

5

Analisando os dados – O que está acontecendo aqui e agora?

é provável que: ‘A procura pelo conhecimento absoluto e certo deva ser abandonada e substituída por uma série infinita de interpretações do mundo’, que estão política e historicamente situadas.

(Hughes, 1990 in Moita Lopes, 1994)

Sabemos que a comunicação acontece de forma situada, na interação, e, portanto, não podemos analisá-la de forma isolada e objetiva. Assim, se pretendemos compreender o que acontece no “aqui e agora” da interação, devemos levar em consideração o contexto no qual ela ocorreu, sabendo que nossa análise não será definitiva e absoluta, mas apenas uma interpretação situada do que observamos (Denzin e Lincoln, 2006; André, 1995; Moita Lopes, 1994; Geertz, 1988; e Lüdke e André, 1986). Desta forma, tendo em conta o meu conhecimento teórico e minha vivência como professora-pesquisadora das aulas de língua inglesa que formam o corpus desta pesquisa, pretendo, no presente capítulo, analisar a brincadeira conversacional nos fragmentos selecionados. Neste momento, de análise e interpretação dos dados, buscarei responder às seguintes perguntas de pesquisa, propostas para este trabalho:

- Como se iniciam e se findam os enquadres de brincadeira conversacional?
Quem determina seu início e seu fim?
- Em que momentos das aulas pesquisadas ocorrem os enquadres de brincadeira conversacional? Estes momentos influenciam de alguma forma no conteúdo e no tipo de brincadeira conversacional ocorrida?
- A estrutura de participação da aula analisada e as relações de poder presentes exercem alguma influência no tipo de brincadeira conversacional realizada?

- O estilo da professora possui alguma interferência na utilização do humor conversacional?
- Quais são as conseqüências do uso das brincadeiras conversacionais nas interações entre os participantes destas aulas? Estas brincadeiras contribuem de alguma forma para a sócio-construção do conhecimento nesta sala de aula?

Para tanto, a análise será dividida em três grandes seções distintas, com o intuito de melhor organizar os dados. Os fragmentos selecionados foram reunidos em eixos temáticos de acordo com os fatores geradores dos enquadres de brincadeira conversacional analisados.

A primeira seção trará trechos nos quais as brincadeiras conversacionais presentes foram provocadas por fatores relacionados ao contexto situacional em que ocorreram. Considero aqui contexto situacional como sendo o ambiente no qual a interação acontece, seja ele físico (a sala de aula) ou as normas existentes para o seu funcionamento (aspecto institucional).

Logo após, apresento a segunda seção, formada por fragmentos nos quais as brincadeiras conversacionais ocorreram em situações de construção de conhecimento na interação entre os participantes da sala de aula pesquisada. Estas situações de uso do humor conversacional foram divididas em duas: exemplificações, onde o humor é utilizado para exemplificar algum aspecto do conteúdo; e o livro didático, onde o humor acontece como forma de compreender uma noção trazida pelo livro didático, que não faz parte dos esquemas de conhecimento compartilhados pelos alunos.

Finalmente, a terceira e última seção apresentam cenas nas quais o enquadre de brincadeira conversacional foi gerado por aspectos da relação interpessoal dos participantes, aspectos relacionados à própria interação, como afiliação, competição, afetividade e negociação.

Ao final do capítulo, apresento uma conclusão dos aspectos levantados na análise, fazendo assim, uma síntese dos resultados por ela gerados.

5.1.

Brincadeiras conversacionais geradas por aspectos do contexto situacional

Os fragmentos de dados transcritos selecionados para compor esta seção trazem em comum o fato de apresentarem enquadres de brincadeira conversacional gerados por fatores relativos ao contexto situacional. Considero o ambiente físico da sala de aula, bem como suas normas de funcionamento como parte integrante deste contexto situacional, no qual ocorreram as interações pesquisadas. Esta seção será dividida em subtemas, também de acordo com o motivo gerador das brincadeiras: o ar condicionado e o não-cumprimento das normas institucionais, na forma de atrasos, sendo estes relacionados tanto ao horário de início das aulas quanto ao prazo de entrega das lições.

5.1.1

O ar condicionado

Presente em todas as salas do curso pesquisado, o aparelho de ar condicionado era uma fonte de discussão bastante freqüente entre os alunos, que reclamavam da temperatura do ambiente em quase todas as aulas. As alunas, em geral, reclamavam de frio e os alunos, de calor, o que provocava uma disputa de quem tinha o direito de definir qual seria, afinal, a temperatura da sala de aula.

Nas aulas gravadas, houve duas situações de brincadeira conversacional em relação ao ar condicionado, que serão analisadas a seguir.

5.1.1.1

Daqui a pouco morre aí

Esta cena aconteceu na primeira aula gravada, enquanto os alunos realizavam uma atividade em grupos, chamada de *triangle conversation*²²,

²² Esta atividade era de Triangle Conversation: os alunos eram divididos em grupos de três e deveriam fazer as perguntas determinadas pelo livro didático aos outros a fim de praticar as estruturas gramaticais aprendidas nas lições anteriores. O aluno A deveria pedir para o aluno B

proposta pelo livro didático. O ar condicionado estava ligado apenas no modo de ventilação naquele dia e eu estava bastante afônica por conta de uma forte faringite. Além disso, a temperatura ambiente estava bastante amena, pois havia chovido durante as horas anteriores.

Este grupo, no momento transcrito abaixo, era formado por quatro alunos (Mauro, Marcos, Denise e Lauro), e não três, como deveria ser, pois havia sete alunos na sala. Ao ser interrompido, Mauro estava tentando reportar para Marcos a resposta de Lauro à pergunta que ele havia feito anteriormente.

Turno	Linha		
1.	1	Mauro:	marcos=
2.	2	Marcos:	=one minute, esse ar condicionado tá ligado no ar no va
	3		quente assim? ((risos partilhados))
	4		chegou um ar quente aqui,
	5		um bafo aqui ((risos partilhados))
3.	6	Karin:	((aponto para a minha garganta))
4.	7	Mauro:	marcos,
5.	8	Marcos:	↑ah, tá, entendi.
	9		não não=
6.	10	Denise:	=no, [no, question]
7.	11	Marcos:	[tranquilo tranqüi]lo, tranquilo
	12		é, esqueci que a senhora tava assim=
8.	13	Karin:	=não, não é por causa disso não
	14		[já tava assim]
9.	15	Marcos:	[daqui a pouco morre] aí ó,
	16		como é que é o negócio?((risos partilhados))
10.	17	Denise:	você vai pro paraíso ((risos partilhados))
11.	18	Mauro:	é::, marcos,=
12.	19	Karin:	=pode aumentar,
	20		não é por causa disso não,
	21		já tava assim,
	22		não fui eu que diminuí não=
13.	23	Denise:	=tá bom vai haha
	24		depois (a gente aumenta)
	25		abre a janela.
14.	26	Mauro:	(marcos,)
	27		he told me, ((falando de forma bastante hesitante))

Podemos perceber, na linha 2, a interrupção da atividade feita por Marcos, que, através do uso da brincadeira conversacional reclama que a sala está muito quente. Neste momento, percebemos a mudança do enquadre de realização da atividade em grupo, atividade “séria”, para o enquadre de brincadeira conversacional, atividade “não-séria”. Pela forma e conteúdo da sua enunciação

perguntar ao aluno C o que era solicitado. Este, deveria responder a pergunta ao aluno B, que reportava a resposta ao aluno A.

(turno 2), Marcos provoca risos nos seus colegas, podendo tal fato ser interpretado como uma pista de que os colegas compreenderam a mudança de enquadre realizada por essa fala e interpretaram a mensagem de forma correta, não denotativa. Segundo Davies (2003), responder à brincadeira significa entrar no enquadre, demonstrando o reconhecimento da mudança do enquadre anterior (atividade “séria”). Com esta brincadeira, no turno 2, percebemos que Marcos, ao reclamar do calor, faz, indiretamente, um pedido para que a potência do ar condicionado fosse aumentada, tendo como minha resposta apenas um gesto (turno 3); ao apontar para minha garganta, chamo a atenção de Marcos para o fato de não poder estar em um ambiente frio.

No turno 4, fica claro que Mauro não havia compreendido, da mesma forma que seus demais colegas, a mudança de enquadre provocada pela fala de Marcos no turno 2, pois ele tenta dar continuidade à atividade que estava sendo realizada anteriormente. Apesar de Mauro ter respondido da mesma forma que os demais alunos, com risos, ele não percebe que este novo enquadre estabelecido ainda estava em vigor quando tenta retomar o exercício. Sua tentativa é interrompida por Marcos, na linha 8, que demonstra ter entendido a razão pela qual o ar condicionado não estava funcionando na refrigeração, dando continuidade, assim, ao enquadre de brincadeira conversacional.

