pedro Hã? Já é a favor ou não?
55 Luiza °Não°
56 ((risos))
→ 57 Pedro Da reforma agrária, eu não tô falando do MST ↑ não.
58 Luiza °Mais ou menos°
1 ((risos))
2 Fátima °Ela falou mais ou menos°
3 Pedro Mais ou menos?
4 (0.2)
5 Agora, qual que é mais sustentável o agronegócio ou
6 a: a agricultura camponesa?

Após o questionamento de Pedro, percebemos que duas participantes da interação respondem à pergunta dele se posicionando contra a reforma agrária (Clara linha 48 e Luiza linha 55). É interessante notarmos que, prosseguindo a fala-em-interação, o interagente Pedro utiliza de uma *formulação* para reforçar o que já havia mencionado anteriormente, dizendo: “Da reforma agrária, eu não tô falando do MST ↑ não.” (linha 57).

Num primeiro momento, poderíamos dizer que esta *formulação* de Pedro (linha 57) é na verdade uma *reformulação*, pois têm relação com algo dito anteriormente. Porém, ao percebermos que seu turno de fala não é uma correção sobre algo dito anteriormente, mas uma delimitação de significado que direciona uma resposta positiva dos alunos para alterar a opinião dos mesmos, classificamos seu turno como *formulação*. Nesse sentido, Pedro, prevendo resistência ao MST, faz uma ressalva a fim de conseguir uma resposta positiva de seus alunos. Observando os turnos subsequentes a este enunciado, a participante Luiza, que antes havia deixado claro que era contra a reforma agrária, altera seu ponto de vista de maneira menos enfática, dizendo ser “°Mais ou menos°” (linha 58) a favor da reforma agrária. Nesse sentido, acreditamos que a *formulação* de Pedro (linha 57) foi utilizada para guiar e direcionar a resposta e opinião dos participantes em relação à prática da reforma agrária visto que, mesmo de modo mais cauteloso, a participante Luiza altera seu ponto vista dizendo “mais ou menos” em tom de voz mais baixo demarcado com o sinal de grau “°”.

No próximo fragmento a ser analisado, o segundo grupo já havia terminado a apresentação de trabalho quando os participantes da interação discutiam alguns aspectos da possibilidade de um modelo econômico capitalista ser sustentável:

Excerto 24:

57 Pedro [Porque eles] vão falar assim, "opa!
58 estamos num mundo finito, (0.4) recursos finitos"
59 (0.2) ai:: vão deixar de ser capitalistas?(.)
1 NÃ:O:: (0.4) Ele vai propor o seguinte, <"no
2 lugar::">,
3 Ronaldo Você que escreveu isso aqui? ((conversa paralela))
4 Pedro Psiu, Ronaldo
5 "no lugar (0.5) da crise, do problema ambiental que
6 nós estamos vivendo tem uma saída", qual que é essa
7 saída? (0.2) Desenvolvimento? (0.4) sustentável.
8 "Vamos manter o capitalismo, só que vamos ser o
9 quê? (1.8) <Susten[táveis">]
→ 10 Rafael >[(°Isso meio] que impede o
11 progresso, né?°)<
12 Pedro Fala mais alto, como é que é?
→ 13 Rafael Isso ai que impede o progresso dos (0.3)
14 camponeses, eles não podem se desenvolver porque
15 (.) tem que preservar, tem que preservar, (.)
16 então, só os que estão lá °(no lucro) que vão
17 (ganhar)°
18 Pedro E mais do que isso. Eles vão preservar mesmo?
19 Rafael Quem?
20 Pedro Os capitalistas=
21 Rafael =>Claro que não<

Nas linhas 10-11, podemos observar uma *formulação* feita por Rafael sobre o turno do outro (o interagente Pedro informava como os capitalistas iriam ‘solucionar’ os problemas de viver em um mundo finito, linhas 5-9), ou seja, Rafael (*news recipient*) realiza uma conclusão sobre o que o outro disse anteriormente. É pelo vocábulo indexical “Isso” (linha 10) que recorremos ao contexto (no caso, voltamos ao turno anterior) para compreendermos o sentido que Rafael aparentemente desejava dar ao seu enunciado. A partir disso, percebemos esta *formulação* do tipo *upshot* (conclusão) como uma forma de confirmação de compreensão de sentido, pois foi através da utilização da partícula “né” com entonação ascendente que Rafael terminou seu enunciado.

Além disso, é pelo sinal de tom de voz mais baixo (“°”) e fala mais rápida (“>fala<”) que acreditamos que nesta *formulação* o interagente Rafael estava inseguro quanto ao entendimento do turno de Pedro e necessitava de uma confirmação de sentido. Conforme Heritage e Watson (1979) já defendiam, o monitoramento do “entendimento comum” dos significados que é corriqueiramente desenvolvido durante a fala-em-interação é fundamental para uma continuidade e progressão da interação, ou seja, fundamental para a sequencialidade das ações já que, afinal, a conversa se dá turno a turno. Ou talvez, o participante Rafael apenas desejava mostrar que estava atento e participando da interação. Porém, o interagente Pedro solicitou uma repetição do turno

de Rafael por obstáculo de escuta: “Fala mais alto, como é que é?”, linha 12. É no tomar o turno novamente para si que, nas linhas 13-17, Rafael realiza uma *reformulação* sobre seu turno anterior, ou seja, uma *autorreformulação*. Esta *autorreformulação* está menos marcada, pois não possui uma fala mais rápida, nem um tom de voz mais ameno (apesar de aparecer no final do enunciado uma parte com tom de voz mais baixo). Aplicando as três características mais centrais das *formulações* de Heritage e Watson (1979), percebemos que Rafael mantém sua conclusão central do turno do outro conservando palavras-chave (preservação), também desaparece com as marcas de entonação da fala (*apagamento*) e, ainda, altera o seu turno ao justificar seu raciocínio acrescentando os motivos de a solução dos recursos finitos não permitir o progresso (*transformação*).

Tendo isso em vista, recorremos ao conceito tão respeitado da *relatabilidade* pelos autores etnometodólogos Garfinkel e Sacks (1970) que defendiam que é por meio do raciocínio sociológico prático que os interactantes co-constroem o significado de seus enunciados, ou seja, co-constroem o conhecimento. Este raciocínio sociológico prático é o que permite o falante compreender e se fazer compreender durante interação, conferindo, assim, clareza sobre o que deseja informar ou, como é o caso da *autorreformulação* de Rafael (linha 13-17), deseja justificar.

Prosseguindo com uma observação turno a turno, na linha 18, temos um retorno de Pedro para Rafael em relação à solicitação de confirmação de compreensão feita por Rafael no turno 10-11 e refeita/aprimorada nas linhas 13-17 de que o desenvolvimento sustentável dificulta o crescimento econômico. Isso, pois, Pedro concorda com o significado apreendido por Rafael e menciona que tem algo a mais além do que ele falou, dizendo: “E mais do que isso.”, linha 18. Acreditamos que este retorno é, na verdade, um tipo de avaliação de Pedro à *reformulação* do tipo *upshot* que Rafael realizou, já que Pedro concorda e colabora com a ação de Rafael sugerindo uma ampliação dos motivos do sistema capitalista não conseguir se adequar a um desenvolvimento sustentável. Observando os próximos turnos, é interessante percebermos, também, que Pedro não completa o ‘algo a mais’, mas solicita, por meio de uma pergunta, que Rafael responda se haverá realmente um sistema capitalista capaz de preservar.

É neste sentido que podemos observar a construção conjunta de conhecimento entre os participantes da interação, de modo que o interagente Pedro traz à tona uma

informação que é devidamente apreendida pelo outro participante (Rafael). Percebemos que a *reformulação* foi utilizada como um método para apresentar o sentido compreendido ao longo da fala-em-interação. Ao longo da interação, os participantes dão forma e moldam os significados co-construídos pelos seus turnos que são confirmados ou contestados pelos interagentes.

Nos próximos dois fragmentos de fala-em-interação selecionados abaixo, podemos perceber que ocorre a utilização de *formulação* como uma forma de moldar e especificar a informação que o participante Pedro deseja receber:

Excertos 25 e 26:

6	Ângela	(Não uai, é possível sim)
→ 7	Pedro	Eu quero que vocês respondam <u>sim</u> ou <u>não</u> . (.)
8		É possível? (1.6) >O desenvolvimento sustentável<
9		é possível?
30	Pedro	[Eles fazem isso porque eles são <u>ruins</u> , <u>malvados</u> ?]
31	Ângela	[Não, eles fazem isso porque eles querem crescer economicamente.]
32		
33	?????	[()]
→ 34	Pedro	Então, mas eu quero saber se isso é uma opção (.)
35		<u>consciente</u> , pessoal, por exemplo, Jorge <u>Bu:sh</u> ,
36		<u>Obama</u> : falam
37		(0.3)
38		"↑oh eu (.) vou assinar aqui o Protocolo de
39		Quioto:: porque (.) eu acho <u>importan:te</u> ", ou "eu
40		não vou assinar porque (.) eu não acho <u>importante</u> ">
41		Isso é< uma opção (.) pessoal, ou tem mais coisa
42		por trás disso aí? E que coisas podem ser essas?
43		(4.7)

No primeiro excerto de fala-em-interação acima selecionado (número 25), a fala-em-interação se dava em um momento em que um grupo de interagentes havia terminado de apresentar um trabalho e estava discutindo a possibilidade de implementar um desenvolvimento sustentável no contexto atual do país (linhas 7-9).

Conforme bem diz Heritage e Watson (1979), as formulações podem ser utilizadas como uma forma de explicar e atribuir significado ao que se fala. Nesse sentido, percebemos que foi por meio de uma *formulação* (linhas 7-8) que Pedro se faz entender, ou seja, especifica exatamente a informação de que necessita receber dos outros participantes da interação: "Eu quero que vocês respondam sim ou não." linha 7. Em seguida, Pedro pergunta se é possível a implantação de um desenvolvimento sustentável 8-9).

É interessante mencionar que antes desta *formulação* o interagente Pedro já havia feito esta pergunta em algumas poucas linhas anteriores (“O desenvolvimento sustentável é possível? / (1.5) / De acordo com o que vocês leram ai. / (1.2) / [Sim- se sim], por quê? Se não, por quê?” linhas 36-41 p. 110, anexo). Porém, parece-nos que ele não obteve a resposta da forma como desejava ou de modo que o deixasse satisfeito e, por isso, optou por fazê-la novamente deixando, desta vez, explícito o formato de resposta esperado (“sim” ou “não” – resposta fechada). Mesmo observando esta repetição na pergunta, ainda sim classificamos a fala da linha 7 como *formulação* do tipo *news recipient*, pois é uma descrição e explicação do tipo de resposta que a pergunta de Pedro determina, ou seja, esclarece a informação que Pedro deseja receber.

Prosseguindo, a partir da resposta dos participantes, Pedro solicita uma justificativa por meio da pergunta “Porque?” ou “Como?” (linhas 11 e 13 p. 111, anexo). Podemos perceber que, conforme diz Garcez 2006, há uma intenção de construção conjunta de conhecimento quando existe a utilização de perguntas abertas que possibilitam justificativa para determinado ponto de vista.

Diante disso, dizemos que a *formulação* realizada pelo participante Pedro é uma pré-sequência do que está por vir: uma justificativa que permite uma construção conjunta de conhecimento.

Nesse sentido, partindo para o segundo trecho selecionado acima (número 26), ao formular, Pedro dá significado ao seu enunciado. No fragmento de número 26, após Pedro não obter a resposta esperada à sua pergunta (“[Eles fazem isso porque eles são ruins, malvados?]” linha 30), ele utiliza da *reformulação* para orientar os participantes para a devida interpretação que eles deveriam ter de sua pergunta: ele desejava, na verdade, saber se a escolha em ser ou não sustentável é feita conscientemente pelas grandes empresas capitalistas.

Assim, percebemos, que nestes dois trechos acima selecionados (excertos 25 e 26), o participante Pedro mais uma vez esclarece e especifica a informação que deseja.

Já no próximo excerto que selecionamos, podemos perceber outra função ao se utilizar a *formulação* diferente da ocorrida nos trechos 25 e 26. No trecho abaixo, Pedro toma o turno para si falando:

Excerto 27:

→ 24 Pedro Tá, é possível, >é isso que eu quero saber< (.)
25 é possível[ser sustenta-?]
26 Cláudia [Acho que é] ter o controle (.) desse
27 uso (.) da matéria-prima do que eles necessitam
28 pra: (0.5) industrializar (1.6) pode: >tipo assim<
29 sim, pode:: acontecer o desenvolvimento
→ 30 sustentável, >então tipo assim< aqui no texto fala,
31 acho que é °na parte da Camila° que >tipo assim<
32 não é contra: não há contradição entre ele: o:
33 desenvolvimento sustentável e o acúmulo de
34 riquezas.
35 (1.8)
36 <Tá ai no texto no final do: da página::
37 [() e nove>
38 Pedro [(°Ai sim°)] (.) né?

Antes de continuarmos com a discussão, é interessante mencionarmos que momentos anteriores a este enunciado, o participante Pedro já havia questionado os outros integrantes da fala-em-interação se eles acreditavam na possibilidade de uma implementação de uma política econômica capitalista voltada para a sustentabilidade (linhas 36-411 p. 110; 7-9 p. 111, 4 p. 111 anexo).

Nesse sentido, observando a organização a nível tópico proposta pelos autores Heritage e Watson (1979), percebemos que Pedro solicita uma conclusão ou resumo do que foi abordado. Porém, parece-nos que, por Pedro não obter uma resposta mais convicta dos participantes da interação, ele utiliza da *formulação* para tentar chegar a uma resposta mais objetiva após toda a discussão a respeito do assunto que se estende das linhas 36 até 23 p. 111-112 (anexo) e por este motivo que ele usa a *formulação* deixando claro o que deseja saber: “é possível[ser sustenta-?]” linha 25. É na linha 38 que percebemos um retorno positivo de Pedro e sua satisfação pela resposta dada ([(°Ai sim°)] (.) né?”), ou seja, o significado foi apreendido. É interessante observarmos que na resposta dada à pergunta de Pedro há uma *reformulação* sobre o livro didático nas linhas 30-31 realizada por Cláudia como uma forma de dar embasamento e credibilidade ao seu turno.

Dessa forma, percebemos que a *formulação* vista no excerto 27, na verdade, têm uma função de objetivar e talvez chegar a uma resposta única dentro de tudo o que foi discutido anteriormente para, então, dar prosseguimento à aula.

É interessante prosseguirmos a análise observando os turnos subsequentes ao trecho anterior, pois podemos perceber a presença de mais *formulações* e *reformulações*

nestes turnos seguintes (*formulação* nas linhas 34, 38-39, 51, 6; e *reformulação* linhas 38, 38-41, 42-45, 50, 6-12).

Excerto 28:

33 (1.9)
 → 34 Pedro Então, eu quero saber (0.2) pelo texto (0.4) é
 35 possível, então (.) ter um desenvolvimento
 36 sustentável?
 37 (2.9)
 → 38 Pedro >Existir isso?< Vocês disseram que sim. Agora eu
 → 39 quero saber, vocês vão voltar lá no texto. (0.4)
 40 O texto defende que é possível manter (.) um
 41 desenvolvimento sustentável?=
 → 42 Cláudia =Pelo texto não é possível por causa que: dessa
 43 questão de:: (.) contradição, °lá no texto°, da
 44 exploração:: de: (.) de matérias essenciais (.)
 45 para °o desenvolvimento econômico°
 46 (0.5)
 47 Pedro Mas vocês ainda acham que é possível, (2.1) né?
 48 E o texto (.) é crítico em relação a isso.
 49 Cláudia °Sim°
 → 50 Pedro Mas vocês: (0.4) acreditam que é possível? (2.5)
 → 51 Quero saber a opinião de vocês agora.
 52 Ângela Possível é (.) só que é muito [difícil]=
 53 Pedro [É possível?]
 54 Ângela =Pra- pros capitalistas quererem deixarem o lucro
 55 para poder (.) preservar o meio ambiente (.) (por
 56 isso que é muito complicado.)
 57 Camila °Eu acho [que assim°]
 58 Pedro [>ENTÃO vocês<] tá- então no final das
 59 contas vocês acham que é possível convencer os
 1 capitalistas disto?
 2 Ângela A:h Pedro (sei lá, hein?), é uma situação que tá,
 3 total[mente::]=
 4 Pedro [Hã?]
 5 Ângela =nas mão de (todos)=
 → 6 Pedro =>Tá, aí que eu vou dizer pra vocês, eu vou voltar
 7 naquela questão que eu- (.) (que eu já fiz pra
 8 vocês)<, eu vou voltar naquela questão, é uma
 9 questão meramente pessoal os capitalistas falarem
 10 assim "Eu fui o culpado, e agora então: (.) eu vou
 11 ser (0.4) a favor da sustentabilidade (0.7) ou tem
 12 mais coisa por trás disso?
 13 Ângela Tem muito mais coisa °por trás disso°

No trecho acima, os participantes da interação discutem a respeito de um possível sucesso na implementação de uma sociedade sustentável. Para isso, se apoiam na leitura que fizeram do material didático.