Ao tentar se desculpar, na linha 9, Marcos é interrompido por Denise, que logo tenta acabar com a possibilidade de aumento da potência do ar condicionado. Sobrepondo-se à fala de Denise, na linha 11, Marcos concorda com a temperatura da sala ao repetir *tranquilo* três vezes e, na linha seguinte, se desculpa por ter se esquecido da minha situação. Engatando em sua fala (linha 13), tento me justificar e me desculpar pela temperatura da sala estar desagradável para ele; além de me isentar da responsabilidade pelo controle da temperatura ao dizer *já tava assim*, na linha 14. Isto mostra que, em alguns momentos das aulas, a relação entre os participantes era menos assimétrica que em outros contextos educacionais, já que alunos e professora possuíam liberdade de negociação, como no caso do ar condicionado.

No turno 9, Marcos traz à tona, em forma de brincadeira, um assunto que havia sido discutido alguns minutos antes deste fragmento, que será melhor

analisado no item 5.2.2.1. No livro didático havia uma frase²³ a ser discutida, que trouxe à baila o assunto morte, lembrado por Marcos devido ao meu estado de saúde. Na linha 16, Marcos pede a colaboração de um colega para lembrar da frase discutida anteriormente, buscando a solidariedade de um outro par a fim de co-construírem o enquadre de brincadeira, obtendo, com isso, envolvimento, sintonia e afiliação buscando a construção de um conhecimento partilhado (*common ground*), (Davies, 2003).

No turno 10, Denise entra como parceira de Marcos na brincadeira conversacional ao trazer o conteúdo da frase anteriormente discutida pelo grupo a respeito da morte. Apesar disso, no turno seguinte, Mauro tenta mais uma vez retomar a atividade que estava sendo feita antes da mudança do enquadre, demonstrando mais uma vez o seu não-entendimento ou mal-entendimento da brincadeira conversacional, que, ao ser iniciada, havia interrompido a atividade séria anterior. Sua tentativa é frustrada mais uma vez, quando, no turno 12, dou continuidade à discussão, permitindo que Marcos aumentasse a potência do ar condicionado, além de tentar me isentar da responsabilidade da temperatura estar daquela forma ao falar *já tava assim, não fui eu que diminuí não*.

Percebendo que a temperatura da sala poderia ser alterada a qualquer momento com a minha permissão, Denise me interrompe rapidamente no turno 13, numa tentativa de finalizar o enquadre de brincadeira antes que sua vontade fosse contrariada. Denise não só impõe sua vontade (*tá bom vai* - linha 23), como sugere uma solução para o problema (*abre a janela* - linha 25). Sua sugestão foi atendida, com a abertura da janela, e o enquadre foi encerrado, com o retorno à atividade pedagógica, no turno 14. Vemos nesta cena o enquadre de humor conversacional sendo iniciado e finalizado por alunos, e estes negociam e tomam decisões como se, em alguns momentos, assumissem a posição da professora.

5.1.1.2

Se vocês estivessem na menopausa

Na aula seguinte, a segunda gravada, enquanto os alunos chegavam e se acomodavam, surge o assunto do ar condicionado da sala, novamente. Como já

²³ “Everyday life brings you one day closer to going home.”

apontei anteriormente, esta era uma discussão recorrente entre os alunos, já que, em geral, os alunos sentiam calor e as alunas, frio. Mais uma vez, essa questão vem acompanhada de uma brincadeira conversacional.

O enquadre aula não havia sido estabelecido ainda; os alunos conversavam, livremente²⁴. Lorena estava cantarolando a música introdutória dos exercícios de *listening comprehension* do CD que era parte do material didático do aluno. Este assunto gera uma conversa entre Lorena, Denise e eu, transcrita nas linhas 2 à 12, abaixo. Este trecho foi anexado a esse fragmento de transcrição a fim de apresentar o que estava acontecendo na sala quando surge o enquadre de brincadeira conversacional relativo ao ar condicionado.

Turno	Linha		
1.	1	Karin:	ok↑.
2.	2	Lorena:	lalalalalala la lalalalala ((cantarolando a música novamente))
3.	3 4	Karin:	cismou com= =você estava ouvindo isso, né?
4.	5 6	Lorena:	acho que é. provavelmente.
5.	7	Karin:	devia estar.
6.	8 9	Denise:	quando eu estudei pra minha prova de listening comprehension, até minha mãe já tava cantando.
7.	10	Lorena:	minha mãe tava quase me explicando já.
8.	11	Denise:	ela é evangélica?
9.	12	Lorena:	é
10.	13	Lauro:	professora, pode ligar esse ar aqui?= =não
11.	14	Lorena:	é
12.	15	Roberto:	pode
13.	16	Karin:	yes.
14.	17	Roberto:	tá muito calor.
15.	18	Lorena:	não pode não
16.	19 20	Karin:	por quê? por que esses homens são tão calorentos? ((em tom de riso))
17.	21	Lorena:	é só abrir as janelas
18.	22 23 24	Denise:	abre a janela então. oh, se vocês tivessem na menopausa↑, deus me livre↑. ((risos partilhados))
19.	25	Roberto:	é verdade
20.	26	Mauro:	()
21.	27 28 29	Karin:	por que não fizeram um ar condicionado portátil ainda, né? ((risos partilhados)) cada um anda com o seu e resolve o problema.
22.	30	Leandro:	good-bye teacher. ((levanta-se))
23.	31 32	Karin:	bye bye. have a nice weekend. ((Leandro sai da sala))

²⁴ Destaco aqui que neste início de aula, o aluno Leandro, integrante da turma anterior, havia ficado na sala para finalizar seu exercício. Ele se despede na linha 30, após ter acabado sua atividade, e vai embora.

	33		ok.
	34		so, we're back.

Na linha 13, a fala de Lauro estabelece uma mudança no tópico conversacional então em vigor, a conversa sobre a música do CD e sobre a participação das mães das alunas no momento em que elas estudam em suas casas. Ele faz um pedido direto para ligar o aparelho de ar condicionado da sala de aula, e o faz a mim. Tal fato demonstra que este aluno traz consigo o esquema de conhecimento de que a sala de aula tradicional é um ambiente de natureza assimétrica, onde é o professor que detém o poder de definir tudo o que nela ocorre.

Na verdade, como veremos em vários dos fragmentos analisados, esta sala de aula não é tão tradicional assim, visto que a professora possui um estilo flexível (Dettoni, 1995), dando aos alunos “certo espaço” para a negociação, para que suas vozes sejam ouvidas. Dettoni (1995), citando Guimarães (1992) afirma que para que o aluno participe da aula efetivamente, não basta que ele fale, mas que ele também seja ouvido pelo professor. Uma prova da participação ativa dos alunos nas decisões é que não sou eu a primeira pessoa a responder ao pedido de Lauro, mas sim Lorena, na linha 14 e Roberto, na linha 15. Lorena faz uma interrupção rápida (turno 11), e antes que eu responda, dá a sua opinião quanto ao ar condicionado continuar desligado como estava, reafirmando sua posição no turno 15. Já Roberto, nos turnos 12 e 14, se alinha a Lauro e confirma o pedido para que o aparelho de ar condicionado fosse ligado, justificando *tá muito calor* (linha 17). Cria-se uma disputa entre Lauro e Roberto versus Laura, que tentam negociar quem deve tomar a decisão no caso.

A minha intervenção no turno 16 se dá de forma indireta, já que não respondo nem afirmativa nem negativamente ao pedido, mas questiono o calor que os meninos alegavam sentir. Ao questionar *por que esses homens são tão calorentos?*, utilizando um tom de riso, linha 20, me posiciono de forma favorável - indiretamente - a Lorena, mas não respondo de forma taxativa, como era esperado. Neste momento, já se inicia uma mudança do enquadre “sério” para o “não-sério”, já que o meu questionamento não é feito denotativamente, mas tem o intuito de provocar os ‘meninos’.

Sendo assim, Lorena insiste na sua posição, sugerindo uma solução para a questão no turno 17 (a abertura da janela), que é rapidamente ratificada por

Denise, no turno 18. Ao confirmar que a melhor opção naquele momento seria a abertura da janela, ao invés de ligar o ar condicionado, Denise utiliza-se de uma brincadeira conversacional, nas linhas 23 e 24 para criticar a constante reclamação dos meninos relativa ao calor. Como a menopausa possui como um de seus principais sintomas o climatério, Denise provoca os colegas indagando como seria se eles estivessem nesse período (se fossem mulheres, claro). Essa enunciação provoca risos nos colegas, que, como já visto anteriormente, é uma pista de que os participantes compreenderam que o que foi dito deveria ser interpretado de forma “não-séria” (como parte do enquadre de humor conversacional), por ser uma brincadeira. Roberto concorda que sentiria ainda mais calor se a brincadeira de Denise fosse possível de se tornar realidade (turno 19).

Logo em seguida, no turno 21, faço uma nova intervenção, mais uma vez indireta, questionando que para que esse problema de discussão acerca do ar condicionado fosse resolvido, deveria haver um aparelho portátil, para que cada um controlasse a temperatura ideal, de acordo com seu gosto. Com essa enunciação, obtenho risos como resposta, por ter dado uma sugestão absurda para solucionar o problema, pista que auxilia os demais participantes a entenderem que deveriam interpretar minha fala ainda como “não-séria”. Nesse momento, o enquadre de brincadeira conversacional é interrompido por Leandro, que havia terminado sua atividade e estava se despedindo. Este enunciado, no turno 22, encerra o enquadre vigente, pois ao me despedir dele no turno seguinte, não só confirmo o seu encerramento na linha 33 com a palavra *ok*, como retomo o piso conversacional para dar início à aula em si (*so, we're back.*).

Nas duas cenas analisadas acima, percebemos que a brincadeira conversacional é iniciada tendo como gatilho o mesmo elemento, o ar condicionado, que acaba por gerar uma disputa entre grupos distintos (homens X mulheres) para decidir quem tem o direito e o poder de decisão em relação à temperatura da sala. Em ambas, vemos os alunos negociando esse poder de decisão, que em uma sala de aula tradicional estaria, indiscutivelmente, nas mãos do professor, demonstrando que o estilo flexível da professora em questão possibilita uma relação menos assimétrica entre professora e alunos. Desta forma, encontramos os alunos “tomando o meu papel” de condutora das interações e controladora das decisões relativas à sala de aula pesquisada, papel de professora tradicional.

5.1.2

Atrasos

Toda sala de aula possui suas normas previamente estabelecidas, sejam estas internas, definidas por seus participantes, ou externas, definidas institucionalmente, com o intuito de que haja um bom funcionamento das atividades propostas. As duas normas, que serão discutidas nas subseções a seguir, são referentes ao horário de chegada às aulas e ao prazo de entrega dos exercícios. Destaco, aqui, que estas regras mencionadas haviam sido negociadas entre os participantes da sala de aula pesquisada, no intuito de flexibilizá-las no caso de alguma justificativa plausível para o seu não cumprimento. Isto foi assim feito porque a turma era formada basicamente por adultos, responsáveis pelas suas decisões, que se comprometeram a não tirar proveito indevido da oportunidade que lhes havia sido dada.

Veza por outra, acontecia de uma dessas normas ser descumprida por algum dos alunos, como veremos nas cenas que serão analisadas a seguir. Na primeira parte, apresento duas situações em que alunos chegaram atrasados em sala, tendo este fato dado início a um enquadre de brincadeira conversacional. Logo após, será apresentado um fragmento no qual um dos alunos, o Maicon, que raramente freqüentava as aulas, tenta justificar o atraso de suas lições prometendo entregá-las na aula seguinte.

5.1.2.1

O horário

O horário de chegada desta turma pesquisada era às 10 horas da manhã de sábado, podendo haver uma tolerância máxima de 10 minutos, de acordo com as normas da instituição de ensino. Se o aluno ultrapassasse este horário, ele seria impedido de assistir a aula e deveria marcar uma aula de reposição, que deveria ser paga. Mediante tal fato, ficou estabelecido entre os participantes desta sala de aula de língua inglesa, através de negociação, que o aluno que tivesse algum problema e se atrasasse, não seria impedido de entrar na sala e assistiria àquela aula normalmente, para que não fosse prejudicado financeiramente. A seguir

apresento duas cenas nas quais alunos chegam fora do horário pré-estabelecido, gerando, com isso, um enquadre de brincadeira.

5.1.2.1.1

Chegou cedo pra próxima aula

Esta cena se dá na primeira aula gravada, após a aula ter sido iniciada há vários minutos. A atividade que estava sendo realizada era a de *drills*²⁵, proposta pelo livro de aula do professor. Os alunos estavam divididos em dois grupos e deveriam transformar as frases, oralmente, de acordo com o exemplo dado, a fim de praticar as estruturas gramaticais trabalhadas nas lições anteriores²⁶. Enquanto eu estava esclarecendo algumas dúvidas acerca do exercício, Lorena chega à sala.

Turno	Linha		
1.	1	Karin:	olha só, você não pode perguntar já dizendo que não=
2.	2	Lorena:	=hello ((abre a porta e entra cumprimentando as pessoas))
3.	3 4	Lauro:	chegou cedo pra (próxima) aula ((fala sorrindo)) ((Lorena olha para mim esperando alguma reação))
4.	5 6	Karin:	eu não tô falando nada, ele que tá falando. eu tô quéta ((falo rindo))
5.	7	Lorena:	mas como é a senhora que manda na sala,=
6.	8	Karin:	=ai, que tristeza=
7.	9 10	Lorena:	=uma pessoa que marca o amigo oculto e falta, sabe ((fala rindo))
8.	11 12	Karin:	ih:: vai começar a lavanderia agora ((risos partilhados))
9.	13	Roberto:	tudo o que você está falando está sendo gravado.
10.	14	Karin:	é:: ((risos partilhados))
11.	15	Lorena:	ainda bem que eu não falei nenhuma bestêra.
12.	16	Lauro:	NÃO?
13.	17 18	Lorena:	não. pode continuar
14.	19	Karin:	ok, people.

Como já citei acima, o fragmento se inicia com o esclarecimento de dúvidas sobre a forma que os alunos deveriam transformar as frases pré-determinadas pelo exercício. Estava esclarecendo na linha 1 que, naquele caso, eles não deveriam

²⁵ O exemplo abaixo foi usado pela professora para apresentar o exercício aos alunos:

- professora: We have read this book.
- grupo A : We have **never** read this book.
- grupo B: Haven't you **ever** read this book?

²⁶ Neste caso, as estruturas trabalhadas eram *ever x never*.

utilizar a palavra *never* na pergunta, e sim, na frase negativa. Estávamos, portanto no enquadre aula, realizando uma atividade proposta pelo material didático. Quando Lorena entra na sala cumprimentando todos nós que ali estávamos, há uma interrupção no fluxo da atividade, que, no turno seguinte confirma a formação de um outro enquadre, o de brincadeira conversacional. Lauro²⁷, no turno 3, utiliza uma forma bastante comum para provocar sua colega por ela ter chegado atrasada: *chegou cedo pra próxima aula*; assim, ele faz uma crítica através da brincadeira conversacional. Lorena olha para mim esperando alguma reação da minha parte, afinal, eu era a professora e, a princípio, seria a única que poderia repreendê-la por direito, como ela mesma diz: *como é a senhora que manda na sala* (linha 7). Além disso, havíamos definido que os atrasos seriam aceitos, desde que fossem por algum motivo justo. Portanto, a seu ver, Lorena não estava descumprindo o combinado.

Minha reação, no turno 4, demonstra que não me posicionei favorável à crítica de Lauro, mesmo esta tendo sido realizada em forma de brincadeira. Além de me isentar de qualquer responsabilidade pela fala de Lauro (*eu não to falando nada*, linha 5 e *eu tô quêta*, linha 6), também transfiro para ele a responsabilidade pela sua fala (*ele que tá falando*), visto que o falante é, *frequentemente*, animador, autor e responsável por seu enunciado (Goffman [1979] 2002). No turno seguinte, Lorena parece invalidar a provocação do colega, ou pelo menos diminuir sua força, ao afirmar que quem manda na sala sou eu, e não ele. Neste momento, parece estabelecer-se um enquadre de conflito entre Lauro e Lorena, no entanto, os risos na fala dos dois participantes são pistas de que eles estão operando em um enquadre de atividade não-séria. Assim sendo, aquela situação deveria ser interpretada como parte do enquadre de brincadeira.

Na linha 8, participo do enquadre de brincadeira de forma a criticar os dois alunos por estarem “brigando”²⁸. Lorena, na linha 9, “parte para o ataque” de seu colega, com o intuito de enfraquecer ainda mais o conteúdo da crítica feita por ele. Afinal, segundo ela (turno 7), uma pessoa que não é capaz de honrar seus

²⁷ Lauro e Lorena, por serem um pouco mais próximos, demonstravam ter mais liberdade para conversar, o que pode justificar esta forma de comunicação utilizada por eles.