Na linha 34, percebemos uma *formulação* realizada pelo participante Pedro que tem o intuito de anunciar e esclarecer a sua próxima ação: "Então, eu quero saber", ou seja, deseja uma informação. Ainda, esta *formulação* delimita a resposta à sua

pergunta que está por vir de modo que esta resposta deverá considerar o material didático trabalhado em sala. Isso, pois, o interagente Pedro menciona que gostaria de saber algo, e que fosse “(0.2) pelo texto (0.4)”, linha 34. Nesse sentido, Pedro utiliza de uma *formulação* (linha 34) para solicitar uma *reformulação* sobre o texto didático, já que ele especifica a resposta que os participantes deveriam dar para sua pergunta, ou seja, a resposta deve fazer uma referência ao que o texto aborda. Notamos, ainda, a presença de pausa em décimos de segundos tanto antes quanto depois desta especificação de Pedro. Parece-nos que uma das características das *formulações* é vir com alguma marcação em que, no caso da *formulação* de linhas 34-36, temos como marca a pausa em 1.9 décimos de segundos após o turno anterior (33), micro pausas (linhas 35 e 40), pausas em décimos de segundos ao longo do turno e, ainda, a partícula conclusiva “então” (linha 34).

Após esta *formulação* analisada acima (linhas 34-35), observamos um espaço de tempo de 2.9 décimos de segundos (linha 37) sem qualquer indício de fala ou tentativa de tomada de turno. É a partir daí, que o interagente Pedro toma o turno novamente para si retomando falas anteriores de outros participantes por meio de uma *reformulação* do tipo *gist*. Pedro conserva o ponto central do que os participantes haviam mencionado: que é possível a ocorrência de um desenvolvimento sustentável (linha 38 “>Existir isso?< Vocês disseram que sim.”). Esta *reformulação* sobre o turno do outro, além de servir como um monitoramento conversacional, justifica e ampara uma nova *reformulação* que está por vir nas linhas 38-41.

Essa *reformulação* acontece sobre seu turno anterior (*formulação* linhas 34-36), pois percebemos que Pedro, nas linhas 38 até 41, menciona novamente que deseja obter uma informação dos participantes da interação, explicando mais detalhadamente, com menos pausa em décimos de segundos e sem a presença de partículas conclusivas que esta informação deve considerar o que o material didático informa (*preservação, transformação e apagamento*). Assim, percebemos que há em seu turno a presença das características básicas da *reformulação* evidenciadas pelos autores Heritage e Watson (1979). Talvez, Pedro reformula a sua fala anterior (*auto-reformulação*) buscando dar mais ênfase à sua pergunta e/ou para reforçar aos participantes que ele realmente deseja obter a informação/resposta dos interagentes, já que nenhum interagente atendeu a sua solicitação primeira, mesmo tendo oportunidade de tomada de turno.

Avançando para o turno subsequente (linhas 42-45), nos deparamos com outra *reformulação* em que além de responder o questionamento de Pedro (se o texto lido apoiava o desenvolvimento sustentável como uma solução para os problemas existentes), atinge a expectativa dele, de modo que a resposta à pergunta de Pedro foi elaborada considerando o material didático, ou seja, reformulando o texto. É interessante observarmos que esta *reformulação* é do tipo *upshot*, visto que Cláudia conclui o que foi lido no material didático, deixando explícito que sua fala se baseava no material: (“=Pelo texto não é possível”, linha 42). Quando a participante Cláudia se ampara no material didático explicitamente e ainda conclui o assunto abordado nele, percebemos que a interagente leu e compreendeu o que estava escrito no material texto. Talvez, a insistência de Pedro nesta questão seja uma forma de verificar quais participantes estavam por dentro do texto e conseguiam ser críticos ao material.

Porém, já em outro momento, quando observamos os turnos seguintes à fala de Cláudia, nos deparamos com mais uma *formulação* realizada pelo interagente Pedro que, logo ao perguntar “Mas vocês: (0.4) acreditam que é possível” (linha 47), menciona que naquele momento da conversa ele se referia à opinião dos interagentes: “Quero saber a opinião de vocês agora.” (linha 51) que não necessariamente deseja checar o conhecimento do material didático pelos participantes interacionais. Mas, neste momento, parece-nos que a *formulação* de Pedro tem um intuito de esclarecer e direcionar a resposta ao seu turno de modo a melhor restringir o que está por vir no turno subsequente, informando que deseja saber a opinião dos interagentes.

E, por fim, ainda neste excerto 28, é interessante observarmos mais um turno de fala do interagente Pedro no qual utiliza a *formulação* para anunciar que haverá uma mudança no tópico que estava sendo abordado naquele momento: “=>Tá, aí que eu vou dizer pra vocês, eu vou voltar naquela questão que eu- (.) (que eu já fiz pra vocês)<, eu vou voltar naquela questão,” linhas 6-8. Pedro explica que irá retomar um tópico já abordado anteriormente. Assim, o assunto vai se modificando e transformando conforme a necessidade de co-construção de sentidos e significados. Ainda, se considerarmos o trecho de linha 8, percebemos um retorno explícito ao tópico anterior, ou seja, temos uma *reformulação* “eu vou voltar naquela questão”. Podemos dizer que, nas linhas seguintes deste turno (linhas 8-12), estamos diante de uma *reformulação*. Isso, pois, o interagente Pedro deixa explícito em seu turno que irá retomar algo já dito anteriormente que, no caso, é sobre os capitalistas.

Nesse sentido, percebemos que a *reformulação* é utilizada para retomar o que já foi dito como uma tentativa de acordo de sentidos.

Se atentarmos para uma análise mais global deste trecho, percebemos que, em um curto espaço de turnos, temos uma série de *formulações* e *reformulações* que vão dando ordem e guiando a conversa. Estas *formulações* e *reformulações* não apenas destacam as opiniões dos participantes diante do assunto abordado, mas também dão sentido e delimitam o tópico. É por este motivo que apenas neste trecho não dividimos as *formulações* e *reformulações* entre as feitas pelo *news deliverer* e *news recipient*, pois há uma necessidade de atentarmos para um aspecto mais em conjunto dos trechos formulados e reformulados. Parece-nos que quanto mais *formulações* e *reformulações* tivermos em turnos sequenciais mais co-construção de conhecimento ocorrem em sala de aula.

5. Considerações Finais

Nesta pesquisa, pudemos observar como se deu o processo de ensino-aprendizagem do evento aula de Geografia de alunos do curso técnico em Agroecologia de uma escola situada em Minas Gerais por meio do uso de *reformulação* durante fala-em-interação.

A organização interacional deste evento foi descrita e analisada por meio da interpretação das ações e interações face-a-face dos atores sociais com base no aparato teórico da Etnometodologia e da Análise da Conversa. Num primeiro momento desta pesquisa, durante investigação teórica, procuramos evidenciar a relação dos principais preceitos da Análise da Conversa e da Etnometodologia com o termo *formulação*. De modo similar, também procuramos averiguar e aprofundar sobre o conceito do termo *formulação* bem como sobre a construção de conhecimento e a possível relação entre eles. Após, partimos para a especificação da metodologia utilizada neste trabalho desde a natureza da pesquisa, o contexto, os participantes e até a geração e análise dos dados. E, por fim, analisamos as reformulações retiradas do nosso corpus de análise.

Ao pesquisarmos o conceito de *reformulação*, descobrimos que este termo surgiu a partir de estudos de Deppermann (2011) e Bilmes (2011) que, ao investigarem os primeiros estudiosos da Análise da Conversa, perceberam a utilização do termo *formulação* como uma aproximação do que de fato vinha sendo chamado por eles de *reformulação*. As ideias destes autores iniciais, Garfinkel e Sacks (1970), Heritage e Watson (1979) e Shegloff (1972), juntamente com os estudos mais recentes, Deppermann (2011) e Bilmes (2011), originou uma nova concepção para o conhecido termo *formulação* que ainda está em consolidação.

Também, o retorno aos textos originais acerca do conceito de *formulação* nos possibilitou o acompanhamento de perto da transformação e evolução do que veio a ser considerado como *reformulação*.

Além disso, apoiamo-nos em Gago *et al* (2012) de modo que delimitamos o que seria realmente considerado *formulação* e *reformulação*. A *formulação*, então, significa o enunciado primeiro sobre algo ou uma ação. Já a *reformulação* é um enunciado que tem relação com o que já foi dito anteriormente.

Também foi considerado por nós que a construção conjunta de conhecimento envolve uma participação mais ativa, reflexiva e crítica nas interações. Apesar da

existência de um sistema mais tradicional de participação em interações em sala de aula, conhecido como sistema IRA, ele está mais próximo de uma reprodução de conhecimento que de fato para uma construção, como bem definiu Gago *et al* (2012).

Recapitulando e respondendo nossa primeira pergunta de pesquisa (Qual é a relação entre a *reformulação* e a construção de conhecimento?), evidenciamos que a reformulação – dentre outras estratégias – é uma estrutura que propicia momentos de construção conjunta de conhecimento. Isso, porque, verificamos que há uma relação entre as *reformulações* e a construção conjunta de conhecimento, de modo que observamos a *reformulação* como um sistema organizacional presente em interação em sala de aula. É por meio da utilização de reformulações que os participantes da interação demonstram o conhecimento acerca do tópico abordado e ainda co-constroem o sentido do que estão fazendo e conversando. É por meio do engajamento dos participantes na interação que percebemos uma participação ativa para a construção conjunta de conhecimento. Ao participarem da fala-em-interação os interagentes conseguem evidenciar o que está ocorrendo na interação, o que já foi citado, construir significados, cooperar com o tópico, demonstrar entendimento etc.

Durante a descrição interacional, dividimos a análise dos dados em duas principais categorias de Heritage e Watson (1979), tais quais: (i) as (re)formulações feitas pelo *news deliverer* e (ii) as (re)formulações feitas pelo *news recipient*. Nesta divisão dos dados em duas categorias, percebemos que um fator mais determinante para a classificação de enunciados como *news deliverer* é a sua proximidade com o objetivo de informar algo para os participantes interacionais. Ainda, durante a análise de dados, subclassificamos alguns enunciados como aqueles do tipo *gist* ou *upshot* de modo que o segundo diz respeito ao enunciado que conclui uma informação, enquanto o primeiro corresponde ao enunciado que resume a informação.

A partir destas classificações mais gerais e respondendo nossa segunda pergunta de pesquisa (Qual/Quais é o tipo de reformulação que contribui para a construção conjunta de conhecimento em sala de aula?), pudemos perceber quatro tipos de enunciados de *reformulação* que contribuem para a co-construção de conhecimento em contexto escolar, tais: *formulação*, *reformulação*, *autorreformulação*, e *reformulação sobre o material didático*.

Formulação: este tipo de enunciado é o que descreve a ação corrente da interação. Também é o enunciado que anuncia o que está por vir tanto em termos de assunto quanto de ação dos participantes do evento aula. Assim, é o enunciado que vem numa primeira instância. Observamos que este tipo de enunciado ocorre em toda interação e é utilizado tanto pelos alunos quanto pelo professor. Percebemos inúmeras funções desta *formulação* em sala. Tanto os alunos quanto o professor utilizaram desta *formulação* como organizadora da interação, ou seja, recorreram a este tipo de enunciado para evidenciar uma mudança no formato de participação da aula que ora estava organizada com apresentação dos alunos, ora com interação de perguntas e respostas. Também, muitas das ocorrências do uso desta *formulação* tiveram como função anunciar o assunto que seria tratado a partir daquele momento, bem como chamar a atenção dos participantes para a próxima ação e ou o tópico que estava por vir, ou seja, uma organizadora pré-tópica do assunto que estava por vir. Percebemos que ao explicar a forma como a interação se organizava, os interactantes garantiam um prosseguimento da interação sem possíveis interrupções. Além disso, a *formulação* foi utilizada como uma maneira de remediar uma possível indexicalidade da ação de outro participante, justificando sua maneira de agir naquele momento. Após discussão sobre um determinado tópico, o professor utilizou a *formulação* para anunciar um fechamento do sentido que deveriam dar ao assunto tratado. Assim, o professor esclarecia e direcionava o sentido do que era abordado nos turnos, bem como guiava para uma resposta ideal para a pergunta que fez. Também foi pela *formulação* que os participantes realizaram o monitoramento do “entendimento comum” do tópico.

Reformulação: é o enunciado que tem relação com o já dito anteriormente na interação de modo que retoma o mencionado anteriormente, ou seja, é o enunciado que vem depois de um primeiro. Este tipo de enunciado foi usado tanto pelos alunos quanto pelo professor ao longo de toda a interação e em diferentes circunstâncias. Em destaque, foi notado que este tipo de *reformulação* utilizado pelo professor teve a função de definir o que foi discutido sobre um determinado assunto ao longo de grandes trechos de fala e com isso finalizar o tema. A *reformulação* feita pelo aluno teve a função de contribuir com a interação e adicionar crédito à informação dada. Além disso, a *reformulação* foi utilizada com várias funções independente de ser aluno ou professor, tais quais: estabelecer um ponto de vista a respeito do assunto tratado, moldar e aliar o sentido que

se deve dar a um tópico, alcançar “entendimento comum” e compartilhado sobre um tópico, demonstrar conhecimento sobre o assunto, mostrar concordância com o outro, defender um ponto de vista, comparação entre o já dito e com o que está sendo dito naquele momento, informar que compreendeu o assunto, solicitar participação ativa dos participantes interacionais.

Autorreformulação: esta forma de enunciado também retoma o que já foi falado em momento anterior à conversa, porém o interagente que o faz retoma o seu próprio turno anterior. Este recurso interacional foi utilizado com menos frequência ao longo da interação. Tanto o professor quanto os alunos utilizaram deste enunciado para esclarecerem o sentido de algo mencionado por eles anteriormente. Além disso, o aluno utilizou da *autorreformulação* para fazer uma correção de seu turno anterior, ou seja, um autorreparo. E, por fim, o professor autorreformulou para delimitar o tipo de informação que desejava receber do outro, ou seja, esclarecer sua pergunta anterior.

Reformulação sobre o material didático: este tipo de *reformulação* é a que retoma o que foi mencionado anteriormente pelo outro, mas não necessariamente em turnos da conversa. Isso, no sentido que o outro é o autor do material didático. Este tipo de enunciado também foi empregado tanto pelos alunos quanto pelo professor ao longo da interação. Como funções da *reformulação* sobre o material didático, tivemos: resumir o que já foi dito até o momento com intuito de dar prosseguimento à interação, informar e esclarecer o assunto que será tratado nos próximos turnos, informar algo novo, dar legitimidade e crédito para o turno. O professor foi o único que utilizou este tipo de enunciado como uma forma de contextualizar uma ação que será feita por ele nos próximos turnos, que, no caso, foi a ação de perguntar. O aluno empregou a *reformulação* sobre o material didático para mostrar que compreendeu o conteúdo contido no texto didático, bem como mostrar que leu o texto.

Diante disso, vimos que as *(re)formulações* propiciaram uma construção conjunta de conhecimento, visto que os participantes utilizaram-nas como um método para negociarem, moldarem e justificarem o sentido que queriam dar a um determinado tópico conversacional. Pudemos notar que após toda uma negociação de sentido, um interactante utilizava a reformulação para demarcar de fato o que deveriam considerar a respeito do tópico negociado. Em alguns casos, a construção conjunta de conhecimento

demandava menos trabalho conversacional, porém, em casos de mais reformulações sobre um mesmo tópico percebemos um maior trecho de fala até o significado final do tópico.

Também, como já relatamos acima, percebemos que, no momento de apresentação de trabalho, os participantes, muitas vezes, se apoiaram no material didático para demonstrar o conhecimento do assunto abordado por eles, dando credibilidade e confiabilidade à apresentação. Assim, foi observado que, quando os alunos desenvolveram a atividade – no caso apresentação de trabalho – eles demonstraram não apenas o conhecimento que têm do assunto, como também, a compreensão sobre o que o texto didático comunicava. Nesse sentido, percebemos que o uso de *(re)formulações* pelos alunos não apenas possibilitou o processo de construção de conhecimento como também uma forma de demonstrar o conhecimento deles diante o que foi trabalhado em sala por meio do texto didático.