²⁸ A palavra brigando está entre aspas porque não deve ser interpretada de forma denotativa, como toda enunciação que compõe este e qualquer outro enquadre de brincadeira conversacional.

compromissos (comparecer a um amigo oculto combinado²⁹), não teria o “direito” de criticar ninguém. Mantenho minha posição de “criticar” os alunos pela situação gerada por eles, utilizando-me de uma idéia bastante comum (a lavanderia), relacionada à expressão popular “lavar roupa suja”, usada para se referir a alguma discussão.

Roberto se posiciona, no turno 9, da mesma forma que eu, quando lembra que aquela aula estava sendo gravada e, portanto, a “briga” deles ficaria registrada. Este comentário, que lembra falas que vemos em filmes policiais (“*Tudo que você disser, poderá ser usado contra você no tribunal!*”, ou algo semelhante), provoca risos em todos, que já demonstravam estar alinhados no enquadre de brincadeira conversacional, não interpretando aquela situação como uma fala séria. Lorena se defende ao dizer que não havia falado nada de errado, e, na linha 18, encerra o enquadre de brincadeira ao se dirigir a mim da seguinte forma: *pode continuar.*, ou seja, agora acabou, continue a aula.

E assim foi feito, na linha seguinte volto ao enquadre aula ao retomar a atividade que estava sendo realizada antes da interrupção provocada pelo enquadre de brincadeira.

Nesta cena, observamos que o conceito de que a sala de aula é um ambiente cujas relações são assimétricas, faz parte do conhecimento partilhado pelos alunos, especialmente por Lorena. Mesmo fazendo parte de uma sala de aula que possui regras e normas um pouco mais flexíveis, algumas falas (linha 7) e atitudes dos alunos (ver comentário na linha 4) trazem embutidas em si a idéia de que é a professora que “manda” na sala. Por outro lado, a mesma aluna que me considera a autoridade da sala, toma a iniciativa de encerrar o enquadre de brincadeira conversacional e de retornar ao enquadre de realização da atividade pedagógica, ocupando assim, de certa forma, o meu papel de autoridade.

Um outro aspecto importante a ser destacado neste fragmento é a utilização da brincadeira conversacional para expressar opiniões pessoais que, ditas de forma séria, podem ser entendidas de forma a tornar desagradável a relação entre os participantes. Por exemplo, através da brincadeira, Lauro critica o atraso da colega

²⁹ Na aula anterior, houve um Amigo Oculto (brincadeira onde se trocam presentes, neste caso, chocolates) por ocasião da Páscoa. Lauro havia participado de todos os preparativos, mas não compareceu no dia determinado por ter ido participar de uma competição de natação. Com a ausência de Lauro, Lorena havia ficado sem receber seu chocolate, já que ele havia sorteado seu nome.

e esta responde com uma acusação de que se ela estava em falta com alguma coisa, ele também estava por não ter comparecido no dia do amigo oculto da turma. Se, em algum momento, um dos participantes não entendesse a fala do outro como sendo parte do enquadre de brincadeira, este poderia se retratar dizendo que *só estava brincando*. Desta forma o falante não precisa lidar com as conseqüências de sua fala, já que o humor é uma forma de comunicação aceitável (Attardo, 1994).

5.1.2.1.2

Quem pode, pode

Este fragmento foi retirado da segunda aula gravada, em um momento em que estávamos discutindo a seguinte pergunta proposta pelo livro didático: “*What can you do to help you professionally?*”. Denise estava respondendo e enquanto eu estava reiterando sua resposta, Marcos entra na sala, atrasado.

Turno	Linha		
1.	1 2 3 4	Karin:	very good. so, you're studying engineering in a good college, you're studying english here and= =hello. ((Marcos entra na sala))
2.	5	Denise:	[[hello.
3.	6	Lauro:	[[hello.
4.	7 8	Karin:	até com essa chuva, esse frio brabo, vem ele com esse 'oclinhos'. ((risos partilhados))
5.	9	Roberto:	é
6.	10	Karin:	é só pra fazer um charme, um visual. ((risos partilhados))
7.	11 12	Marcos:	não, tava sol quando eu saí de casa.
8.	13	Karin:	tava sol?
9.	14	Marcos:	tava.
10.	15	Karin:	é?
11.	16	Denise:	quando eu saí também tava sol
12.	17 18	Karin:	é mesmo? eu não vi sol nenhum.
13.	19 20	Marcos:	você acorda muito cedo, sabe como é, eu acordo tarde. ((fala rindo))
14.	21 22 23	Karin:	é, né? fazer o quê? quem pode pode, né? ((risos partilhados))
15.	24	Marcos:	fazer o quê, né?
16.	25	Karin:	pois é.
17.	26	Marcos:	quem não pode, né? ((fala rindo))
18.	27 28	Karin:	quem não pode vem trabalhar, né? ((risos partilhados)) all right.

	29		and then, you're in touch with key people in a good company?
--	----	--	--

Com a entrada de Marcos na sala, interrompo a atividade que estava sendo feita para cumprimentá-lo (linha 4), e sou acompanhada por seus colegas Denise e Lauro. Como o dia estava frio e chuvoso quando eu havia saído de casa naquela manhã, espantei-me quando vi Marcos entrando na sala com uma vestimenta característica de verão: bermuda, camiseta, chinelos e óculos escuros. Este estranhamento fez com que eu desse início a um enquadre de brincadeira direcionado a este aluno, que era bastante brincalhão. Nos turnos 4 e 6, brinco que suas roupas e seus óculos estavam apenas compondo um visual da moda, pois para mim, estava inadequado para aquele dia. Roberto se posiciona da mesma forma que eu e concorda com minha fala, na linha 9, colaborando comigo na construção deste novo enquadre.

No turno 7, Marcos justifica o seu visual: *tava sol quando eu saí de casa.*, enunciado que me causa estranheza (turnos 8, 10 e 12), já que me deparei com um clima totalmente diferente até o momento em que cheguei ao curso. Neste momento (turno 13), Marcos entra no enquadre de brincadeira como um participante ativo, já que direciona uma provocação a mim, dizendo que eu acordava muito cedo e ele, como era sábado, acordava tarde. Com esta enunciação, Marcos se coloca em uma posição superior à minha, ou pelo menos, mais privilegiada, já que eu tinha que acordar cedo para trabalhar mesmo aos sábados enquanto ele podia descansar até mais tarde. Os demais alunos, que já haviam respondido positivamente à mudança de enquadre com risos, reafirmam sua resposta quando lanço mão de parte de uma expressão bastante popular³⁰ na linha 23 (*quem pode pode né?*). Marcos tenta, na linha 26, completar a expressão que eu havia utilizado, mas não o faz; ele apenas deixa o final da expressão em aberto: *quem não pode, né?*. Contrariando a expressão utilizada pelo senso comum, completo, na linha 27, a frase de forma situada, dizendo que quem não pode dormir até tarde, tem que trabalhar. Desta forma, encerro o enquadre de brincadeira conversacional e retorno à atividade anterior, como pode ser visto nas linhas 28 e 29.

³⁰ “Quem pode, pode. Quem não pode, se sacode.”

O humor é produzido, dentre outros fatores, pelo inesperado, pelo rompimento das expectativas dos ouvintes, pelo elemento surpresa da comunicação. Por isso, esta provocação feita por Marcos foi entendida pelos colegas como algo bastante engraçado, já que ela não era esperada por nenhum dos participantes da interação. O humor, além de promover o envolvimento (Tannen, 1989; Attardo, 1994; Davies, 2003; Coates, 2007) chama a atenção dos participantes; “humor makes one’s presence felt” (Tannen, 1984 in Attardo, 1994).

Nesta seção, vimos que o enquadre de brincadeira conversacional foi iniciado pelo atraso dos alunos, mas de formas totalmente diferentes: na primeira cena houve uma provocação e, na segunda, ocorreu uma brincadeira em relação à vestimenta do aluno que chegou atrasado. Ambos mostraram a quebra do enquadre vigente para o estabelecimento do enquadre de brincadeira, e sua posterior retomada, quando este último é dado por encerrado. Percebe-se, também, a flexibilidade da professora em relação ao atraso dos alunos, que, como citado anteriormente, já havia sido definido por todos os participantes do evento aula foco desta pesquisa. Vemos, também, a participação de todos nos enquadres de brincadeira; mesmo quando não participam ativamente produzindo enunciados, os participantes que reconhecem a mudança de enquadre e respondem a este, fazem parte da interação, demonstrando sua competência comunicativa e sua competência humorística (Attardo, 1994; Davies, 2003).