Atentando mais especificamente, observamos que algumas *(re)formulações* muito contribuíram para a construção conjunta de conhecimento, tais quais: *reformulação* do tipo *upshot*, *reformulação* do tipo *news deliverer*, *reformulação* do tipo *gist* e *reformulação* sobre o material didático do tipo *upshot*. Tanto a primeira quanto a última destas *(re)formulações* muito propiciaram a construção conjunta de conhecimento por si só, visto que são do tipo *upshot*, ou seja, conclui o que foi dito e possivelmente negociado em turnos anteriores. E, ainda com relação à primeira e a última *(re)formulações* acima mencionadas foi constatado que a confirmação ou desconfirmação sobre esse tipo de enunciado moldou e negociou o significado do tópico abordado, ou seja, foi o que co-construiu o conhecimento. Com relação à *reformulação* do tipo *news deliverer*, verificamos que, quando o interagente repassou a informação compreendida, ele, na verdade, compreendeu e concordou com o significado do discurso do outro, ou seja, e co-construiu o conhecimento repassando-o a outros. E, por fim, na *reformulação* do tipo *gist*, observamos que a co-construção de conhecimento ocorreu pela conservação do ponto central do turno do outro que, ao repassar a informação compreendida, modificou-a e, assim, co-construiu o conhecimento.

Ainda, observamos ocorrência de *autorreformulação* que viabilizou o processo de co-construção de conhecimento ao possibilitar compreensão de sentido sobre o tópico interacional. Por outro lado, também observamos uma ausência de

autorreformulação que impediu a compreensão de sentido sobre o assunto que estava sendo abordado.

Após a descrição e análise, portanto, percebemos que as formulações e/ou reformulações em interação em sala de aula ocorrem constantemente como parte do processo de construção conjunta de conhecimento. O engajamento por parte dos participantes da interação foi observado pelo modo ativo crítico e reflexivo de participação em sala de aula, o que contribuiu para uma real construção conjunta de conhecimento.

Ainda, é necessário melhor observar estes recursos interacionais (*formulação e reformulação*) utilizados nas salas de aula, visando qual deles melhor procede em termos de aquisição e construção do conhecimento. Como a pesquisa abarcou um *corpus* de análise relativamente pequeno, porém com inúmeras (*re*)*formulações*, e restrito a uma aula que se configurou na atividade de apresentação de trabalho, acreditamos que seria interessante outros trabalhos que pudessem observar o funcionamento das (*re*)*formulações* em diferentes atividades desenvolvidas em salas de aula. Nesse sentido, não podemos dizer nem generalizar que os dados obtidos por nós funcionarão da mesma maneira em atividades e contextos distintos.

De qualquer forma, gostaríamos de dar uma contribuição para a pesquisa em Análise da Conversa Etnometodológica em termos teóricos e práticos. Isso, de modo que as análises de dados feitas durante a revisão da literatura sirvam como uma demonstração de investigação, cuidado e preocupação no aprofundamento do que os autores seminais do conceito de (*re*)*formulação* já defendiam. Além disso, ensinamos que os professores e pesquisadores da área que possivelmente tiverem acesso a esta pesquisa sintam mais conscientes da importância da construção conjunta de conhecimento para a formação de indivíduos ativos, críticos e reflexivos para um futuro mais promissor na tão prezada educação.

6. Referências Bibliográficas

- BILMES, J. *Occasioned Semantics: A Systematic Approach to Meaning in Talk*. Human Studies: Special Issue, Springer: 2011, vol. 34, n. 2
- CORONA, M. del. *Fala-em-Interação cotidiana e Fala-em-Interação Institucional: Uma análise de audiências criminais*. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (orgs.) *Análise de Fala-em-Interação Institucional: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. Cap.1 p. 13-44
- COULON, Alan. *Etnometodologia*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995
- DEPPERMAN, A. *The study of Formulations as a Key to an Interactional Semantics*. Human Studies: Special Issue, Springer: 2011, vol. 34, n. 2
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. *The discipline and practice of qualitative research*. In: *The handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications, 2007, p. 1-44
- DREW, P. e HERITAGE, J. *Analysing talk at work: an introduction*. In: *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, p. 3-65
- FÁVERO, L. L. et al. *O Par Dialógico Pergunta-Resposta*, In: *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*, Campinas: Editora da UNICAMP; São Paulo: 2006, vol. I – Construção do Texto Falado, p. 133-166
- FÁVERO, L. L. et al. *Correção*, In: *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*, Campinas: Editora da UNICAMP; São Paulo: 2006, vol. I – Construção do Texto Falado, p. 255-273
- FLICK, U. *Desenho da Pesquisa Qualitativa*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009
- FREITAS, A. L. P de. e MACHADO, Z. F. *Noções fundamentais a organização da tomada de turnos na fala-em-interação*. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (orgs.) *Fala em Interação Social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. Cap.3 p. 59-94
- GAGO, P. C; PINTO, P. J. G et SANT'ANNA, P, F. *A prática de reformulação na delegacia de repressão a crimes contra a mulher e na mediação familiar judicial*. *Signótica*, Goiânia, v.25, n. 2, jul/dez 2013, p.413-434
- GAGO, P. C. *Formulação: um enfoque para o professor de ensino médio*. In: *Janela das Ideias*. Oliveira, Maria do Carmo Leite de; Pereira, Maria das Graças Dias. (Org.), Rio de Janeiro: Editora da PUC-RJ,, 1ªed, 2010, v. 1, p. 1-10.

GAGO, P. C. *Questões de transcrição em Análise da Conversa*. Revista de estudos Linguísticos: Veredas, Juiz de Fora: 2002, vol. 6, n. 2, p. 89-113

GAGO, P. M. *et al.* *O problema da noção de formulação*. Revista Gatilho, Ano VIII, vol. 15, 2012, acesso em 02/03/2015 <http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2012/11/15-gago.pdf>

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

GARCEZ, P. M. *A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da Linguagem em Interação Social*. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (orgs.) *Fala em Interação Social*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. Cap.1 p. 17-38

GARCEZ, P. M. Formas Institucionais de Fala-em-Interação e Conversa Cotidiana: elementos para a distinção a partir da atividade de argumentar. In: *Interação e Discurso: Estudos na perspectiva da Sociolinguística Interacional / Áreas de interface*. Departamento de Letras PUC-RIO, Rio de Janeiro: Ed. Trarepa, 2002, p.54-73

GARCEZ, P. M. e SALIMEN, P. G. *Pedir e oferecer ajuda para “fazer aprender” em atividades pedagógicas de encenação na fala-em-interação de sala de aula de inglês como língua adicional*. In: A. M. BARCELOS (Org). *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 13. p. 97-117

GARFINKEL, H. O que é etnometodologia?, In: *Teoria e Cultura*. Paulo Cortes Gago e Raul Francisco Magalhães (Trad.), Juiz de Fora, v.4, n. 1 e 2, Jan/dez, 2009, p.113-131

GARFINKEL, H. & SACKS, H. *On formal structures of practical actions*. In: J. C. McKinney & E. A. Tiryakian (Eds.), *Theoretical sociology* (p. 338-366), New York: Appleton-Century-Crofts, 1970, p. 337-366

GARFINKEL, H. *et* SACKS, H. *On formal structures of practical actions*. In: *Veredas on-line – Atemática*, Paulo Cortes gago e Raul Francisco Magalhães (Trad.), PPG Linguística: UFJF, 2012, p.220-256

GUESSER, A. H. *A etnometodologia e a análise da conversação e da fala*. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Vol. 1 nº 1 (1), agosto-dezembro/2003, p. 149-168

HERITAGE, J. *Etnometodologia*. In: *Teoria Social Hoje*, Anthony Giddens e Jonathan Turner (Orgs.), Gilson César Cardoso de Sousa (Trad.), São Paulo: Edidora UNESP, 1999, p. 322-392

HERITAGE, J. & WATSON, D. R. *Formulations as conversational objects*. In: *Everyday Language*. Psathas (Ed.), New York: Irvington, 1979, p. 123-162

JOAS, H. *Interacionismo Simbólico*. In: Teoria Social Hoje, Anthony Giddens e Jonathan Turner (Orgs.), Gilson César Cardoso de Sousa (Trad.), São Paulo: Edidora UNESP, 1999, p.127-174

JUNG, N. M. et GONZALEZ, P. G. *A organização de tomada de turnos: socialização em sala de aula*. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (orgs.) *Análise de fala-em-interação institucional: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. Cap.3 p. 71-95

LADEIRA, W. T. *Estratégias Discursivo-Interacionais de Reformulação em contextos de trabalho*. Revista Glauks, Edição online: vol.14, n. 1 jan/jun, 2014, acesso em 23/02/2015 http://www.revistaglauks.ufv.br/arearestrita/arquivos_internos/artigos/wania__Estrategias_DiscursivoInteracionais_de_Reformulacao_em_Contextos_de_Trabalho_.pdf

LADEIRA, W. T. *Estratégias linguístico-discursivas de formulação em atividades de negociação em mediação*. Revista Veredas: Linguística Aplicada das Profissões.2012, vol.16, n.1, p. 96-111

LEVINSON, S. C. *Activity types and language*. In: Talk at work: interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, p. 66-100

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*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. Cap.5 p. 127-161

LODER, L. L. Noções Fundamentais: a organização de reparo. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (orgs.) *Fala em Interação Social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. Cap.4 p. 17-38

LODER, L. L. Noções Fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (orgs.) *Fala em Interação Social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. Cap.2 p. 39-58

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986

OLIVEIRA, S. A de. e MONTENEGRO, L. M. Etnometodologia: desvelando a alquimia da vivência cotidiana. Cad. EBAPE.BR, v. 10, n. 1, artigo 7, Rio de Janeiro, Mar. 2012 disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v10n1/09.pdf>, acesso em 05/06/2015

OSTERMANN, A. C. e SILVA, C. R da. *A formulação em consultas médicas: para além da compreensão mútua entre os interagentes*, Calidoscópio, Unisinos: vol.7, n.2, mai/ago 2009, p.97-111

PENNA, A. S. *Reformulação e construção de conhecimento em sala de aula*. In: Coleção Sésamo de Estudos Linguísticos e Literários, Programa de Pós-graduação em Letras UFV, Março 2016, no prelo

PINTO, P. J. G. et GAGO, P. C. *O uso de reformulações por um inspetor de polícia durante a atividade de negociação nos interrogatórios policiais da Delegacia de Repressão a Crimes Contra a Mulher*. Veredas on-line, Atemática, PPG Linguística: UFJF, 2013, p.136-151

POTTER, J. Ethnomethodology and Conversation Analysis. In: *Representing Reality: discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage Publication, 1996, p.42-67

SALIMEN, P. G. e CONCEIÇÃO, L. E. *Reparo, correção e avaliação na fala-em-interação em sala de aula*. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (orgs.) *Análise de Fala-em-Interação Institucional: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. Cap.4 p. 99-122

SILVA, M. C. da. *A construção conjunta do conhecimento: uma análise da fala-em-interação em sala de aula a partir da organização sequencial de perguntas e respostas*. Viçosa, MG. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa, 2014, 155p

SCHEGLOFF, E. *Notes on a conversational practice: Formulating place*. In: *Studies in social interaction*, D. Sudnow (Ed.), New York: Free Press, 1972, p.75-119

7. Anexos

7.1. Convenções de Transcrição: Símbolos

[colchetes]	fala sobreposta.
(0.5)	pausa em décimos de segundo.
(.)	micropausa de menos de dois décimos de segundos.
=	contiguidade entre a fala de um mesmo falante ou de dois falantes distintos.
.	descida de entonação.
?	subida de entonação.
,	entonação contínua.
? ,	subida de entonação mais forte que a vírgula e menos forte que o ponto de interrogação.
:	alongamento de som.
-	auto-interrupção.
<u>sublinado</u>	acento ou ênfase de volume.
MAIUSCULA	ênfase acentuada.
°	fala mais baixa imediatamente após o sinal.
°palavras°	trecho falado mais baixo.
Palavra:	descida entoacional inflexionada.
Palavra:	subida entoacional inflexionada.
↑	subida acentuada na entonação, mais forte que os dois pontos sublinhados.
↓	descida acentuada na entonação, mais forte que os dois pontos precedidos de sublinhado.
>palavras<	fala comprimida ou acelerada.
<palavras>	desaceleração da fala.
<palavras	início acelerado.
Hhh	aspirações audíveis.
(h)	aspirações durante a fala.
.hhh	inspiração audível.
(())	comentários do analista.
(palavras)	transcrição duvidosa.
()	transcrição impossível.
Th	estalar de língua.

7.2. Transcrição da Aula

1 ((Um grupo de alunos montando equipamentos para
2 apresentação de trabalho; professor ocupa uma das
3 carteiras dos alunos, na fileira da frente, no
4 canto direito da sala, virado para a turma. Alguns
5 alunos tiram dúvidas com o professor. Há muita
6 conversa e brincadeira por parte do restante da
7 turma. Devido a problemas com a montagem dos
8 aparelhos as apresentações demoraram a começar)).
9 Pedro >°O seu qual é?°<
10 (0.8)
11 João °É: o: desenvolvimento sustentável.°
12 ((Alunos conversando))
13 João Ô Pedro, aqui não quer ligar não Pedro.
14 (2.3)
15 Pedro Ô gente:
16 ((Alunos conversando))
17 João A: tá [()]
18 [(conversa e risos)]
19 Pedro >Rafael,< tá demorando muito a começar, rapaz.
20 (0.6) >Só uma< tomadinha é: de nada ai se vocês não
21 estão conseguindo, a:: °pelo amor de Deus°
22 Aline I::: Pe:dro=
23 Janaína =é problemas técnicos, tá?
24 Caio Pedro, Cadê o estabilizador?
25 Aline É, Cadê o estabilizador?
26 Caio <No::ssa Se(h)nh(o)ra>
27 Camila Ô Pedro, >você< não trouxe o estabilizador, Pedro?
28 (0.8)
29 Pedro Não >(eu mandei lá buscar)<. O Rafael, funcionário
30 ruim °de serviço que foi lá buscar uai.
31 Rafael >OLHA o que você me pediu< pra mim buscar.
32 Pedro Um ↑T? (1.0) Um ↑T?
33 Camila Ô Pedro, [pode ir lá buscar?]
34 Rafael [O Gustavo falou que tem] que ser ↑esse.
35 (0.7) >Gustavo falou< ele que cortou já: o negócio
36 aqui pra adaptar °o buraco°. (1.1) Agora você
37 esquece o estabilizador e a culpa é minha?
38 Pedro Pe(h)lo a(h)mor de (h) Deus, viu.
39 Caio (Vira esse mesa pro lado de lá e liga assim).
40 Pedro Por quê?
41 Caio >Porque o estabi- isso aqui ó<, o Datashow vai
42 ficar muito perto do quadro,
43 Pedro Nã:o, não tem essa não.
44 ((Conversa))
45 Pedro Ó, em especial hoje a Renata vai cantar, tá?
46 Renata [Ah vou].
47 Paulo [Pode apresentar] cantan:do, (dublado mesmo), tá?
48 ((risos e muita conversa))
49 Rafael Ô João,
50 João °Oi°
51 Rafael A Clara agora foi buscar o estabilizador, ↑tá? (O
52 Pedro não me falou nada que precisava).
53 ((os alunos permanecem fora das carteiras
54 conversando)).
55 Cláudia Ô: ô: ô Pe:dro, (1.1) Pedro, o que que é

1 hegemônica?

2 Pedro Hegemônica, é aquilo que domina, por exemplo, os

3 Estados Unidos são a força hegemônica do mundo,

4 [()]

5 Ronaldo [Ô Pedro, dá] uma voltinha ai por favor.

6 Cláudia [E por que que o >desenvolvimento sustentável< não

7 que mudar esse modelo?]

8 Ronaldo [Dá uma voltinha, por favor].

9 Pedro Não quer mudar?

10 Cláudia É:

11 Ronaldo Ô Pedro, [dá uma voltinha Pedro].

12 Rafael [Ô Pedro, olha o Ronaldo] te cantando a aqui

13 Pedro Olha o assédio em Ronaldo=

14 ((Risos e conversa))

15 Pedro = Ele tá gravando isso, hein.

16 Ronaldo Mau(h)rí(h)cio tá gra(h)van(h)do.

17 [((Risos e conversa. O Professor segue conversando

18 com uma aluna Cláudia))]

19 Pedro [Vai ganhar um ponto, tá?]

20 Clara Por quê? Por que eu busquei o estabi:li:zador?

21 Pedro °Arrã, o Rafael se acha muito esperto°, mas não

22 sabe a diferença de um estabilizador com um t,

23 <pele amor de Deus>

24 (risos)

25 Rafael Claro, você não pediu para buscar estabilizador?

26 Pedro Uai, ai- >trouxe um-< ai um estabilizador e um T,

27 (0.8) Se ainda fosse um t=

28 Caio =°Isso ai não é t não:°

29 Pedro É, isso aqui não é t não, >isso aqui é< um:=

30 Rafael =Eu se|i:, mas eu pedi para o Gustavo. Você quer

31 que [eu chame ele lá?]