5.1.2.2

As lições

Uma outra norma institucional era relativa ao prazo de entrega dos exercícios, chamados de lições, que era de, no máximo, duas semanas. Enquanto isso, a professora tinha o prazo de uma semana para devolver as lições devidamente corrigidas aos alunos; era através destes exercícios que os alunos eram avaliados em relação ao seu desempenho escrito. Como esclarecido anteriormente, a cada sábado eram apresentadas duas lições, e seus respectivos exercícios deveriam ser entregues na aula seguinte, ou, se houvesse algum empecilho, na semana posterior. Se assim não fosse feito, o aluno teria uma

avaliação negativa, obtendo o conceito mínimo nas lições atrasadas, independentemente do seu desempenho nelas. Também através de negociação, foi definido entre os participantes da turma em questão, que se houvesse alguma justificativa plausível, o aluno poderia receber o conceito relativo ao seu desempenho, mesmo que suas lições fossem entregues fora do prazo.

5.1.2.2.1

Minhas lições vou te entregar na aula passada

Este fragmento registra o último diálogo da segunda aula investigada no presente trabalho. O aluno Maicon, que era extremamente faltoso, estava presente nesta aula após várias faltas consecutivas, apresentando, desta forma, diversas lições acumuladas. No final da aula, enquanto os demais alunos estavam se aprontando para sair da sala, este aluno me aborda para falar sobre suas lições atrasadas.

Turno	Linha		
1.	1 2	Karin:	ok. that's it guys. ((finalizando a aula)) (5.2)
2.	3 4 5	Maicon:	professora, minhas lições eu vou te entregar aula passada. do livro.
3.	6	Karin:	↑ah só se for na aula passada mesmo que[você vai me entregar.]
4.	7 8 9 10	Maicon:	[ih, aula passada] ((risos partilhados)) não, aula que vem. ((risos))
5.	11 12	Karin:	ok. bye-bye.

Logo após ter finalizado a aula, Maicon me aborda para se justificar dizendo que entregaria suas lições atrasadas na aula seguinte, mas ao se expressar, ele se engana e diz que entregaria suas lições acumuladas na aula anterior (linha 4). Na verdade, Maicon faz uso da indiretividade para fazer um pedido: a minha permissão para que ele entregasse seus exercícios atrasados na aula seguinte. A partir disto, interrompo seu pedido e inicio um enquadre de brincadeira (turno 3) a fim de fazer com que o aluno percebesse que se ele continuasse faltando daquela forma, a única oportunidade que ele teria para me entregar os exercícios, seria realmente na aula anterior. O conteúdo absurdo da enunciação dá mais uma pista a

Maicon de que o enquadre havia mudado para a brincadeira conversacional. Antes que eu pudesse terminar a frase, Maicon percebe seu engano na linha 7 e se corrige nas linhas 9 e 10, respondendo de forma positiva (com risos) à mudança do enquadre. Os demais alunos, que ainda estavam na sala, também participam da interação com risos. Mesmo sem acreditar muito que ele mudaria seu comportamento, permito que ele assim o faça (*ok*), e nos despedimos, findando, assim, não só o enquadre de brincadeira, como a segunda aula investigada.

Nesta seção percebemos o humor conversacional sendo utilizado pela professora com o intuito de aproximação com o aluno faltoso, com o qual ainda não possuía uma relação mais íntima, como com os demais. Não somente para aproximar, o humor aqui foi usado com a intenção de chamar a atenção do aluno, de forma leve e indireta, para a sua situação desfavorável provocada pelo seu grande número de faltas injustificadas. Assim sendo, vemos que a brincadeira conversacional pode ser utilizada como uma forma eficiente de indiretividade, evitando que o conteúdo da elocução cause certo tipo de reação desagradável entre os participantes da interação.

Na próxima seção, serão apresentadas cenas nas quais o humor conversacional foi utilizado em situações de socioconstrução de conhecimento.

5.2

Brincadeiras conversacionais geradas por aspectos da construção do conhecimento na interação

Nesta seção, apresento excertos de dados que possuem brincadeiras conversacionais ocorridas em situações de construção de conhecimento, que, como já apresentado anteriormente, na seção 2.1.1, acontece na interação. Esta interação, que pode ocorrer entre os participantes da aula (entre o professor e o aluno, entre o aluno e o professor e entre os alunos), pode também ocorrer, por exemplo, em relação ao conteúdo estudado e ao material didático utilizado. Entendendo desta forma as interações que ocorrem na sala de aula, apresento as seções de dados organizadas em subtemas que caracterizam as situações nas quais ocorreram as brincadeiras conversacionais. Primeiramente, serão apresentados os fragmentos de dados nos quais as brincadeiras conversacionais acontecem em situações de exemplificação, feitas com o intuito de esclarecer, exemplificar algo

relativo ao tópico da interação. Em seguida, apresentarei um fragmento em que a brincadeira é gerada na interação com o conteúdo do livro didático, por trazer uma informação cultural aparentemente diferente da que os alunos possuíam.

5.2.1

Exemplificações

Como já citado anteriormente, nesta seção apresento fragmentos de dados que possuem brincadeiras conversacionais relativas à exemplificação em momentos de socioconstrução de conhecimento na língua inglesa. Em sala de aula, nos deparamos com algumas situações propostas pelo livro didático que muitas vezes nos causam estranheza. Para aproximar o conteúdo da realidade dos alunos, além de chamar a atenção de cada um e descontrair o ambiente educacional, a brincadeira conversacional é usada nos trechos abaixo selecionados.

5.2.1.1

Agostinho, né?

O excerto que será discutido a seguir foi retirado da primeira aula, de uma atividade denominada ‘Once upon a time’. Nesta atividade, havia o início de uma história no livro dos alunos e estes deveriam completá-la criativa e oralmente de forma a utilizar o vocabulário aprendido nas lições anteriores.

Turno	Linha		
1.	1 2 3	Karin:	ok, ah:: let´s see if you are creative yeah? i´d like two students to continue my story. two students.
2.	4	Marcos:	pro once upon a time?
3.	5	Karin:	yes.
4.	6	Marcos:	TWO?
5.	7	Karin:	two.
6.	8	Marcos:	<u>only?</u> ((em tom de reclamação))
7.	9 10 11 12 13 14 15	Karin:	<u>only</u> , yes. only two, today i want two, (only) two people to speak yes? i´ll start, pay attention to the <u>details</u> , pay <u>attention</u> joe went to the opening day of a large store.

	16		his clothes looked <u>funny</u> .
	17		his clothes didn't match at all.
	18		he had blue and red striped pants,
	19		imagine the <u>situation</u> . ((comentando a história))
	20		his tie was very different <u>too</u> . (3.4)
	21		((olho para a turma para ver quem irá continuar a história))
8.	22	Lorena:	his wife didn't convince him to change his clothes,
9.	23	Karin:	who?
10.	24	Lorena:	[[his wife.
11.	25	Denise:	[[wife.
12.	26	Karin:	ah, his <u>wife</u> .
13.	27	Lorena:	and he thought that he was well, he was <u>beautiful</u>
14.	28	Karin:	agostinho, né? ((mencionando o personagem do programa A Grande Família))((risos))
15.	30	Lorena:	[[yes.
16.	31	Denise:	[[<u>tinho</u> ((falando como Bebel, a esposa desse personagem no programa)) ((risos partilhados))
17.	33	Lorena:	and: he didn't want to change his clothes
18.	34	Karin:	aha.

Inicialmente, quando solicito que dois alunos participem da história naquele dia, Marcos tenta negociar que isto não ocorra, pois desta forma, ele poderia ser selecionado para falar (ver cena 5.3.1.1). Nas linhas 9 a 12, exercendo meu poder de professora, defino que dois alunos participariam daquela atividade e a negociação é encerrada, antes mesmo que comece. Início a leitura da história na linha 15 e assim que termino, na linha 20, olho para os alunos com o intuito de observar quem iria se oferecer para completar a história. Lorena toma o turno e inicia sua participação na atividade na linha 22, porém, para exemplificar o que ela havia proposto baseada na história trazida pelo livro didático, faço uma brincadeira conversacional. A situação era bastante estranha: um homem vestido de forma muito engraçada que não queria trocar de roupa porque estava se achando bonito. Lembrei-me logo do personagem Agostinho, do programa “A Grande Família”, da Rede Globo, que possui um figurino bastante parecido com o descrito na história. Ao citá-lo na linha 28, provooco risos na turma, propondo uma sobreposição de enquadres - o enquadre da atividade pedagógica e o de brincadeira conversacional – a fim de deixar claro aos alunos a forma como o personagem da história se vestia e, desse modo, fazendo com que eles se envolvessem na atividade em curso. Os alunos imediatamente demonstram ter entendido esta situação, pois se expressam através de risos, demonstrando um maior envolvimento na atividade (Davies, 2003; Attardo, 1994). Tal atitude, parece colaborar para a co-construção de conhecimento na língua inglesa. Na linha seguinte (30), Lorena concorda com meu exemplo e é interrompida por

Denise, que se alinha no enquadre de brincadeira e complementa com a imitação de como este personagem é chamado pela sua esposa no seriado de televisão³¹. Esta participação de Denise também provoca risos na turma, porém o enquadre de atividade pedagógica é logo retomado por Lorena no turno seguinte.