32 Ronaldo [Isso é um adaptador]

33 Rafael Eu se|i, eu falei um t, mas é que o Gustavo falou

34 assim ó "tem que ser esse agora, porque eu mudei os

35 negócio lá".

36 (3.3)

37 Pedro Foi né?

38 João I:: e agora? Tá desligando Pedro.

39 ((Alunos conversando))

40 Caio Ô Ronaldo, °sabe de quem que é culpa disso?°

41 Ronaldo Oi?

42 Caio (°Sabe de quem é a culpa, né?°) ((Caio aponta para

43 Rafael, sugerindo que a culpa seja dele))

44 João °Desligou°

45 Ronaldo ACHO QUE A CULPA É DO TIO °Rafael°

46 Rafael Cala a Boca

47 ((Professor e alguns alunos tentando resolver o

48 problema com o datashow, os outros alunos

49 conversando e rindo))

50 Pedro O cara traz um computador, mas não funci↑ona

51 João °Fun(h)ci(h)ou(h)nou, é que esbarrou ali° (encostou

52 na bateria)

53 Pedro É (problema de) bateria isso ai, não é não?

54 João Ô Pedro funcionou é que esbarrou ali.

55 Pedro Esbarrou aonde?

56 Rafael Ali: Pedro, naquele negócio ali ↑ó

57 Pedro Que é que tem? (1.2) Aquilo ali não desliga

58 computador não ↑uai, °o problema é a bateria°

1 João Tá, mas tá sem a bateria.

2 Pedro °pobre é uma desgraça°

3 ((risos e muita conversa))
4 Pedro Então gente, ↑ó.
5 ((alunos voltando para seus lugares, conversa,
6 barulho de carteiras se arrastando))
7 Pedro Então gente, (1.3) posso falar agora?
8 ((alunos conversando))
9 Pedro >Você que é a passadeira hoje ai?< (.) Ô gente,
10 vamos lá, o: grupo vai apresentar sobre
11 desenvolvimento sustentável,
12 (1.2)
13 é:: presta atenção ai.
14 ((risos))
15 (2.4)
16 Fátima O desenvolvimento sustentável deve ser compreendido
17 (como conta a história) como o crescimento
18 econômico e a conservação da natureza, (1.3) é: na
19 segunda metade da década de sessenta as denúncias
20 de de- degradação ambiental e de (poluição)
21 ambiental (.) se intensificaram. (2.2) A crise
22 ambiental (se deve) à subordinação da sociedade ao
23 consumismo e ao estilo de vida do modo industrial.
24 (1.2) O modelo de produção (possuído) pelo
25 capitalista baseado [()]=
26 ????? [((Tosse))]
27 Fátima =Então () ele inibe seu crescimento, (1.4) ou
28 seja, o planeta não é infinito, nem os seus
29 recursos são infinitos. (1.6) A partir da Eco 92,
30 com a conferência mundial (.) sobre o meio
31 ambiente, a noção do desenvolvimento sustentável
32 vai se consolidar como um caminho [(do meio, ou
33 seja, a equação milagrosa, que vai tentar unir
34 crescimento econômico com conservação da
35 natureza)]=
36 ????? [((conversa entre os alunos))]
37 Fátima =Também é importante ressaltar que o
38 desenvolvimento sustentável (é lei desde 88) já nos
39 anos 80 (.) já se falava a- na questão do estilo do
40 desenvolvimento (.) que era o ecodesenvolvimento.
41 (4.2)
42 João Então, o eco- o: conceito de ecodesenvolvimento, um
43 autor aqui que o texto cita o Sachs ele: introduz o
44 conceito de ecorregião como unidade de planejamento
45 pra ope- o- operaci(.)onalizar, >sei lá<, os: novos
46 estilos de desenvolvimento e pra isso é: pra: o:
47 Estado tem um importante papel >de planejamento< e
48 na implantação desse novo processo, mas não se
49 deve abrir mão do: da participação social local, e
50 para esse autor o Sachs, ele: a:: >verdadeira
51 chance< a grande chance de realização dos
52 verdadeiros estados-do-bem-estar está nas mãos dos
53 países do terceiro mundo, e pra realização desses
54 estados do-bem-estar, tem os objetivos a serem
55 buscados como a relação o norte sul deve ser
56 horizontal, ã: não atribuir excessivo espaço para
57 ajuda externa, limitar a atuação do mercado e:
58 procurar uma (valorização) das esferas não material
59 da vida. (2.1) E agora o relatório °Brundtland° e a
1 sua crítica. (1.3) O relatório Brundtland ele:
2 introduz o conceito de desenvolvimento sustentável,
3 e qual que é o conceito? (.) o desenvolvimento

4 sustentável é aquele que atende as necessidades
5 presentes sem comprometer as gerações futu- sem
6 comprometer a possibilidade das gerações futuras de
7 atender suas próprias necessidades. Esse relatório
8 ele tem dois conceitos chaves que é a necessidade
9 especiais dos pobres no mundo, que deve ser tratada
10 com a máxima prioridade e as execuções fiscais da
11 tecnologia na organização social impõe ao meio
12 ambiente e: impedem °as gerações° de atender as
13 necessidades presentes e futuras. (3.1) E o- o
14 relatório ele adota um discurso de combate de
15 combate à pobreza e também de consolidação
16 ambiental para as gerações futuras há, entretanto,
17 contradições no relatório como ele: afirma a
18 necessidade do crescimento econômico, <mas ele
19 aferre a crítica à sociedade industrial dos
20 países desenvolvidos>=
21 Pedro =Ele aferrece?
22 João Oi?
23 Pedro °Você falou que ele:?
24 João Aferrece.
25 Pedro (°Não é apetece não?°)
26 João Afe- ah, sei LÁ
27 ((risos))
28 João O relatório, ele: menciona cautelosamente os
29 interesses nacionais e:: ele: sempre- tá sempre
30 falando com tom diplomático, é: >por causa disso<,
31 provavelmente, que ele possui grande aceitação. E o
32 relatório, ele define, descreve, pelo menos define
33 o: nível de consumo mínimo a partir das
34 necessidades básicas, mas ele é omisso em relação
35 às discussões detalhada sobre o nível máximo de
36 consumo nos países desenvolvidos. †E o relatório
37 também propaga que a superação do
38 subdesenvolvimento (.) dos países do hemisfério sul
39 ela deve conter o crescimento contínuo dos países
40 desenvolvidos, os países industrializados.
41 Ângela °Terminou João?°
42 João °Sim°
43 Ângela O termo >ecodesenvolvimento< vai passar a ser
44 desenvolvimento sustentável com as mudanças da
45 década de oitenta, que é a inflação e: a dívida
46 externa, e: a inflação econômica vai ser o
47 principal objetivo dos países, o: estado planejador
48 no- é: vai deixar de ter o papel de: fazer
49 propostas para >incentivar o desenvolvimento< e com
50 o avanço do neoliberalismo também vai avançar os
51 problemas ambientais, e esse crescimento do
52 neoliberalismo juntamente com o início da:
53 globalização econômica vão mudar o termo de
54 ecodesenvolvimento e vai passa- >vai passar< a ser
55 desenvolvimento sustentável, e o que antes >tinha
56 uma< uma: abordagem ambiental crítica de
57 ecodesenvolvimento é:: vai passar a ser uma: um
58 crescimento eco- é: um crescimento: (1.9)
59 econômico (0.8) e o mercado global é que vai:
1 gerenciá (.) esse crescimento ecológico. (0.9) O
2 neoliberalismo ainda vai falar do ambiente e o
3 crescimento, po- dando preferência para o
4 crescimento e o ambiente e: que: o: o acúmulo de

5 capital nada vai ter haver com esses problemas
6 ambientais e sim o direito a propriedade e:: o: os
7 ben- os bens comuns, e: é: que vai acarretar é:
8 que vai des- desajustar desequilíbrio ecológico e
9 as diferenças sociais.
10 (7.3)
11 ((A aluna Camila, na sequência, tem dificuldades
12 para falar em público, por isso leu toda sua
13 apresentação, seu tom de voz é muito baixo o que
14 dificultou a qualidade da gravação e, portanto, da
15 transcrição))
16 Camila Bom, o programa °Brun- Brundtland° tem outros
17 conceitos também propondo uma: consciência política
18 comum é:: propondo uma política de cons|ciência
19 para que o país possa tá associado, (tentando)
20 priorizar a desigualdade social e econômica levando
21 em conta também a questão ambiental (1.2) é::=
22 ????? [(tosse)]
23 Camila =[°()°] da relação de poder que
24 estabelece () o desenvolvimento com base na
25 (agricultura familiar) ela: é o conceito oficial do
26 desenvolvimento sustentável que é usada por vários
27 pai- em vários governos, políticos, empresários e
28 também por nós para enfrentamos os problemas
29 ambientais, é: (), na continuação
30 [()]
31 ????? [(tosse)]
32 Camila por exemplo, a: os Estados Unidos se recusou a
33 assinar a Eco92 pra não ter que reduzir suas
34 práticas de emissão de gases poluentes, (pra ganhar
35 lucro com isso) então a questão da natureza
36 começou a entrar em jogo, (1.0) então os países do
37 norte começou () na tecnologia ()
38 (2.2)
39 Cláudia °Acabou?°
40 Camila °Já°
41 Cláudia °Bom, é:° o capitalismo nesta época (se deveu) a:
42 ao movimento ao sistema de:: produção de
43 mercadorias, esse sistema de produção de
44 mercadorias era um dos grandes responsáveis pela:s
45 (0.9) pelos maiores impactos com grandes riscos
46 (globais) com vários riscos ambientais (em
47 decorrência) ele consiste no acúmulo de riquezas e:
48 e: >°consiste°< no acúmulo de riquezas em
49 consequência ele acaba:: ele acaba degradando a: as
50 próprias condições naturais que eles precisam de
51 que são totalmente dep- dependentes, ou seja, o
52 capitalismo ele acaba:: acaba destruindo sua
53 própria base, (2.9) tipo assim, o desenvolvimento
54 sustentável °(pode deixar)°=
55 Caio ()
56 Cláudia =houve um consenso, é: uma tática de: th de um:,
57 assim, de conscientizar, assim: assim, desses
58 problemas que há nesse sistema de produção de
59 mercadoria. Ai ele:: (eu (h) tô (h) seguindo (h) o
1 slide (h) aqui). Es- é: esse desenvolvimento
2 sustentável ele não: pretende transformar os
3 modelos hegemônicos, como () disse, não vai
4 assim acabar com essa forma de capitalismo que: que
5 (leva) de produção e de consumo, mas ele tende a::

6 implantar uma estratégia de uma ação ambiental pra
7 esse movimento produtivo. (.) O meio ambiente (deve
8 ser tratado) como ob- como objeto em extinção, o
9 licenciamento ambiental (ele utiliza de medidas
10 mediadoras) essas medidas elas são: medidas pra::
11 minimizar os impactos é: os- os riscos (.)
12 ambientais (.) atuais, riscos ambientais negativos
13 e também tá: ele tá sendo individualista, ou seja,
14 cada um faz sua parte, (1,7) tipo assim, não
15 pretende também mudar o modelo de sociedade, mas
16 (tornar esse: modelo capitalista menos degradatório)
17 ou seja, (.) criar um ambientalismo: ()
18 esse desenvolvimento organizador ele possa
19 assim, (1.3) (tornou) a população (um pouco: (1.2)
20 tornou) a população, (2.2) tipo assim, atingida
21 (0.7) devido: (1.1) uma população atingida, como
22 por exemplo, o movimento: é: o movimento é: dos
23 atingidos pelas barragens da: usina hidrelétrica
24 de: Belo Monte ai:, tipo assim, eles são obrigados
25 () a desapropriação (.) eles tem um
26 efeito de violência e fora dos padrões: (.)
27 institucionais.
28 (3.2)
29 Pedro °Acabou?°
30 Cláudia ((A aluna confirma com a cabeça))
31 Pedro °(Então eu vou passar para as perguntas)°, eu vou
32 perguntar pra vocês, (1.3) né? (1.2) Além da Cláudia,
33 (1.9) a Cláudia tá fora da pergunta.
34 (1.2)
35 Ronaldo °(Ai que bom)°
36 Pedro Certo? (0.4) O desenvolvimento sustentável é
37 possível?
38 (1.5)
39 De acordo com o que vocês leram ai.
40 1.2)
41 [Sim- se sim], por quê? Se não, por quê?
42 ????? [(Tosse)]
43 (2.4)
44 Pedro (Pra tudo que é bom tem- [])
45 Ângela [Sim, se] todo mundo
46 colaborar.
47 Pedro É? (2.3) >Vamos ver o que vocês têm a me dizer ai<
48 (3.5)
49 Cláudia °Eu não posso falar não?°=
50 Pedro =Nã:o, nã:õ
51 (1.3)
52 Você chama Cláudia?
53 Cláudia ((a aluna confirma com a cabeça))
54 ((risos))
55 Pedro En(h)tão sos(h)se(h)ga.Você não tá valendo ainda
56 não (.) agora os outros (.) podem .
57 (0.6)
58 Embolou a vida deles.
59 (2.4)
1 Pedro Vocês leram o texto todo ou cada um leu sua parte?
2 João [°Texto todo°]
3 ????? [°Todo°]
4 [(risos e cochichos)]
5 (4.6)
6 Ângela (Não uai, é possível sim)

7 Pedro Eu quero que vocês respondam sim ou não. (.)
8 É possível? (1.6) >O desenvolvimento sustentável<,
9 é possível?
10 Ângela °É.°
11 Pedro Agora, por quê?
12 (4.7)
13 Pedro Ou co:mo?
14 (2.4)
15 Ângela <Sinceramente Pedro, se todo mundo colaborar com
16 isso principalmente as ()>
17 só que:: tem outro problema que[eles quere:m=
18 Fátima [Eles querem lucrar]
19 Ângela =CRESCER economicamente e nã:o. °proteger o meio
20 ambiente.°
21 Pedro Eles quem?
22 (2.1)
23 Fátima Os: os- [os grandes]=
24 Ângela =[<Os Capita]listas>
25 Camila °É°=
26 Pedro =Quem são eles:?
27 Camila As grandes empresas.
28 [(conversa)]
29 [(Tosse)]
30 Pedro [Eles fazem isso porque eles são ruins, malvados?]
31 Ângela [Não, eles fazem isso porque eles querem crescer
32 economicamente.]
33 [()]
34 Pedro Então, mas eu quero saber se isso é uma opção (.)
35 consciente, pessoal, por exemplo, Jorge Bu:sh,
36 Obama: falam
37 (0.3)
38 "oh eu (.) vou assinar aqui o Protocolo de
39 Quioto:: porque (.) eu acho importan:te", ou "eu
40 não vou assinar porque (.) eu não acho importante">
41 Isso é< uma opção (.) pessoal, ou tem mais coisa
42 por trás disso aí? E que coisas podem ser essas?
43 (4.7)
44 Pedro Vamos deixar a Cláudia falar, é pos- é possível
45 Cláudia? O quê que é?
46 Cláudia É possível, mas tem que ser, >tipo assim< aprovada
47 pelo o gove:rno >tipo assim< tem que ser (.)
48 adotada des:de do:: th tem que ser uma <mercação>,
49 essa educação individualista, que tipo assim, que
50 (presta- na conscientização:o) de que cada um tem
51 que fazer a sua parte. É possível? É, mas acontece
52 que, tipo assim, com a (), no sistema
53 capitalista e eles não quererem: conviver com esse
54 sistema, acabam (vivendo) em competição, e que o
55 capitalismo, ele não- >tipo assim< ele não:: não dá
56 (.) tanta importâ:ncia para a destruição que nem
57 a:: () nesse sistema de: (redução) de
58 rodovias (.) acaba: acumulando riquezas, mas
59 porém:: porém melhoran:do desde o princípio, por
1 isso para haver uma:: (.) pra haver, assim, um
2 desenvolvimento sustentável tem- precisa de um::
3 de uma: de um investimento. (1.4) de um
4 investimento °na educação°=
5 Pedro =Então você acha que é °possível°?
6 Cláudia Eu acho que é possível.
7 Pedro Então pelo que você me falou

8 (1.6)
9 tem o problema do capitalismo, não tem?
10 Cláudia °Tem°=
11 Pedro =Tem (.) então, o que acontece é que pra ter esse
12 investimento ai vai ter que controlar o
13 capitalismo, (.) você acha que °é por ai°?
14 Cláudia Tá, mas eu acho >tipo assim< essa união de ongs,
15 empre:sas: transnacionais e: governos, tem que ser
16 feita assim, porque:: (0.2) tem sido: >um assunto<
17 bas- bastante:: divulgada >tipo assim< tem que
18 haver uma união dessas (1.5) dessas empresas de
19 grandes nomes <pra: have:r> a divulgação, >assim<
20 disseminação entre a população.
21 Pedro Então o problema é a população ou as grandes
22 empre:sas?
23 Cláudia <O proble:ma: é o pa(h)ís, Pe(h)dro> ((riso))
24 Pedro Tá, é possível, >é isso que eu quero saber< (.)
25 é possível[ser sustenta-?]
26 Cláudia [Acho que é] ter o controle (.) desse
27 uso (.) da matéria-prima do que eles necessitam
28 pra: (0.5) industrializar (1.6) pode: >tipo assim<
29 sim, pode:: acontecer o desenvolvimento
30 sustentável, >então tipo assim< aqui no texto fala,
31 acho que é °na parte da Camila° que >tipo assim<
32 não é contra: não há contradição entre ele: o:
33 desenvolvimento sustentável e o acúmulo de
34 riquezas.
35 (1.8)
36 <Tá ai no texto no final do: da página::
37 [() e nove>]
38 Pedro [(°Ai sim°)] (.) né?
39 (4.6) ((aluna procurando, no texto, a parte
40 citada))
41 Pedro Tá na duzentos e (nove)
42 Cláudia É, na duzentos e nove, me con(h)fun(h)di. ((risos))
43 Pedro Duzentos e nove em diante=
44 Cláudia =Espera ai deixa eu encontrar aqui,
45 (20.8)
46 Tá na duzentos e nove ou na duzentos e oito?
47 °Eu não tô conseguindo achar°
48 Pedro (Qual que é sua parte?)
49 (21.2) ((Aluna procurando, no texto, a parte
50 citada))
51 Pedro >Então, ↑ó< (.) lá na duzentos e sete, tem uma
52 parte que tá falando assim ó (.) no:: primeiro (.)
53 segundo parágrafo
54 <"Apesa::r,"> tá vendo? (3.6) "Apesar das
55 críticas,"
56 (3.2)
57 Cláudia (Na duzentos::s?)
58 Pedro Na duzentos e sete
59 Cláudia °É isso mesmo°
1 Pedro Ai lá na ul- no finalzinho desse parágrafo diz o
2 seguinte, "nesse [sentido"]=
3 Cláudia [Isso]
4 Pedro ="o capitalismo o capitalismo destrói a sua
5 própria base: >é o próprio funcionamento de um
6 sistema de produção de mercadorias, estruturalmente
7 orientado pela busca da maior rentabilidade na
8 acumulação de riqueza abstrata, que conduz à

9 degradação daquelas condições naturais das quais
10 depende visceralmente”< (2.9) Ai, né? é::: E o
11 outro, vai dizer lá (.) “Nos limites dados por esse
12 contexto, o consenso em torno do desenvolvimento
13 sustentável (.) é a saída para os impasses atuais
14 deste sistema de produção de mercadorias, mas não
15 para reformular (.) a relação com a natureza, nem
16 para construir (.) possíveis sociedades
17 sustentáveis”.

18 (1.7)

19 O que será::: que eles querem dizer (.) com: o
20 (termo) que eu li lá, pra vocês, com esse termo de
21 sociedade sustentável, o que será: °isso°?

22 (0.3)

23 Cláudia <Uma sociedade baseada nesses princípios?>

24 Pedro Será que isso mesmo?

25 Cláudia °Acho que sim°

26 Pedro Seria o texto crítico em relação aos >problemas
27 sustentáveis< ou ele aceita?

28 Cláudia Ele é crítico=

29 Pedro =É crítico?

30 (2.6)

31 João °(Quando fala que pra ser sustentável é preciso ser
32 renovável lá) (.) ele é crítico.°

33 (1.9)

34 Pedro Então, eu quero saber (0.2) pelo texto (0.4) é
35 possível, então (.) ter um desenvolvimento
36 sustentável?

37 (2.9)

38 Pedro >Existir isso?< Vocês disseram que sim. Agora eu
39 quero saber, vocês vão voltar lá no texto. (0.4)

40 O texto defende que é possível manter (.) um
41 desenvolvimento sustentável?=
42 Cláudia =Pelo texto não é possível por causa que: dessa
43 questão de::: (.) contradição, °lá no texto°, da
44 exploração::: de: (.) de matérias essenciais (.)
45 para °o desenvolvimento econômico°

46 (0.5)

47 Pedro Mas vocês ainda acham que é possível, (2.1) né?

48 E o texto (.) é crítico em relação a isso.

49 Cláudia °Sim°

50 Pedro Mas vocês: (0.4) acreditam que é possível? (2.5)

51 Quero saber a opinião de vocês agora.

52 Ângela Possível é (.) só que é muito [difícil]=

53 Pedro [É possível?]

54 Ângela =Pra- pros capitalistas quererem deixarem o lucro
55 para poder (.) preservar o meio ambiente (.) (por
56 isso que é muito complicado.)

57 Camila °Eu acho [que assim°]

58 Pedro [>ENTÃO vocês<] tá- então no final das
59 contas vocês acham que é possível convencer os
1 capitalistas disto?

2 Ângela A:h Pedro (sei lá, hein?), é uma situação que tá,
3 total[mente::]=

4 Pedro [Hã?]

5 Ângela =na mão de (todos)=

6 Pedro =>Tá, ai que eu vou dizer pra vocês, eu vou voltar
7 naquela questão que eu- (.) (que eu já fiz pra
8 vocês)<, eu vou voltar naquela questão, é uma
9 questão meramente pessoal os capitalistas falarem

10 assim "Eu fui o culpado, e agora então: (.) eu vou
11 ser (0.4) a favor da sustentabilidade (0.7) ou tem
12 mais coisa por trás disso?
13 Ângela Tem muito mais coisa °por trás disso°
14 Cláudia ô: Pedro >tipo assim< eu não acho assim: que
15 precise: mudar totalmente, eu só acho, assim, que
16 precisa de: de tomar algumas medidas pelo menos,
17 algumas medidas pra: sem ↑lá, deixa:r (.) fica:r
18 (.) menos pior. Entênde?=
19 Ângela =Um mundo totalmente sustentável (.) não existe,
20 mas a forma como é: de a gente viver (.) de uma
21 forma melhor=
22 Camila =Reduzir o impacto=
23 Ângela =É
24 Camila Nã:o:: °acabar totalmente com o impacto, mas só
25 reduzir°
26 Cláudia Tem que minimizar, (ué)
27 Pedro Tá bom então, depois nós voltamos nisso pra piorar
28 a vida de vocês aí, tá? Tá bom?
29 [(risos)]
30 Pedro [Pode vir] o outro grupo. (1.8) >Sobre o que mesmo
31 o outro grupo mesmo?< Hoje é:: hoje é:
32 Rafael [°(Agrocombustíveis)°]
33 Clara [Agro]combustíveis
34 Pedro Agrocombustíveis.
35 ((Alguns alunos conversando, outros montando os
36 aparelhos para a apresentação do seminário.
37 Enquanto isso a aluna Cláudia encontra a parte do
38 texto que estava procurando e vai até à carteira do
39 professor e os dois discutem isoladamente))
40 Clara Eu não tô conseguindo enfiar isso aqui.
41 (2.3)
42 Esse trequinho aqui.
43 Rafael °Deixa eu ver, onde que é?°
44 Clara Num sei, não dá para enfiar.
45 Luciana Clara, do outro lado.
46 (3.9)
47 Clara Ué. (6.4) Entrou?
48 Rafael °Tá muito difícil°
49 Clara Não é o outro buraco não?
50 Rafael °Não tem outro°, vê se não foi Clara.
51 Clara Não, deixa só eu tirar minhas notas daqui.
52 Rafael João, você que encaixou isso aqui?
53 João Oi?
54 Rafael Você que encaixou isso aqui, (.) esse fio- esse
55 cabo azul?
56 João (Hã)
57 Rafael Você que colocou o cabo azul no notebook seu, ou
58 não?
1 João °Não°
2 Clara Se foi, foi. (0.8) Foi na|da
3 João °Troca°
4 Rafael °Não tá dando certo°
5 (2.1)
6 Ronaldo Não têm que rei- reiniciar seu computador aí não?
7 Clara Não, não tá entrando o CABO meu filho, o problema é
8 nesse.
9 Caio °Ô Rafael°
10 Rafael O que?
11 Caio °Troca de lado o cabo°

12 Rafael °Vamos trocar então°
13 Clara É, troca de lado. (7.2) Agora vamos ver se vai.
14 (11.2) En↑trou
15 Rafael Entrou
16 Pedro Funcionou ai?
17 Clara Calma ai que eu tô enfiando o cabo.
18 Rafael Foi
19 (0.8)
20 Clara Foi
21 (3.3)
22 Pedro Essa área de trabalho é um ↓perigo.
23 Clara Não tem na(h)da não, eu ti(h)rei. On(h)tem a
24 noi(h)te eu dei (h) uma me(h)xi(h)da aqui.
25 ((risos))
26 Clara Tem só umas senhas aqui. ↓Não tem nada muito °sério
27 não°.
28 Pedro °Essas áreas de traba:lho°
29 Clara Tá vermelho achei quê fosse °rosa°.
30 Pedro Então o tema do seu grupo é Agrocombustíveis?
31 ()
32 Joana Pode beber?
33 Pedro Como é que é?
34 Joana Pode beber?
35 Pedro [Só se for calmante:]
36 Clara [°Pega uma cadeira ai pra mim°]
37 Joana Oi?
38 Pedro Só se for calmante.
39 Ronaldo Sério?
40 Caio Com cer(h)te(h)za
41 ((risos))
42 Caio °Vai ficar mais doido que já é°
43 [((risos e conversa))]
44 Pedro °Vamos lá então°
45 Rafael [°Então hoje a gente vai falar] sobre água e o:s:
46 combustíveis,
47 Rafael (1.6) aqui são os combustíveis usados na
48 agricultura.°
49 (1.1)
50 Rafael Pode passar °Clara°
51 (0.3)
52 Rafael Os exe- os exemplos que tem é o etanol, °o álcool°
53 (1.5) e o: biodiesel que é misturado com o diesel
54 com 5% percentual, >depois eu vou explicar isso
55 mais °pra frente°< e tem o: o biogás=
56 Clara =Que não é () obrigada ().
57 Pedro (°Essas colocações vocês vão encontrar nos postos
58 de abastecimento°)
1 Ronaldo Mas onde que fica isso?
2 Clara Meu fi(h)lho.
3 ((risos))
4 Pedro Posto de gasolina ↓uai.
5 ((risos))
6 Clara Meu filho
7 ((risos))
8 Camila Acho que fica no açougue.
9 ((risos))
10 Rafael (o biogás ele é uma mistura através de)
11 ele é utilizado pra: pra: (o fornecimento de
12 energia), para secagem de grãos e para o uso
13 doméstico. (1.8) O álcool, ele tem como matéria-

14 prima principal a cana-de-açúcar, (.) mas também
15 pode ter (.) o (sorgo sacarino) a batata doce,
16 mandioca, o milho, a beterraba, em geral (.) todos
17 os ingredientes que tem alto teor de açúcar, (1.4)
18 e o álcool ele pode ser usado como combustível, que
19 substitui a gasolina (0.2) ou ele pode ser
20 misturado com a gasolina como na maioria dos casos.
21 O:: biodiesel, (0.4) ele tem como:: é: matéria-
22 prima principal os óleos vegetais, (0.7) mas também
23 pode:: ser produzido (.) através de:: (1.8) °se:bo:
24 bovino e banha de porco° (0.2) ele substitui o
25 petróleo, ou pode ser misturado a ele. (1.5) Tá, a
26 lei 11.116 de 2005 que entrou em vigor em 2011
27 estabeleceu essa questão do biodiesel ser
28 acrescentado de 5% da sua (fórmula) de biodiesel no
29 diesel.

30 Pedro °Esse 5% (tá ai)°?
31 Rafael Quê?
32 Pedro °Esse 5% (tá ai)°?
33 ((risos e conversa))
34 Rafael Hã
35 Clara Ignora 95% do que está aqui, esse é o biodiesel.
36 ((aluna mostra um frasco com o produto))
37 Rafael É.
38 Ronaldo [Ah:: sim:]
39 Rafael [5% de bio]diesel e 95% de diesel. Também tem outra
40 opção que é o (B20), que é o diesel com 20% de
41 biodiesel e o: B100, que é 100% de biodiesel puro
42 (.) só que [()]
43 Clara [O B20 é ()]
44 Rafael Então, os ó- o óleo vegetal ele também vai
45 utilizado como combustível () só que
46 também têm essa questão de precisar de adaptações
47 para os motores. O Rudolf Diesel, (0.4) o que:
48 propôs os mo- os motores movidos a diesel, ele fez
49 experimentos com óleo de °amendoim°, só que as
50 multinacionais impediram que: a produz- a produção
51 em- em larga escala para motores sobre esse tipo
52 de: de processo, (1.8) pra: po- por isso que não
53 tem muitos é: motores (.) com óleos (.) é: com
54 óleos vegetais (). Aqui eu fiz um: um:
55 contexto que fala que tem dois tipos de: (produção
56 de agrocombustíveis) que são o agronegócio e a
57 agricultura camponesa, ai eu fiz um mapa aqui
58 mostrando=
59 Clara =Depois no final você vai falar mais disso.
1 Rafael É. E o agronegócio visa o lucro, enquanto que o
2 camponês a soberania ali- energética °a Renata
3 vai falar um pouquinho sobre essa questão°. (0.9) A
4 questão da: da produção em grande escala (os
5 latifúndios) do agronegócio e o: a agricultura
6 camponesa maximizada () produção
7 diversifiçcada, conçsórcio, enquanto que o
8 agronegócio visa a monocultura, principalmente grão
9 a °produção° de grão de soja e a cana (1.4) e são
10 considerados (a cultura) dos agronegócios que são
11 considerados insustentáveis (porque são usados na
12 produção de combustível e não como alimento). (1.2)
13 Aqui tem uma charge crítica a essa questão de água
14 e combustível. Porque muito da produção é pra fazer

15 combustíveis e não para a alimentação.
16 °Passa pro próximo°
17 Aqui tem, bem, a plantação para a produção de grãos
18 para fazer combustível e não para alimentar as
19 pessoas, pelo menos elas podem passar fome >em um
20 ambiente limpo<. (0.5) Ou seja, a maior produção de
21 grãos é pra es- é para a produção de combustíveis e
22 não para a alimentação (como falou), ou seja, tem
23 muita gente passando fome, >tipo assim<, por falta
24 disso, porque a maior parte tá indo para a produção
25 de combustíveis.
26 (1.1)
27 Clara É isso ai. (2.4) Tem que passar aqui ()
28 Pedro ()
29 Clara Agora eu vou falar como se faz (.) o biodiesel.
30 Primeiro
31 Pedro °Tá parecendo o programa da Ana Maria Braga°
32 ((risos))
33 Clara pega-se o grão () tipo: a soja, ()
34 pega (.) essas coisas (espreme) e moi, () ai
35 vão sair o óleo () e o: o que sobra dessa:
36 de: tirado o óleo é a (ou farelo) que
37 dependendo do: do: que foi usado pra: pra (pode ser
38 aproveitado) tanto para a alimentação animal como
39 para a alimentação humana. (3.5) Ai, (0.7) é: (2.6)
40 bom vou pegar esse óleo e vou colocar nessa estação
41 para fazer a <transexperimentação> () e
42 descentralizar a produção de combustível=
43 =Agora passa.
44 (1.2)
45 E ai faz um negocinho () e o que sai, o
46 principal, é o diesel.
47 Pronto. Pronto.
48 Pedro °()°
49 ((risos))
50 Clara Mas (.) também sai o álcool que usado (.) na ()
51 e glicerina, a glicerina ela pode ser usada para
52 fazer sabonetes, cosméticos, é: pode ser usado na
53 produção de energia quando há produção é feita em
54 larga escala. E tem outro (mérito)
55 [((risos))]
56 Clara [Método que] é () que nem lá no petróleo
57 tem ()
58 Pedro (Aqui tem uma dessas)
59 Clara Tem?
1 Pedro °()°
2 [((risos))]
3 Caio [No::ssa:]
4 ((risos e conversa))
5 Clara [Ai agora eu vou falar do álcool]
6 [((conversa))]
7 Clara Primeiro (0.2) é uma coisa bem: (sacaródica)
8 Passa dois Rafael.
9 (2.1)
10 Clara No Brasil () é beterraba, mas eu vou
11 falar especificamente da cana, que é o que mais se
12 usa aqui=
13 Pedro =É o açúcar, né?
14 Clara Oi?
15 Pedro É o açúcar, né?