Neste fragmento podemos perceber a importância da mudança do enquadre de atividade séria para o de atividade não-séria (Bateson, 1972), pois esta quebra de expectativas exige uma maior atenção dos participantes e provoca um maior envolvimento entre eles. Desta forma, o ambiente escolar torna-se mais agradável e propício para que haja a construção de conhecimento, além de estimular o afeto positivo, buscando a participação de alunos mais tímidos ou ansiosos. Além disso, o exemplo dado pela professora elucidando uma figura engraçada e bastante conhecida, o personagem da televisão, traz a atenção dos alunos para a atividade e faz com que eles se familiarizem com o tópico da interação, por mais estranho que este pareça.

5.2.1.2

Você sabe onde é o banheiro?

Ainda na primeira aula, os alunos estavam divididos em grupos a fim de realizar a atividade chamada de *triangle conversation*, que objetivava a prática de estruturas gramaticais estudadas. Esta atividade, proposta pelo livro didático dos alunos, é melhor descrita na nota de rodapé 22, (página 73). A transcrição abaixo apresenta um ciclo deste, de perguntas, respostas e relatos, completo.

Neste momento, os alunos estavam sentados em círculos (um grupo formando um círculo no lado direito da sala e outro no lado esquerdo), enquanto a professora percorria os dois grupos observando a realização da atividade e intervindo quando necessário. Um grupo era formado pelos alunos Roberto, Lorena e Vânia e o outro por Marcos, Lauro, Mauro e Denise.

Turno	Linha		
1.	1 2	Roberto:	lorena, ask vânia if she can explain what she does at work.
2.	3	Lorena:	vânia, can you explain what she does at home?

³¹ Agostinho é representado pelo ator Pedro Cardoso e Bebel, sua esposa, pela atriz Guta tresser.

3.	4 5 6	Karin:	what? what <u>she</u> does at home? ... she?
4.	7	Lorena:	yeah.
5.	8	Karin:	she?
6.	9	Lorena:	não?
7.	10	Karin:	isn't it direct? ((apontando diretamente para Vânia))
8.	11	Roberto:	you.
9.	12	Karin:	YOU. ((Vânia sorri))
10.	13 14	Lorena:	ok, vânia, can you explain what <u>you</u> do at home?
11.	15	Roberto:	at work
12.	16 17 18	Lorena:	at home, ih::, at work.
13.	19 20	Vânia:	yes, i can explain what: i do at work.
14.	21	Karin:	Ahn
15.	22 23	Vânia:	é, eu vou explicar o que? ((sorri sem jeito)) o que que foi? ((continua rindo))
16.	24 25 26	Karin:	quando se faz uma pergunta dessa, tá se pedindo pra explicar, né? é igual aquilo...
17.	27		()
18.	28 29 30 31 32 33 34 35 36	Karin:	não, é aquilo, onde é o banheiro? não, você sabe onde é o banheiro? sei. ((risos partilhados)) entendeu? você sabe onde é o banheiro? sei. né?
19.	37 38	Vânia:	i work at the store with my brothers, with my two brothers.

Os turnos 1 ao 12 foram aqui transcritos apenas para situar o leitor do desenvolvimento da atividade: Roberto pediu que Lorena perguntasse a Vânia se ela poderia explicar o que ela fazia no trabalho. Após algumas dificuldades para a realização da pergunta, no turno 15 Vânia demonstra se encontrar em um mal-entendido, já que ela não é capaz de perceber que a pergunta feita a ela era indireta; não se queria saber se ela era capaz de dizer o que ela fazia em seu trabalho, mas sim que ela descrevesse diretamente sua atividade profissional.

Sendo tratado em diversos estudos, como Pereira (2002), Bazzanella e Damiano (1999), Weigand (1999) e Dascal (1999, 1986), o mal-entendido é visto como uma forma de se chegar ao entendimento, pois ele é passível de negociação e solução na própria interação. Deste modo, no momento em que este ocorre, os participantes interromperam o fluxo da interação a fim de solucioná-lo, ou seja, há uma mudança no enquadre em andamento. Como professora, tento iniciar uma

explicação da pergunta, na linha 24, mostrando que esta era indireta, porém, no turno 18, utilizo um exemplo engraçado para que Vânia chegasse ao entendimento do que a pergunta feita a ela queria dizer. Ao citar a pergunta: *Você sabe onde é o banheiro?*, seguida da resposta: *Sei.* (linhas 31 e 32, 34 e 35), objetivo mostrar a Vânia que algumas vezes, a resposta adequada não é simplesmente a que segue a estrutura gramatical da pergunta. Analisando gramaticalmente, a resposta de Vânia estaria correta, porém, pragmaticamente incorreta.

Os participantes do grupo percebem que o exemplo dado muda mais uma vez o enquadre, que no momento era o de solução de um mal-entendido, para um enquadre de brincadeira conversacional. Os risos partilhados pelos participantes demonstram o entendimento desta mudança e, a resposta de Vânia no turno 19 (*i work at the store with my brothers*), demonstra que houve o entendimento. O enquadre de brincadeira utilizado por mim, colabora para a interação em andamento, de forma que possibilita a compreensão do que se esperava da aluna no momento da atividade analisada, além de colaborar para a solução de um mal-entendido. A escolha de dar um exemplo engraçado, ao invés de explicar para a aluna o que ela deveria fazer, possibilitou a co-construção de conhecimento e o envolvimento dos participantes na realização da atividade.

5.2.1.3

Você não vai botar a cabeça dentro da secadora

O presente fragmento foi retirado da terceira aula, quando a seção de vocabulário da lição 15 estava sendo apresentada. Os alunos deveriam pesquisar o vocabulário previamente em dicionários e, na aula, apenas tirar dúvidas e dar exemplos de frases com o vocabulário apresentado. Porém, como este tipo de procedimento era novo para a turma, ele ainda não funcionava como deveria; o que acabava acontecendo era a apresentação de quase todas as palavras pela professora, enquanto tentávamos encontrar uma forma de adaptação da turma à nova atividade. Neste momento, a turma estava distribuída de forma normal, ou seja, os alunos estavam sentados em semicírculo, em frente à professora.

Turno	Linha		
1.	1	Karin:	and dryer?

2.	2	Roberto:	secadora.
3.	3	Karin:	yes
	4		and what's the name of <u>that</u> dryer,
	5		the one you use for your hair?
	6		((gesticulando como se estivesse usando um secador de cabelo))
	7		it's a dryer too yeah?
4.	8	Lorena:	yeah.
5.	9	Karin:	but it has another name.
6.	10	Lorena:	a gente não aprendeu ainda. ((risos))
7.	11	Karin:	but i'm saying it now.
8.	12	Lorena:	qual que é?
9.	13	Karin:	it's a HAIR dryer.
10.	14	Roberto, Denise e Lorena:	ah:::
11.	15	Karin:	yeah.
12.	16	Roberto e Denise:	secador de cabelo:::
13.	17	Karin:	é, você não vai botar a CABEÇA <u>dentro</u> da secadora.
	18		((risos partilhados))
14.	19	Lauro:	(eu não achei washer não)