16 Clara É.
17 Rafael ()
18 Clara Ai pega a cana, planta a cana, pega a cana e corta
19 ela [()]
20 [(risos e conversa)]
21 Clara [Não, mas vai esperar crescer]. Ai (.) coloca a
22 cana dentro do carro e transporta a cana.
23 ((conversa e risos))
24 Clara Ai, (0.2) chega lá é: descarrega a cana manualmente
25 e moi, (0.7) ai (solta) é- o- a garapa, ma:s em
26 alguns lugares faz=
27 [(risos e conversa)]
28 Clara =[()] em alguns lugares pode fazer
29 isso antes. Vai lá pega a cana, planta a cana, a
30 cana cresce, corta a cana, moi a cana e ai, dai
31 transporta a ↑garapa (.) pro lugar. (4.0) Ai ()
32 o bagaço depois que moi a cana pode ser usado para
33 alimentação bovina, para adubação () e para
34 fazer energia (.) é: queimando ()=
35 =Passa Rafael
36 (2.5)
37 Ai pega essa garapa vai filtrar e decantar ela
38 várias vezes (pra não ter nenhum pro- problema lá
39 pra frente).
40 (.)
41 Vai Rafael.
42 (2.2)
43 Ai tem o caldo de cana, () tem o caldo de
44 cana () é um negócio que [()]
45 [(risos e conversa)]
46 Clara Eu já fiz é muito legal. (.) Ai pega os:
47 (soluções) solúveis ai, no caso, vamos pegar ()
48 de: de cana () de sacarose ()
49 Pedro [()]
50 [()] não pode passar de 33 graus, o
51 ideal é 28 graus, (.) ai ela atinge nível zero,
52 quando ela atinge o nível zero é porque a sacarose
53 foi foi: ()
54 (0.6)
55 °Vai Rafael°
56 (1.1)
57 Ai tem que esperar (três) horas pra decantar, ao
58 decantar (.) vai para a ventilação, (0.4) ai é:=
59 =° ()°
1 Clara Espera ↑ai.
2 ((risos))
3 Clara (Vai para o vapor d'água, não pode passar de 80
4 graus) ai lá no estágio de ventilação) vai separar
5 o álcool da água, ai, o que é que acontece? Vai
6 condensar o álcool e vai tirar ele na: na: pra
7 fazer o etanol.
8 Ronaldo Ehehehehehe
9 ((risos e conversa))
10 Pedro Façam em casa depois para ver se vai dar certo,
11 tá?=
12 ????? =A tá.
13 [(risos)]
14 Clara [E assim se] produz o álcool, ()
15 [(conversa)]
16 Clara [()] ai ele é armazenado (0.2) em (tanque

17 aéreo) de aço e carbono, é: (.) o principal
18 objetivo dele é o () que é muito rico em
19 matéria orgânica, então, é: pode usar ele >pra
20 adubação da cana<, voltar ele pra plantação da
21 cana, () e também a- pode ser uti- usada
22 pra alimentação de bovinos e porcos.
23 Pedro (tem a questão da contaminação, mas depois a
24 gente vai falar sobre isso ai)
25 Renata ((leitura muito rápida e com o tom de voz muito
26 baixo, o que prejudicou a qualidade da gravação e,
27 consequentemente, da transcrição))
28 >Agora é eu<, eu vou falar sobre a energia. (2.2)
29 >°A energia é um processo no qual vão se
30 desenvolver () esse sistema foi ()
31 com base nos princípios da agroec-
32 >Desculpa<
33 >Nos princípios agroecológicos. na produção de
34 alimento ou () ambiental () camponeses
35 e indígenas. Esse: esse sistema ele é muito
36 importante,() revolucionar a ciência e a
37 (produção) ele tem a capacidade de organizar a vida
38 no campo e a produção agrícola, (1.3) ele também,
39 é: é: tipo assim, uma outra contribuição que esse
40 sistema tem é o () que em muitas propriedades
41 [()]°
42 [(tosse)]
43 Renata °Pode passar°
44 >°Bom, os sistemas camponeses (ai você pode deixar)
45 os sistemas camponeses, junto com os indígenas (são
46 considerados melhor) e tem bom resultado nesse
47 sistema. () os novos () produtivos
48 tanto nas: nas propriedades camponesas como nas
49 (urbanas) o que que acontece eles envolvem
50 (muita gente) e muita mão de obra, e eles têm
51 sistemas industriais flexíveis e descentralizados
52 [()]°<
53 Pedro [°()°]
54 Ronaldo [°()°]
55 Renata aqui gente eu coloquei alguns exemplos da:: th de
56 energia (.) aplicada na agricultura, na
57 agropecuária e na floresta. Bom, >na agricultura
58 (na produção) de cereais, leguminosas e etc, na
59 agropecuária (produz) carne de corte, porcos,
1 galinhas, peixes, ovelhas (uma coisa muito
2 importante e a utilização de alguns vegetais)<, e
3 na floresta e para a produção de madeira para a
4 construção, lenhas, (frutos) e matéria-prima para
5 artesanato (e óleos vegetais). Ai aqui eu já falei
6 °[()]°
7 Pedro [°()°]
8 Caio [°()°]
9 Paula °Acabou°
10 Renata °sim°
11 Paula °As energias renováveis e as não renováveis°
12 Atualmente as (se utiliza) é o biodiesel e o álcool
13 e as alternativas são o petróleo e o () †só
14 que existem muitas outras formas que não precisam
15 () que não foram pesquisadas ainda ()
16 e:, no caso, é que existem muitas comunidades de:
17 que no caso podem ajudar, no caso, as comunidades

18 cam- camponesas que podem gera:r (independência e
19 autonomia pra elas). (1.7) Energia eólica, os
20 ventos que são o deslocamento do ar (que são
21 causados pelo vento, na mudança de temperatura)
22 (.) então, esse: deslocamento de ar () vai
23 gerar energia elétrica, mas antigamente também era
24 usado como:() aproveitamento do deslocamento
25 do ar pode gerar energia mecânica, e pode ser usada
26 ou pra moer grãos ou para bombear a água, e:: a
27 energia eólica é uma forma renovável °(e limpa)°.
28 (1.9) Energia solar, o Brasil é: o país que mais
29 recebe: é: (ondas de sol por ano são cerca de)
30 e é uma fonte praticamente inesgotável de energia e
31 é uma forma renovável, (.) alternativa e limpa, só
32 que, tipo assim, não tem sido muito usada, nunca
33 foi muita- muito usada ultimamente, °nunca foi
34 muito usada°. (2.4) Então, a energia solar ela pode
35 ser considerada () no caso a gente pode
36 utilizar os (conectores) solares () na
37 caixa d'água a água vai () vai passar pelo
38 sistema de serpentinas, ai no caso a água quente
39 pode subir ().
40 Pedro °(vocês já viram isso?)°
41 Clara Oi?
42 Pedro °(eu já ví pra piscina)°
43 Clara °()°
44 Rafael °()°
45 Clara Eu já vi feito com garrafa pet.
46 ((A interação acima aconteceu somente entre o
47 professor e os alunos que estavam apresentando o
48 trabalho, devido ao volume baixo da conversa e o
49 barulho do ventilador próximo ao professor a
50 transcrição desse trecho foi comprometida))
51 Clara °Pode ir?°
52 Renata °Arrã () O biogás, o biogás é uma
53 espécie de mistura de gases de carbono e de
54 metano°, no caso, é: o metano ele não tem: ele não
55 tem cheiro não, só que quando °(ele é misturado com
56 outros gases ele)°
57 (2.4)
58 Fernanda °Biomassa, a biomassa ela tem um () a
59 temperatura ela influencia na biomassa ()
1 os principais produtos () biomassa
2 em energia () o sistema de produção
3 de combustível e de alimentos () mas
4 é possível produzir energia () alimentos
5 ()°
6 Clara °Fernanda°, posso falar um negócio
7 Fernanda °Pode]
8 Clara Ai, é:: é: no início o Rafael tava falando é:
9 aquele negócio lá de: diferentes () industrial
10 ou camponesa depois é: lá [()]=
11 Ronaldo [() tem facebook?]
12 ????? [(°tenho, por quê?°)]
13 Ronaldo [(Depois você procura lá)]
14 Clara =[ai aqui () coloca as] principais
15 características do sistema de produção é: da
16 agricultura camponesa para fazer a alimergia que e
17 a produção de alimento e de energia [()]
18 Rafael [()]

19 da cultura camponesa para fazer a energia ()
20 de alimentos e de energia.
21 ((conversa))
22 Clara Puiu
23 Clara Sim, só para vocês se situarem. Ai, °pode
24 continuar°
25 Fernanda °O mod- o modelo do capitalista, (ele é
26 insustentáveis) por que (seu sistema de produção
27 são centralizados e controlados por grupos
28 econômicos, enquanto que o camponês sua produção é
29 diversificada, descentralizada [()]°
30 [(conversa entre os
31 membros do grupo))]
32 Clara >(social, técnica e econômica)<
33 Rafael °()°
34 Clara >()< Só isso Rafael.
35 Rafael A organização () integrando várias
36 fontes de energia. É: é junto com a comercialização
37 () então é diversificar um pouco a
38 produção da propriedade, você pode produzir várias
39 formas de alimento () poupar energia.
40 Clara () mais uma vez falando, primeiro local,
41 depois nacional e se fizer isso em todos os locais
42 vai te- vai ter energia e alimento no mun- local,
43 [em todos os lugares]
44 Rafael [()]
45 Clara É, e ai depois vai passar por um, é: e se local
46 precisar de: se algum outro local precisar de ()
47 local vai ter, assim, pra suprir () mas
48 primeiro é: focar na economia rural. (.) Autonomia
49 científica e tecnológica na produção e >na
50 (geração) de semen:tes, na (pesquisa) genética bem
51 como na pesquisa científica ()<
52 Rafael [(tem muitas pesquisas nessa área)]
53 Clara [Observações?]
54 Renata °(lembrando que)°
55 Rafael [°()°]
56 Clara [()]=
57 Pedro =Então eu quero que vocês me digam o seguinte,
58 Clara Sim
59 Pedro o texto tem um viés ai, de apontar algumas
1 técnicas: (0.2) né? Medidas alternativas e °tudo
2 mais°=
3 Clara =Ah tá.
4 Pedro é possível (0.4) com essas técnicas (1.7) completar
5 (1.8) as falhas, ou o: que tá incompleto (1.5) do
6 abu- do do trabalho é::(1.8) do trabalho não, do
7 desenvolvimento sustentável?
8 Clara Assim, [assim, eu tô tentando entender]
9 Pedro [Com essas técnicas ai (.) é possível]
10 corrigir (0.2) os problemas do desenvolvimento
11 sustentável, [ajuda?]
12 Clara [Ô Pedro], você sabe qual que é o
13 problema? (.) O problema do desenvolvimento
14 sustentável não é (a produção de alimento), a gente
15 sabe que não é isso, não é: é: é::, (desculpa)
16 >tipo assim< se já tem (alimento suficiente) pra
17 todo mundo, eles não vão conseguir fazer o negócio
18 de: sustentar é: de bioenergia, problema do
19 desenvolvimento sustentável é um monte de de: é os

20 capitalistas visando (.) o lucro, então, tipo
21 assim, não vai é: distribuir o: alimento tanto pra:
22 pra: (0.3) nem vai distribuir o: o: combustível.
23 Então, sinceramente, eu acho que o >problema< do:
24 desenvolvimento sustentável não é questão de (2.4)
25 de: >tipo assim< de energia tip-que não seja fóssil
26 (.) é a- achar alguém (0.2) que vai: (1.3) investir
27 nisso (0.4) porque eles vã- é claro que eles vão
28 investir em petróleo: e:=
29 Pedro =Mas eles estão investindo, não estão não?
30 Rafael Por [isso (igual a cla-)]
31 Clara [Mas muito menos], (não dá nem) pra- olha o
32 quanto que eles investem em postos de petróleo pra
33 explorar pré-sal, e olha a quantidade eles investem
34 pra (0.2) fazer a energia solar.
35 Rafael Então, por isso, igual a Cláudia falou, vamos
36 supor, precisa é: ter uma campanha de educação só
37 que, >tipo assim< precisa é: a: o desenvolvimento
38 sustentável a gente sabe que tá, por exemplo, com
39 (água) suficiente, principalmente se a pessoa
40 valoriza esse valor, só que, tipo assim.. a: é: é
41 possível com esse: com esses °meios° corrigir e-
42 esses erros, (pelo menos os excessos). É difícil,
43 por que tem uma influência muito grande do
44 capitalismo em cima do nosso mundo,
45 Paula °É:° é igual o: Henrique ((aluno cita outro
46 professor)) falou uma vez com a gente sobre a
47 questão do:: preço, (o alto custo), tipo assim,
48 aquelas placas (.) que são usadas porque são muito
49 caras, então não é uma coisa assim tão acessível e
50 também ninguém tá procurando investir nisto para
51 tornar acessível, porque ninguém quer usu- ninguém
52 quer- [ninguém acredita nisso]
53 ????? [()]
54 [((Tosse))]
55 Pedro [Mas então-]
56 Rafael [No caso o] governo tem que ajudar com isso (0.2)
57 [com estímulo]
58 [((Tosse))]
59 Pedro [Então tá, se o governo] juntar com essas empresas,
1 juntarem com aquelas Sete Irmãs que existem (até
2 hoje e estão por ai). Se elas se juntarem e falarem
3 assim, "agora nós vamos produzir (.)
4 agrocombustível, vamos esquecer o pe↑tróleo, vamos
5 produzir, por exemplo, bio↑gás e (não sei o que lá)
6 e tal". (0.7) o mundo fica sustentável [só deles
7 proporem?]
8 Clara [Não]
9 Rafael [Não]
10 Clara [Não]
11 ((Alguns negam com a cabeça))
12 Rafael A gente falou da [questão lá da.. dos alimentos,
13 ()]
14 Clara [(Igual a gente falou teve uma
15 hora é alimergia [e tal)
16 Pedro [°(Não dá, fica mais caro)°]
17 Clara [POR QUE (fica mais
18 caro Pedro)?] Então tá Pedro deixa assim então.
19 °Nos(h)sa Se(h)nh(o)ra°
20 ((Conversa))

21 Rafael Aqui, tem outra questão, [tipo assim], se todos
22 investirem em agrocombustíveis essas ques- dá pra
23 resolver esses problemas aqui.

24 Clara É, o país () é: (0.3) ele tem a
25 propriedade dele, ele não vai fazer um (negócio) na
26 propriedade dele, >tipo assim< ele não vai:=

27 Pedro =E se o cara fizer um negó- um é:: produzir soja
28 (0.5) né? Pra:: (.) gerar energia (1.3) e ainda
29 aproveita o farelo da soja (0.2) para alimentar
30 po:rcos, e tal, tá produzindo alimento também.
31 Então resolveu o problema todo, não resolveu não?

32 Clara Não, °()°

33 Pedro [()]

34 Rafael [Não, (primeiro que tem a questão das água, as
35 pessoas poluem os rios [com dejetos]=
36 Clara [É, tem também]

37 Rafael =as pessoas jogam entulho=
38 Clara =Cachorro [e tudo]

39 Rafael [Acaba] com a diversidade [(cultural)]=
40 Clara [E: é-]

41 Rafael =com a diversidade [ambiental]
42 Clara [E é-] E ainda assim [vai acabar
43 com tudo.

44 Pedro [(Mas
45 resolveu, ué.)]

46 Clara E ainda assim não vai é::, por exemplo, não vai::
47 é: não vai é:: vai: continuar atrapalhando os
48 pequeno produtores=
49 Pedro =Por quê?
50 (0.4)

51 Clara Porque eles são os grandes pro(h)du(h)to(h)res.
52 ((risos))

53 Rafael (Porque se acabar com biodiversidade toda fica uma
54 coisa uniforme[)]

55 Clara [Ô Pedro, eu não tô entendendo o que
56 você quer da vida ()]
57 ((risos))

58 Pedro Por quê que não?=
1 Ângela =↑Ô Pedro é possível, tem tudo pra ser possível
2 (0.2) só que ninguém vai fazer isso, [nunca vai
3 acontecer isso]

4 Pedro [↑Uai,
5 por quê que não?]

6 Ângela Porque↑ quem vai querer deixar a mordomia, o
7 dinheirinho bonitinho para poder cuidar lá dos
8 pobrezinhos (0.4) do- do mundo. Ninguém vai querer
9 pensar no futuro só no presente.
10 (.)

11 Pedro Será que isso mesmo?

12 Aline [Ô professo:r,]

13 Ângela [(Para de pensar assim], são os seus alunos
14 agroécólogos é que falam isso, °você tá sendo
15 chato°)

16 Aline [Pedro:]

17 Pedro ↑Ué, eu tô sendo chato, [mas o mundo vai ser mais
18 chato do que eu tô sendo com vocês].
19 ((muita conversa entre os alunos))

20 Aline Ô Pedro, eu já entendi a pergunta=
21 Pedro Há

22 Aline =É porque, tipo assim, mesmo tendo fonte

23 alternativa, o capitalista ele vai usa- abusa
24 disso, ai ele vai, acaba uma (.) ai vai surge
25 outra, ai ele vai abusar de novo, então não
26 adianta, [entendeu?]
27 Pedro [E por que] será que ele vai abusar?
28 Aline [Ele ()]
29 Caio [PRIMEIRA COISA](.) mesmo que ele mu[de]=
30 Aline [É]
31 Caio =ele mude, ele vai plan- é::: plantar só soja e
32 milho, por exemplo, ai ele vai planta monocultura,
33 primeira coisa é que ele não vai aceitar a reforma
34 agrária (0.5) e ai se ele aceitar a monocultura (.)
35 ele vai investi:r em agrotóxico, e veneno e não
36 vai adiantar de nada, a população vai continuar
37 passando fome ai, não vai- não vai ter alimento
38 (0.2) de qualidade, vai investir só no: na produção
39 disso ai (0.2) [de: (.) energia]
40 Luiza [E tem outra] coisa,=
41 Pedro =Hã?
42 Luiza o negócio pode até começar a ser sustentável e tal,
43 mas depois vai acabar se perdendo, com esse negócio
44 de lucro pra ganhar mais dinheiro, [essas-]
45 Pedro [E a reforma]
46 agrária, você tá a favor da reforma agrária agora
47 ou não?
48 Clara N(h)ã(h)o
49 ((risos))
50 Pedro Não, [sem ser-]
51 Luiza [Oh. eu não vou] falar nada,
52 Pedro Não, sem ser o-
53 Luiza (sabe) por quê?
54 Pedro Hã? Já é a favor ou não?
55 Luiza °Não°
56 ((risos))
57 Pedro Da reforma agrária, eu não tô falando do MST ↑não.
58 Luiza °Mais ou menos°
1 ((risos))
2 Fátima °Ela falou mais ou menos°
3 Pedro Mais ou menos?
4 (0.2)
5 Agora, qual que é mais sustentável o agronegócio ou
6 a: a agricultura camponesa?
7 Luiza Sustentável?
8 Pedro É.
9 Luiza A agricultura camponesa
10 Pedro Então, se você tivesse que escolher uma delas ai,
11 você escolhe- escolheria qual (.) [para defender?]
12 Luiza [Ah:: não,] não
13 ((risos))
14 ????? (você tem que resolver Luiza)
15 Luiza Não vou, não vou dar minha opinião.
16 Pedro ↑Uai, por quê?
17 (0.5)
18 Luiza Ah Porque::: não °vou°
19 Pedro Não, mais uai?
20 Rafael Ô Pedro,
21 Pedro Hã?
22 Rafael >igual a Paula falou< a questão, tem a energia pra-
23 solar, mas só que o [(governo tá:)]
24 Pedro [(Energia tá barato pra

27 lidar com isso ai. (2.0) Os agrocombustível SÃO
28 apresentados pelos meios de comunicação::, pelas
29 esco:las, e não sei o que lá, (0.2) né? em vários,
30 em vários ambientes ai, como uma solução em conta
31 para o desenvolvimento sustentável, ou não? Vocês
32 já- dá pra ver essa relação? <"olha vamos produzi:r
33 (0.5) biocombustíveis> para garantir o
34 desenvolviMENTO? (0.4)sustentável" ou, como hoje em
35 dia tá ganhando um outro nome também que que é
36 econoMIA? (0.9) verde, tá certo? Um a-, um- uma
37 uma atualização do desenvolvimento sustentável
38 (0.5) a partir da (.) não só na Rio+20, mas
39 consolidado na Rio+20, CERTO? (1.7) Ai eu vou (.)
40 dizer para vocês,
41 (2.2)
42 Luiza (°Economia verde se refere a desenvolvimento
43 sustentável?°)
44 Pedro O termo de- esse termo é.
45 Luiza °Ah [tá°]
46 Pedro [AI,] (0.2) os textos principalmente aquele
47 °primeiro° vai dizer que a- o desenvolvimento
48 sustentável e a economia verde são >saída
49 (prática)< de quem? (2.6) Pro problema ambiental?
50 (0.3) A quem interessa isso?
51 (2.8)
52 Ronaldo Ecologia.
53 Renata Agroecologia=
54 Pedro =[Agroecologia?]
55 Rafael [Pros ambientalistas]=
56 Pedro =Para os ambientalistas?
57 (3.1)
58 Pedro REAGE AI GENTE, O PESSOAL DO GRUPO UM, PARA DE
59 DIGITAR, CARAMBA, ESSE TROÇO ESSA MENSAGEM, E FALA
1 AI. ((Uma aluna do grupo I estava digitando
2 mensagem no celular)). Quem que (.) propôs o
3 desenvolvimento sustentável?
4 (4.5)
5 Camila °(h)Ai(h)ai(h)°
6 Pedro Quem?
7 (1.3)
8 Ronaldo Revolução verde.
9 Pedro A revolução verde, ((riso)) é ela? (1.3) Quem que
10 foi pô? Quem que foi?
11 Aline °Não sei°
12 Pedro Foi o FMI junto lá com (aquele outro banco)? Foi o
13 Banco Mundial?
14 Aline °Banco [Mundial:°]
15 Ronaldo [Rio+20]
16 Pedro É? Quem que quem que elaborou o: o:: relatório
17 Brundtland lá? (0.4) Quem é que elaborou aquilo?
18 (°Foram () e essas empresas ai°)
19 Pedro ESSAS EMPRESAS, então isso é uma coisa que tem que
20 ficar bem claro vou até deixar uma cola no quad- no
21 quadro- no quadro aqui (0.3) <Capita::l> (1.4) Tá
22 certo? A sociedade nossa, a partir de agora, tá
23 simplificada (1.5) simp- e- esse daqui são os (0.6)
24 operários, que trabalham onde? ((O professor
25 escreve no quadro as palavras Capitalistas e
26 operários))
27 Aline <Nas fá[bricas]>

28 Pedro >[Nas fábricas] de quem?<
29 (1.4)
30 Aline °Dos capitalistas°=
31 Pedro =>Dos capitalistas< E tem também (.) um outro (1.9)
32 e-esses operários, e tem aqui também os:
33 <camponeses> (0.5) que vend- uma par- uma parte da
34 da produção é deles e a outra parte eles vendem pra
35 quem? ((Professor escreve no quadro a palavra
36 camponeses))
37 Aline °Capitalista°=
38 Pedro =Pro capi:talista, que é dono de quê?
39 Aline °Dos supermercados°=
40 Pedro =Dos supermercados, das transnacionais que vão-
41 então esse camponês vai pro- produzir fumo vai
42 vender lá para a Souza Cruz, que uma empresinha de
43 quintal ai, não é verdade? A Souza Cruz, ou não?
44 (1.2) Uma gigantesca empresa na produção de
45 cigarros no mundo, e vai (0.4) produzir cigarros,
46 então, essas (.) essas classes estão relacionadas,
47 quem propôs o desenvolvimento sustentável, esses,
48 esses ou ESSES? ((professor aponta com mais ênfase
49 para a palavra capitalistas))
50 Paula >°Aqueles°<
51 Aline Aqueles lá ((aluna aponta para os camponeses))
52 Pedro †É?
53 Rafael >(Esse de cima não é o do capital?)<
54 Pedro Esse daqui °e não esses° ((Professor aponta no
55 quadro a palavra capitalistas)).
56 Rafael Por quê? [(como assim?)]
57 Pedro [Porque eles] vão falar assim, "opa!
58 estamos num mundo finito, (0.4) recursos finitos"
59 (0.2) ai:: vão deixar de ser capitalistas?(.)
1 NÃ:O:: (0.4) Ele vai propor o seguinte, <"no
2 lugar::">,
3 Ronaldo Você que escreveu isso aqui? ((conversa paralela))
4 Pedro Puiu, Ronaldo
5 "no lugar (0.5) da crise, do problema ambiental que
6 nós estamos vivendo tem uma saída", qual que é essa
7 saída? (0.2) DesenvolviMENTO? (0.4) sustentável.
8 "Vamos manter o capitalismo, só que vamos ser o
9 quê? (1.8) <Susten[táveis]">
10 Rafael >[(°Isso meio] que impede o
11 progresso, né?°)<
12 Pedro Fala mais alto, como é que é?
13 Rafael Isso ai que impede o progresso dos (0.3)
14 camponeses, eles não podem se desenvolver porque
15 (.) tem que preservar, tem que preservar, (.)
16 então, só os que estão lá °(no lucro) que vão
17 (ganhar)°
18 Pedro E mais do que isso. Eles vão preservar mesmo?
19 Rafael Quem?
20 Pedro Os capitalistas=
21 Rafael =>Claro que não<
22 Caio Não (.) °óbvio°
23 Cláudia E porque que lá fala assim (0.2) que esse- essa::
24 °questão dos capitalistas atrapalham as medidas
25 pra:: controlar o aquecimento global (e essas
26 coisas)°?
27 Pedro Então tá, porque o capitalista que que vai- aí,
28 então, >outra coisa que eu vou resolver, vou

29 mostrar para vocês< (0.2) vamos dar nome, mesmo que
30 seja nome assim ↑oh (.) aos bois. Que que é isso?
31 Não dá para falar assim (0.4) <"↑a:h a sociedade é
32 culpa:da, nós somos culpa:dos, temos que economizar
33 água"> (.) não adianta, (agir assim), como se
34 to:dos nós tivéssemos a mesma culpa (0.2) não
35 temos, (2.5) tá certo? Não dá para colocar a gente
36 (0,5) num pacotão,() (1.3) <"↑a agricultura
37 destrói">, (.) que agricultura? (1.5)A do Sr.
38 Zezinho lá do do:: (0.5) né? (0.3) De Rosário da
39 Limeira? (1.2) Ou (0.4) a do que cultiva a soja lá
40 do do:: (0.7) Mato Grosso? (.) Qual delas? Tem que-
41 tem que dar nomes a- aos bois corretamente. (.)
42 Então, <e outra coisa> para completar (.) aí (0.2)
43 vamos ligar aqui, com esse capital aqui (.) ele tá
44 visando o quê?
45 (1.2)
46 Rafael °Lucro°
47 Pedro <O lu:cro>. E por visar o lucro ele tá produzindo o
48 quê?(0.6) <Mercadoria>, não é verdade? (1.9) Sim ou
49 não?
50 Rafael [Sim]
51 Caio [Sim]
52 Aline [Sim]
53 ((alguns confirmam com a cabeça))
54 (2.2)
55 Pedro Essa produção de mercadoria ali (0.4) transforma
56 ↑tudo em mercadoria, (1.2) TUDO. (2.5)
57 Desenvolvimento sustentável, qual que é a
58 preocupação dele? (0.5) Transformar o que era
59 ameaça, (0.2) ou seja, existe um impacto ambiental
1 sendo causado. Só que vai virar aque- aquele
2 impacto ambiental vai virar o quê? (1.8)
3 Mercadoria. Tudo então, a solução, é o mercado que
4 vai resolver. (0.9) Então (.) ↑ho:je, no quadro
5 atual Rio+20, (1.2) economia verde, dentro dessas
6 economias verdes tem lá escrito lá (.) tá falando,
7 assim oh. <"merca:do de déficit de carbo:no">, eu
8 já falei para vocês, não já? Né?
9 Caio [Já]
10 Rafael [Já]
11 Pedro Então (0.4) esse mercado de caborno o que que é?
12 (2.1) Eu preservo (0.4) para deixar o fulano de
13 tal, capitalista, destruir. (0.5) QUANTO MAIS o
14 mundo estiver destruído (0.7) mais eu tô preservado
15 (pela lenha) na bolsa de valores (.) tá sendo
16 negociado,
17 Aline [°Quem?°]
18 Pedro [Isso] é solução do- >através de quem?<
19 Aline °Do mer[cado°]
20 Pedro <[Do mer]cado> (0.7) certo?=
21 Rafael =[Isso ai?]
22 Aline [Agora espera], quem que::m?
23 Pedro ↑Oh. eu tenho uma fazenda e mantenho lá minha
24 florestinha em pé lá, na minha propriedade, como
25 moeda () e fiscal, entendeu? E compro o meu
26 crédito lá (não queimo, nem vou poluir vou viver de
27 maneira pra deixar minha floresta em pé lá). No
28 caso quan- quanto mais todos os outros capitalistas
29 poluir (.) mais eu vou gostar, afinal de contas

30 mais vai valer na bolsa de valores, a bolsa visa só
31 isso (0.5) né? A minha fa- a minha florestinha em
32 pé. [()]

33 Rafael [Ô Pedro, >igual] no caso ai (.) pensando na-
34 na diversidade igual você falou, por que você, no
35 caso, tá preservando só que você não vai poder
36 continuar suas outras atividades, vai ter que
37 controlar, tem gente monitorando, se essa questão
38 [()]<

39 Pedro [Não tem mais] autonomia=
40 Rafael =>Igual a gente falou (diversidade total)< (.)
41 acaba [com isso]

42 Pedro [É, então,] então, e a solução aqui, então,
43 tá vindo através do mercado (0.4) e o mercado no
44 final das contas tá visando o quê? (.)
45 O lucro. <Se (.) por aca:so qualquer (0.2) as
46 pessoas (.) ou a natureza (.) estiver- estiverem no
47 caminho do lucro (0.5) que que vai acontece:r?>
48 (1.4) O capitalismo vai escolher as pessoas, a
49 natureza, ou o LUCRO?

50 Rafael [O lucro]
51 Caio [lucro]=

52 Pedro =Que que vocês acham?
53 Caio Vai passar por cima [das pessoas]
54 Pedro [Então não dá] para ser ingênuo
55 não gente, (0.6) capitalista é do capeta mesmo, é
56 um capetalismo mesmo (0.4) não é ingenuidade, vai
57 fazer GUERRA gente, guerra é o maior investimento
58 do capitalista que existe, morre gente, e você vai
59 falar assim, "ai- >(↑ah, achei que o capitalismo
1 fosse outra coisa)"< Infelizmente, (0.4) por mais
2 boa vontade que vocês tenham (.) eu também
3 acreditava (0.8) nisso (0.5) achava que era
4 possível, CERTO? E (.) a- a péssima notícia que eu
5 tenho que dar para vocês (0.2) é que (.) <a
6 educaçã:o, a conscientização dessas pessoas (.) é
7 (.) im(.).pos(.).sível>.
8 [Não é possível ()]

9 Caio [(A conscientização é impossível] como assim?)
10 Pedro <↑A::h vamos conscientiza::r o desenvolvimento é
11 importante> (0,2) Não tão nem a^í pra
12 conscientizar, (.) [imagina só, ↑eu]

13 Cláudia [°(educação individualista)°]
14 Pedro Não tem:, não tem jeito [pra isso não.]

15 Rafael [>(Mas pelo menos pode] funcionar
16 como uma coisa local [porque]<]

17 Pedro [(Ai você] imagina só), você
18 vai esp- esperar que esse capital fala assim, (.)
19 <"↑ah:: vamos educar o capital pra ele se- para ele
20 conservar"> (.) né? (0.5) Como é que faz isso?
21 (0.8) Hum? Capital que faz guerra, mata, gente, vai
22 ser e- educaDINHO?, (1.2) vai ser
23 camaradinha?↑Ah::, tão humanista, tão camarada,
24 tão gente boa esse capitalista". Pode ser pra uns
25 lá, (0.2) muito legal de pensar (0.5) mas a lógica
26 dele, é o LU:CRO (0.7)e por causa disso ele vai
27 passar [por cima de tudo]=

28 ????? [°Pedro°]
29 Pedro =só pra- é: pra completar aqui.
30 A questão (1.7) do- do lucro, (.)uma boa parte