No turno 1, pergunto aos alunos se eles identificaram o significado da palavra *dryer*, apresentada no livro didático, e Roberto prontamente me dá uma resposta afirmativa ao dizer a tradução da palavra na linha 2. O objetivo desta atividade não era o de simplesmente traduzir as palavras e/ ou expressões - na verdade as traduções deveriam começar a ser evitadas - mas era a compreensão da palavra e/ ou expressão em um dado contexto, através da criação de uma frase onde ela fosse utilizada. Porém, esta etapa era considerada parte do processo de adaptação dos alunos a esta nova atividade. Após perceber que a turma havia identificado o significado da palavra *dryer*, no turno 3, apresento uma nova palavra, não apresentada pelo livro, mas relacionada a esta anterior. Para me certificar de que os alunos me compreendem, utilizo também a linguagem não-verbal; através de linguagem não-verbal (descrita na linha 6), mostro que estou me referindo a um secador de cabelos. O uso da linguagem não-verbal neste momento, além de chamar a atenção dos alunos, aciona seus esquemas de conhecimento relacionados aquele gesto e aquela palavra, objetivando a co-construção de conhecimento, e não a simples definição da palavra. No turno 6, Lorena afirma que não pode me responder, justificando-se porque eu ainda não havia apresentado esta palavra. Para mitigar o impacto de sua fala, Lorena ri para que o que ela disse pudesse ser interpretado como uma fala não-séria. Apresento a palavra no turno 9 (*hair dryer*), e logo após, os alunos apontam ter compreendido o seu significado, nos turnos 10 e 12. No turno 13, sobreponho o enquadre de

brincadeira conversacional (*você não vai botar a CABEÇA dentro da secadora.*), com o intuito de enfatizar a diferença entre as duas palavras apresentadas no fragmento transcrito. Ao fazer uso do humor para exemplificar a diferença entre as palavras *dryer* e *hair dryer*, busquei não somente chamar a atenção dos alunos para a minha fala, mas envolvê-los, buscando sua participação, mesmo que somente através dos risos, e a co-construção de conhecimento. Esta resposta, os risos partilhados por todos, me garantiu ter sido satisfatória a minha tentativa de envolvimento da turma na atividade em andamento.

A transcrição do turno 14 apenas indica o término do enquadre de brincadeira e sua volta ao enquadre de realização da atividade pedagógica, com o comentário de Lauro acerca de um outro item lexical apresentado na lição.

5.2.1.4

Você não pegou um banco emprestado, né?

O presente excerto ocorreu na quarta aula pesquisada, na mesma atividade do fragmento representado na sub-seção anterior: a apresentação de vocabulário. Porém, esta atividade fazia parte da apresentação da lição 17. Os alunos já haviam discutido e citado exemplos mostrando a diferença entre os verbos *borrow* e *lend*, que costumam causar dúvidas aos falantes de português como língua materna, como é o caso dos participantes desta pesquisa. No primeiro turno, peço que os alunos apresentem outro exemplo para me certificar de que a diferença entre os dois verbos ficou realmente clara para a turma.

Turno	Linha		
1.	1 2 3 4 5 6	Karin:	ok, give me another example. another person. come on. this is important = = in this lesson.
2.	7 8	Roberto:	I lent my pen to my sister and she lost it.
3.	9 10	Karin:	aha good.
4.	11 12 13	Vânia:	I borrowed at the bank = = pode ser? é AT?
5.	14 15	Karin:	no. “I borrowed” what?

6.	16	Lorena:	<u>Money</u>
7.	17 18	Karin:	ah, money.
8.	19	Vânia:	ah, the bank. ((ri))
9.	20 21 22	Karin:	did you borrow the bank? você não pegou um banco emprestado né? ((risos partilhados)) right?
10.	23 24	Lorena:	“you borrow” é só nesse sentido? de empréstimo?

Roberto apresenta um bom exemplo no turno 2, demonstrando ter compreendido o significado do verbo ‘to lend’. Desta forma, dou-lhe o reforço positivo através do elogio nas linhas 9 e 10 (*aha, good.*). Porém, no turno 4, Vânia sugere uma frase gramaticalmente incorreta, demonstrando um mal-entendido, parte do processo de caminhar para um entendimento (Pereira, 2002; Bazzanella e Damiano, 1999; Weigand, 1999). Na verdade, sua dúvida, demonstrada na linha 13 (é AT?), era quanto a que preposição usar com o verbo *borrow*, e não com o seu uso na frase, o que nos faz crer que Vânia acreditava ter compreendido as palavras comparadas no trecho transcrito. No turno seguinte, o 5, aponto o mal-entendido de Vânia e estimo que algum aluno tente completar apenas o que havia faltado no exemplo que ela apresentara, utilizando a pergunta: “*i borrowed*” *what?*. Lorena percebe que falta, por exemplo, a palavra *money* no exemplo de Vânia, e tal fato é confirmado por mim no turno 7. Em seguida, na linha 19, Vânia percebe o seu mal-entendido e ri, novamente (como no fragmento analisado na seção 5.2.3.2) como forma de mitigar o efeito do seu erro/ engano. Na linha seguinte, faço uma sobreposição do enquadre de brincadeira conversacional para chamar a atenção dos alunos para o exemplo e envolvê-los na construção daquele conhecimento específico. A fim de me certificar de que a brincadeira teria o efeito esperado, a compreensão de todos os participantes, traduzo-a para o português: *você não pegou um banco emprestado, né?* e, somente então, percebo a resposta dos alunos através dos risos partilhados por eles. No turno seguinte, percebemos que a pergunta de Lorena retoma o enquadre de atividade pedagógica, que havia sido interrompido no turno 5, para a solução do mal-entendido de Vânia, que sofreu a sobreposição do enquadre de brincadeira conversacional proposto pela professora a fim de exemplificar o engano trazido no exemplo desta aluna. O uso

da brincadeira conversacional, de certa forma, mitiga a ameaça à face³² da aluna, por ter seu ‘erro’ apontado e corrigido pela professora perante seus colegas de turma. Percebemos, também, neste fragmento a natureza dinâmica dos enquadres interacionais, pois eles sofrem alterações e sobreposições em diversos momentos da interação.

Na seção 5.2.1, vimos que os enquadres de brincadeira conversacional foram iniciados pela professora com o intuito de exemplificar algum ponto da comunicação que causava estranheza ou não havia ficado claro entre os participantes do evento aula. Além disso, este tipo de enquadre foi também utilizado visando chamar a atenção dos alunos para a interação, buscando o envolvimento de todos para/ na socioconstrução conjunta de conhecimento na língua alvo, realizada no momento destacado pelo uso do humor. Percebemos, também, que a brincadeira conversacional, pode trazer ao ambiente educacional um aspecto do afeto positivo, que é a descontração provocada pelo riso, deixando a sala de aula mais receptiva aos alunos e mais propícia para a socioconstrução do conhecimento. Finalmente, pudemos observar que o humor conversacional também pode ser utilizado como elemento facilitador para a solução de mal-entendidos realizada através da negociação e co-construção de significados na interação.

Em seguida, será apresentada uma questão relativa ao conteúdo do livro didático e sua adequação aos esquemas de conhecimento (Tannen e Wallat [1987] 2002) dos alunos.

5.2.2

O livro didático

Como já apontei anteriormente, o livro didático também é considerado um participante das interações de socioconstrução de conhecimento na sala de aula, que se dão através da linguagem, já que em vários momentos da aula os alunos

³² Face é “a auto-imagem pública que todo membro de uma sociedade chama para si” Goffman (1967 apud Brown e Levinson, [1987] 1996: 61). Esta auto-imagem pode ser ameaçada, por atos de ameaça à face, que são atos que vão de encontro, ou seja, opõem-se aos desejos de face do falante ou do ouvinte (Brown e Levinson, [1987] 1996: 65).

interagem com seu conteúdo e com as atividades nele propostas. Estes materiais didáticos utilizados em cursos de idiomas são, geralmente, produzidos por pesquisadores que buscam uniformizar o ensino e os resultados que se esperam alcançar com o uso do material (Allwright, 2003). Na verdade, a sala de aula não é um todo tão uniforme assim, pois é formada por diversos indivíduos que possuem suas necessidades, histórias de vida, expectativas e conhecimentos de mundo particulares. Tal fato torna algumas atividades bastante ineficientes e, especialmente as atividades de mera repetição, bastante desinteressantes para os participantes do evento aula. Isto ocorre, inclusive, com o professor, que muitas vezes deve agir apenas como uma máquina implementadora do método utilizado, enquanto este método, muitas vezes, ignora os aspectos interativos na sala de aula, e sobrecarrega o professor com prazos e currículos a serem cumpridos (Selvatici, 2003).

Nestes casos, o livro didático, que não é produzido a partir de um conhecimento da realidade específica de cada sala de aula, pode trazer informações e atividades que não condizem com os esquemas de conhecimento (Tannen & Wallat, 1987) partilhados pelos alunos. Isto pode ser até um aspecto causador de mal-entendidos, ou até de não-entendimentos do conteúdo alvo. A seguir, descreverei uma situação como esta citada acima, provocada por uma informação cultural divergente da possuída pelos alunos.

5.2.2.1

Se for pro céu, né?