31 dessas empresas estão aonde? Na bolsa de valores,
32 (sendo investidas) em ações, (0.2) se vocês, (.)
33 qualquer um de vocês, (.) ganhar um dinheiro e
34 resolver se tornar capitalistas (0.5) comprar ações
35 (0.4) da Petrobrás, na bolsa de valores, (0.6)
36 comprarão ações da Petrobrás, vocês estão querendo
37 o que MESMO?
38 (.)
39 Vocês são capitalistas agora.
40 Tão querendo o quê?
41 Caio O [lucro]
42 Renata [Lucro]=
43 Pedro =O que que a Petrobrás produz?
44 Renata °Pe[tróleo°]
45 ????? [°Petróleo°]=
46 Pedro =>Extraí petróleo, refina, então, petróleo<, que é
47 uma?
48 (0.4)
49 Mercadoria.
50 Vocês compraram aqui pensando em quê?
51 Rafael °Lu[cro°]
52 Renata [°Lucro°]
53 Caio [°Lucro°]=
54 Pedro =LUCRO. (0.2) <De repente>, (1.5) ai a Dilma (.)
55 faz parte, ela quem nomeia quem comanda a Petrobrás
56 e tal. Ai a Dilma toma uma decisão política (0.4) e
57 fala assim, "a partir de agora", (.) né? ↑Vocês tão
58 pensando assim "Nossa! tem o pré-sal ai gente,
59 vamos ficar ricos, (imagina quanto que estas ações
1 estão valendo)", certo? (Tá todo mundo doido) no
2 Brasil com o pré-sal, mas ai (0.8) chega uma
3 decisão da Dilma que fala assim, <"vou criar uma
4 empresa para explorar (0.5) o pré-sal que não é a
5 Petrobrás">, tá certo? (.) "Petrosal", tá certo?
6 Existe uma proposta dessa. Certo? (1.8) Existe
7 isso, uma proposta de uma empresa dessa para
8 explorar o pré-sal, (0.3) uma outra Petrobrás, né?
9 Uma outra empresa. Vo:cês:: como capitalistas, >o
10 que é que vão fazer? < E ai a Dilma vai falar assim
11 oh, (.) "essa empresa do pré-sal, a Petrosal vai
12 destinar, tudo que arrecadar vai ser dividida pelos
13 esta:dos (.) pra combater a desigualdade social a
14 pobreza e blablá e vai pro- 10% do PIB pra a
15 educação" (0.2) todos vocês que são estudantes e
16 que estão aqui (.) acham que seria uma boa ideia
17 (0.5) mas vocês não são mais estudantes, vocês são
18 o quê?
19 Renata Acio[nistas]
20 Pedro [Acionistas da Petrobrás]=
21 Rafael [Ô Renata, você quer me vender suas ações?]
22 Renata [()]
23 Pedro =e ai vocês vão pensar assim, (.) "aquele lucro que
24 eu ia ter com as ações (.) não vou ter mais". O
25 que que vocês vão falar? (1.1) <"Maldito governo
26 que fez isso."> (1.4) Imagina então o que que
27 acontece com essas empresas? [será]=
28 Caio [Vai] todo mundo vender as ações.
29 Pedro =Se- será que dentro dessa lógica empresarial ai,
30 (1.2) o cara que- é dono de ações (0.4) de empresa
31 de petróleo (0.5) ele não quer nem saber o que cara

32 lá poço tá fazendo, (.) polui:ndo, ele não quer
33 saber. (0.2) Ele quer saber do lucro dele. (0.2) No
34 final do ano ele vai chegar lá na bolsa e vai falar
35 assim, "qual foi minha valorização das ações que eu
36 tenho?"
37 (1.4)
38 NÃO VALORIZOU? Ele vai: comentar junto lá com o
39 conselho da- da- da empresa (0.7) mandar aqueles
40 administradores embora, "fulano de tal (vai
41 embora)", "mas por quê?"
42 Por que não fez o quê?
43 (0.7)
44 Caio °Lucro°
45 (0.8)
46 Pedro Simples, (1.5) esta que é a lógica do capital (0.6)
47 produzir lucro (0.4) valorizar mais, gerar mais
48 capital (0.2) isso que é a lógica. Então (.) se o
49 capitalista não fizer isso (.) o que é que acontece
50 com ele?
51 (1.6)
52 O Sr. Zé ali da esquina, do armazém da esquina
53 (0.5) se o capital dele não virar mais capital
54 daqui um tempo (.) o que é que vai acontecer com
55 ele?
56 Rafael [(°Vai fecha°)]
57 Renata [fali]
58 Caio [°Quebra°]=
59 Pedro =Quebra (.) então, ele vai falar assim, "eu sou
1 bonzinho, eu sou gente boa (1.3) mas sou antes de
2 tudo o quê?"
3 (1.8)
4 Rafael °Capitalista°=
5 Pedro =Capitalista (0.7) e por i:sso ele vai colocar o
6 preço mais caro, ele pode ser muito camarada seu,
7 ué (.) muito gente boa (0.2) mas no final das
8 contas ele tá querendo o quê? (0.4) O lucro. Essa
9 que é a lógica (0.3) Ele vai quebrar seu galho, el-
10 <"a::h paga quando você puder"> (.) tá numa dureza
11 danada, "paga quando você puder". ELE pode fazer
12 isso com qualquer pessoa (0.4) mas se- e- essa
13 lógica se- de solidariedade se estabelecer aqui,
14 (.) [o que é que acontece com ele?]
15 Renata [É igual aquele provérbio] amigos amigos,
16 negócios à parte.
17 ((risos))
18 Pedro É exa- a Renata falou (.) [isso]
19 Rafael [(Mas é isso], assim, é o
20 que algumas empresas preferem), algumas empresas
21 escolhem essa forma de ação no mer[cado]=
22 Pedro [Aí]
23 Rafael =para valorizar a empresa, e ganhar mais
24 consumidores, [cobrar depois]
25 Pedro [Entra no] site de qualquer uma
26 dessas grandonas ai (.) e tem lá o quê? (0.3)
27 Programa de sustentabilida:de, meio ambie:nte,
28 aquela palhaçada toda, lá=
29 Rafael [()]
30 Pedro =[Aí: falta a gente] trazer para cá (0.7)
31 pra terminar nossa conversa.
32 (1.6)

33 Essas categorias aqui ((Pedro se refere às palavras
34 capitalistas, camponeses e operários))(1.3)esses
35 que estão até agora excluídos dessa- (1.6) desse
36 modelo aqui, só têm uma coisa a fazer (0.5) ele:s,
37 (.) né? (0.4) Tomarem o poder de alguma maneira,
38 assumirem as rédeas disso aí. (0.2) Aí vocês vão
39 falar assim, <"↑a:h mas isso é sociali:smo">, essas
40 coisas assim. Não tem jeito do capital ser
41 sustentável gente, isso que eu queria deixar claro
42 para vocês=
43 [(Conversa)]
44 Pedro =vocês podem ser capitalistas à vontade (0.4) MA:S,
45 se- se me convencerem de que o capitalismo consegue
46 ser sustentável (.) estarão de parabéns=
47 Caio =NÃO, mas o: se o camponês (0.2) propor um
48 desenvolvimento sustentável, (.) assim (.) é lógico
49 que no início ele vai ser só local, mas se ele
50 conseguir um regional e um mundial (.) aí sim, vai
51 ser [(possível)]=
52 Rafael [()]
53 Pedro =Aí eu pergunto, é capitalismo assim?
54 (1.9)
55 Caio Há?
56 Pedro Isso é capitalismo?
57 Caio °Isso vai depender, uai°=
58 Pedro =Se o camponês no caso- o camponês no caso (1.2) o
59 modo de vida do camponês im- supõe (0.5) que ele
1 vai produzir primeiramente para quem?
2 Caio Pra família=
3 Pedro =Pra ele, pra família dele (0.7) E: o excedente, o
4 que é que ele faz?
5 Caio Ele vende=
6 Pedro =[Ele vende],
7 Caio [ou troca]=
8 Pedro =mas o objetivo do camponês= (0.4)
9 Caio É alimentar a [°família dele°]
10 Pedro =[É: (0.2) a]subsistência dele e da
11 família (.) e: de onde ele cultiva e trabalha (0.8)
12 se ele destruir a- a- a rua a roça dele a- a área
13 em que ele trabalha o que é que acontece com ele?
14 Caio Acabou, uai.=
15 Pedro =Acabou,= (0.7)
16 Rafael [°mas aí°]-
17 Pedro =[Ele dei]xa de ser camponês.
18 Rafael E vai acabar interferindo no bem estar pessoal dos
19 capitalistas.
20 Pedro Mas aí se esse camponês, então, ele vai pegar o
21 excedente dele (0.2) e vai colocar à venda (0.5)
22 mas a lógica dele (1.6) do camponês (.) é o LUCRO
23 que ele está visando?
24 Rafael Não, [°ele tá visan-°]
25 Pedro [O lucro é um] <elemen:to>=
26 Caio Então
27 Pedro =em deco[rrência]
28 Caio [°> desenvolvimento sustentável< proposto
29 pelo capitali]smo (.) é que o camponês passe a
30 pensar (.) no lucro e não na subsistência.
31 Pedro Mas, é- essa é a lógica.
32 Caio A partir do momento em que ele vai pensar no lucro
33 ele vai pa- parar de ter a biodiversidade vai

34 passar também pra monocultura [()]=
35 Pedro [Usar o] vene:no
36 Caio =É (0.3) aí desandou tudo.
37 Pedro [Então],
38 Rafael [>E outra] coisa um sistema [(grande de planta-)<]
39 Pedro [E eles estão, e-] e o
40 capitalista tá conseguindo fazer isso (0.9) por
41 isso é que a <agroecologi:a> (0.5) tem uma tarefa
42 gigantesca (.) de (0.2) convencer esse cara aqui,
43 ((apontando, no quadro, para a palavra camponês))
44 e falar assim,
45 "opa, (1.5) O caminho (0.2) não é esse (0.5) se
46 você cair no caminho do capita:l" (0.4) né?
47 "A- a sua própria sobrevivência, enquanto (0.5)
48 pesso:a, cap- camponês está ameaçada".
49 Caio [Ô professor, °e pro pobre, vamos supor-°]
50 Rafael [(°Pedro, qual o lugar que já implantou] a reforma
51 agrária?°)
52 Pedro Qual é o lugar?
53 Rafael É.
54 Pedro Tem um monte e um punhado ai, é só você acessar na
55 internet no site mesmo do MST, que a: Luiza não vai
56 querer ver (.) no site do MST tem um monte, um
57 punhado de assentamento (0.2) com base justamente
58 na agroecologia.
1 Rafael Tá, >mas esse (tipo de assentamento) é só no
2 Brasil?<
3 Pedro No Brasil=
4 Rafael =E em outros países tem também?
5 Pedro Outros países [também]
6 Rafael [(Nenhum país] conseguiu implantar
7 nele todo)?
8 Pedro Fez a reforma agrária? (0.4) Um monte uai, Israe:l,
9 Estado Uni-
10 é:: (2.6)
11 é:: na Chi:na, né? Um monte de lugar [na::]=
12 Rafael [Tudo] país
13 socialista?
14 Pedro =Entendeu? Um monte. (1.3) Vários [países fizeram]
15 Rafael [(Acontece em)]
16 país capitalista também?
17 Pedro É, isso [acaba desvirtuando], né?
18 Rafael [()]
19 Pedro Mas só que quer dizer (0.3) a reforma agrária (0.5)
20 a- não precisa, necessariamente, ser (0.7)
21 socialista (0.4) certo?
22 Rafael °Sim°
23 Pedro Né? (1.2) Dá- dá pra fazer reforma agrária dentro
24 do capitalismo, só que is- isso (0.8) só a reforma
25 agrária (.) já apavora quem?
26 (1.5)
27 Rafael °Os [capitalistas°]
28 Caio [O capitalista]
29 Pedro Os capitalistas, aqui no Brasil, falar em reforma
30 agrária (0.2) é falar um palavrão gigantesco (0.7)
31 né? >Pra vocês terem uma ideia< (2.1) os índices de
32 produtividade aqui no Brasil, dá (.) pra calcular
33 se a área é produtiva ou não? são de mil novecentos
34 e setenta e poucos, setenta e cinco se não me
35 engano (0.5) tem uma proposta do governo de

36 atualizar (.) aqueles índices a cada ano,
37 [no caso a tantos anos]=
38 Rafael [No Brasil, esse trem nunca vai sair]
39 Pedro =ai se atualizar (2.0) o que é que acontece? (.)
40 Algumas em- algumas propriedades vão ter que ser
41 (.) consideradas improdutivas, ou seja, vão poder
42 ir para a reforma agrária. (0.2)
43 Só que Kátia Abreu: (0.4) vocês já ouviram falar,
44 O que que acontece com Kátia Abre? (.)
45 Ela e outros latifundiários são contra a revisão
46 des- desse índice de produtividade.
47 Mas eu pergunto para vocês (0.8)
48 o agronegócio não é produtivo?
49 (1.2)
50 Eles não falam que são (0.9) campeões em
51 produtividade?
52 (1.4)
53 Como é que eles não querem- não aceitam atualizar
54 os índices?
55 ????? ((risos))
56 Caio °Não quer repartir, ué°
57 Pedro Entendeu? (1.2) Essa é a lógica que tem que- passar
58 pra gente. E- a última palavra para vocês (0.4) a
59 última (.) pra guardar (0.5) essa mentalidade aqui
1 ↑oh, (.) do capita:l, do: latifundiário brasilei:ro
2 que é contra (.) a: reforma agrária (0.7) todas
3 elas (.) têm haver com uma palavra que tava lá no
4 grupo da- no grupo um, então ↑oh, polonização,
5 (2.2)
6 o que que é?
7 (0.5)
8 Nós- nós temos uma mentalidade, nós e ai vamos
9 falar nós também, né? Nós subalternos de- ser
10 polônia, de se apoloniza:r (.) como que é isso?
11 (1.4) Então gente, ↑ah:: as saídas que a gente-
12 alguns pequenos enxergam para o problema, ainda são
13 saídas (.) polonizadas (0.8) >(por exemplo), o
14 desenvolvimento sustentável< (0.5) pode estar
15 parecendo uma saída (.) mas é uma saída que veio da
16 onde?
17 (0.4)
18 Do Banco Mundial, do FMI, do Estados Unidos, das
19 grandes empresas (1.5) tá vindo de lá: (0.2) e isso
20 é o quê?
21 (1.3)
22 Polonização.
23 Rafael A mídia não fica sabendo ()?
24 Pedro A mídia tá do lado do capital.
25 Rafael Então, [porque ela tem bilhões]
26 Pedro [Tá juntinho do capital], juntinho (.) Então
27 a saída, pra tá arrumando saídas, alternativas
28 verdadeiras. A primeira coisa é o quê? Não sermos
29 polonizados, igual quem?
30 (1.4)
31 Os latifundiários, os (painhos), né?
32 (0.5)
33 O:s empresa:rios, e tudo mais.
34 Rafael (Mas isso é uma questão ideológica, igual o poder
35 da influência ideológica da mídia, então, isso que
36 eu falei, e ai vem o capitalismo e impõe o sistema

37 dele)

38 Pedro Então, na verda- na verdade é o capitalismo que tá

39 fazendo a mídia ser dessa maneira, (1.3) entendeu?

40 Caio [()]

41 Pedro [Ai só pra comple-] Isso ai tem haver com a

42 formação das consciências, filho.

43 Caio (°Ai, não tem como controlar isso não?°)

44 Pedro (Nã:o, ai tem) uma palavra que tava no grupo da:

45 Cláudia, a hegemonia (0.3) né? (.) O que que é a

46 hegemonia? (1.7) É justamente quando (0.4) uma

47 cla:sse, ou uma pessoa, ela (.) detém o poder e

48 esse poder (0.7) ela tem duas coisas que pode fazer

49 para manter aquele poder, pra pegar essa hegemonia

50 (permanente).

51 Rafael Hegemonia é o domínio, né?

52 Pedro É o domínio, (.) né? Então (ela vai poder fazer)

53 duas coisas ou ela convence ou ela toma a força

54 (1.2) certo? Então (0.8) aqui no Brasil (0.5)

55 chegou um momento, lá nos anos sessenta, que não

56 tava dando pra convencer mais os trabalhadores, o

57 que que ela fez o que? () Usou da força. Hoje

58 tá dando para convencer? (0.5) Tá, usou o Lula, a

59 Dilma e tal, o Lula veio lá do: do: operaria:do,

1 né? Tá fazendo um modelo diferente do capital?

2 (1.3) Não. (>A- mí- tá usando a mídia<) tá

3 precisando usar a força?=
4 Rafael In(h)fe(h)liz(h)men(h)te

5 Pedro =Não. Tá fazendo o quê? (2.2) Convencendo as

6 pessoas, um consenso, (0.2) se precisar, se por-

7 desandar, os camponeses, ou os operários avançar na

8 luta deles, o que é que vai acontecer? (1.7)

9 [()]

10 ????? [()]

11 Pedro [Usa a força].

12 Rafael (O Lula não ajudou os operários das empresas não?)

13 Pedro O Lula?

14 Rafael É.

15 Pedro Muito pouco.

16 Rafael Então o meio (modificou a pessoa)

17 Pedro Hu:m, mais ou menos isso ai, eu acho que ele já

18 tava- tava modificado antes [(disso acontecer)]

19 Rafael [Não, mas de qualquer]

20 jeito ele usou como lema, sou do povo e ai,

21 Pedro É, só que eles já tinham usado isso antes e não deu

22 certo.

23 ((O sinal do final da aula bate e os alunos guardam

24 o material e saem conversando))

25 ????? Tchau professor.

26 ((alunos conversando))

27 Pedro Oh, um abraço para você:s.

28 (3.1)

29 Quem faltou foi a:::

30 ((Alunos conversando e saindo))

31 Pedro Eu vou voltar à tarde, eu vou almoçar agora e vou

32 voltar.