Esta interação se deu na primeira aula pesquisada, num momento em que os alunos deveriam comentar uma frase que estava escrita no seu livro texto, após ouvi-la no CD e pronunciá-la corretamente. Ao lado da seguinte frase: “Every day life brings you one day closer to going home”, escrita no livro, havia uma foto de um cemitério, que poderia auxiliar os alunos na sua correta interpretação.

Turno	Linha		
1.	1	Karin:	ok, what do you think about this? ((perguntando sobre a frase))
2.	2	Roberto:	eh, me diz uma coisa,
	3		everyday brings life brings you one day closer to going home
	4		essa frase, todo dia a vida traz a você um dia menos para ir pra
	5		casa,

	6 7 8		seria isso? menos um dia de vida? ((aceno positivamente com a cabeça)) eh, menos um dia pra ir pra casa é menos um dia de vida.
3.	9	Marcos:	menos um dia pra você ir pra casa?= = yeah, what is <u>home</u> ? is it your house?... this home here? ((mostro a foto do livro que ilustra esta frase)) is it?
4.	10 11 12	Karin:	
5.	13	Marcos:	i don't understand.
6.	14	Karin:	no?
7.	15	Marcos:	no.
8.	16	Karin:	roberto, what's <u>this</u> home? ((apontando novamente para a foto))
9.	17	Roberto:	home é lar, casa.
10.	18	Karin:	yeah, but is this your house?
11.	19	Roberto:	no.
12.	20 21	Karin:	what's this home? (here.) ((apontando para a foto))
13.	22	Roberto:	(here?)
14.	23 24 25 26 27	Karin:	ok. everyday life brings you one day CLOSER ((gesticulo como se estivesse aproximando minhas mãos)) to going home. what's going home? ...
15.	28	Denise:	é morrer?
16.	29	Karin:	yes.
17.	30	Denise:	você tá mais perto da morte.
18.	31 32 33 34 35 36 37	Karin:	yeah, cada dia a gente tá um dia mais perto de morrer. claro. a gente já viveu, a gente tem menos um dia pra viver. isso é óbvio. só que é de um jeito bonito assim one day <u>closer</u> to going home, você está mais perto de ir para casa, para o lar.
19.	38		()
20.	39 40 41	Karin:	claro que esse aqui, o que que eles querem dizer com <u>esse</u> home? <u>heaven</u> .
21.	42	Roberto:	céu, né?

Após ouvirem a frase no CD e pronunciarem-na corretamente, peço que os alunos façam algum comentário sobre ela, expressando sua opinião (turno 1). Antes de comentar, Roberto quer se assegurar de ter entendido exatamente o conteúdo da frase, demonstrando um processo de construção de conhecimento acerca do assunto. Ao dizer o que ele havia entendido, ele busca a minha aprovação nas linhas 6 e 7: *seria isso?/ menos um dia de vida?*, demonstrando entender que o professor exerce o papel de detentor do conhecimento. Porém, desta forma o aluno parece ‘negociar o significado’ da frase comigo, comparando o seu entendimento com o meu, realizando, assim, uma construção conjunta do conhecimento através desta interação. Desta forma, percebemos que houve a compreensão do aluno, construída no processo interacional autor-aluno-professora, mediado pelo livro didático. No entanto, no turno seguinte, Marcos ao

fazer uma pergunta (*menos um dia pra você ir pra casa?* – linha 9), acena não ter compreendido o conteúdo da frase, por não possuir o esquema de conhecimento necessário para o entendimento da frase em questão. Para compreender o que seria “home” na frase, os alunos deveriam recorrer ao recurso visual, a foto do cemitério, e fazer uma associação desta com a morte. Mesmo após uma nova explicação da professora no turno 4, Marcos demonstra ainda não possuir as informações necessárias para chegar ao entendimento esperado (*i don't understand.*). Percebendo que Roberto já havia compreendido o conteúdo da frase, solicito sua participação no turno 8, na tentativa de que os demais colegas pudessem entender a frase apenas inferindo o seu significado, não necessitando de uma tradução direta. Insisto em pedir aos alunos que analisassem a frase, especialmente a palavra *home*, para que pudessem compreendê-la (turnos 8, 10, 12 e 14). Enfim, no turno 15, Denise demonstra a compreensão do que seria essa expressão *going home*, tão estranha aos alunos. Com seus turnos (*é morrer?* - 15; *você tá mais perto da morte.* – 17), Denise constrói o conhecimento acerca do significado da frase proposta pelo livro texto.

Finalmente, após todo esse processo de socioconstrução de conhecimento, no turno 18 realizo um comentário mais claro e objetivo acerca do significado da frase. No entanto, podemos identificar que apenas no turno 21 Roberto, e, conseqüentemente, os demais alunos, compreendem o significado da palavra *home*, utilizada na frase. Na continuação da transcrição, apresentada a seguir, podemos identificar quais são os esquemas de conhecimento dos alunos no que diz respeito à morte, comprovando a sua dificuldade em compreender que a palavra *home* estaria relacionada a ela (morte).

22.	43	Marcos:	(se for pro céu, né?) ((risos partilhados))
23.	44	Roberto:	ou hell.
24.	45	Vânia:	ai.
25.	46 47 48 49 50 51 52 53	Karin:	yeah, it depends. we <u>hope</u> to go to heaven, but, i don't know. and the other one? live every day as if it were your last. ... it's very common, everybody says it all the time. what do you think about it? Do you agree?

Ao observarmos os turnos 21, 22 e 23, vemos que os alunos relacionam morte às palavras *céu* e *inferno*, e não à palavra *lar*, como proposto no livro texto. Desta forma, podemos inferir que a razão da dificuldade demonstrada pelos alunos em compreender o significado da expressão “one day closer to going home” era que eles possuíam esquemas de conhecimento diferentes aos utilizados pelo autor do livro texto nesta atividade. Isto se dá porque, como assinala Spitalnik (2004:33), os esquemas de conhecimento

são padrões dinâmicos, pois as expectativas sobre o mundo, baseadas em experiências prévias, ajudam a pessoa a interpretar e aprender novos conhecimentos, que por sua vez, serão adicionados ao esquema cognitivo já existente, acrescentando informações e reformulando-o.

A diferença de esquemas de conhecimento aqui apresentada mostra que o entendimento e a construção de conhecimento podem ser prejudicados, ou, ao menos, dificultados devido a esta questão.

Após todo este processo de construção de novos conhecimentos, bem como de esquemas de conhecimento, Marcos propõe um enquadre de brincadeira conversacional na interação, questionando se as pessoas após a morte vão realmente para o céu, como sugerido por Roberto. Segundo a visão religiosa cristã, que possui enorme influência em nosso país, após a morte as ‘boas pessoas’ são dirigidas ao céu e as ‘más’ são enviadas ao inferno. Ao fazer esta brincadeira, Marcos parece questionar se as pessoas são realmente boas e serão encaminhadas para o paraíso. Esta enunciação inesperada, uma das características do humor conversacional, provoca risos nos participantes da aula, que demonstram entender que houve uma quebra na ‘fala séria’ para a inserção de uma ‘fala não-séria’. Neste momento, percebemos a função do humor conversacional para criar envolvimento entre os participantes da interação, além de aproximar o significado do que se diz à vida mais prática e real dos sujeitos e possibilitar a co-construção de conhecimento.

Na linha 49 do turno 25, apresento uma outra frase que deveria ser discutida, bem como a anterior: “Live every day as if it were your last”, dando prosseguimento à aula.

Nas cenas apresentadas nesta seção 5.2, percebemos o papel do humor no envolvimento dos participantes da interação, não só entre si como também com o próprio tópico conversacional. Vemos, também, que a brincadeira conversacional

é utilizada pelos participantes com o intuito de trazer o conhecimento que está sendo construído para mais próximo de si, de sua realidade, passando a fazer parte de seus esquemas de conhecimento. Além disso, o humor situacional mostra-se eficaz para a socioconstrução do conhecimento, objetivo principal das interações na sala de aula.

A seguir, encontra-se a última seção da análise de dados, que trata das brincadeiras conversacionais geradas por aspectos da própria relação entre os participantes do evento aula investigado.

5.3

Brincadeiras conversacionais geradas por aspectos da relação interpessoal dos participantes

Os fragmentos analisados nesta seção possuem brincadeiras conversacionais geradas por aspectos relativos à relação interpessoal dos participantes da sala de aula pesquisada. A sala de aula, como já vimos anteriormente, é composta por indivíduos que guardam suas particularidades; suas características pessoais são distintas uns dos outros, e isto enriquece a relação estabelecida por eles neste ambiente. Como os participantes das interações analisadas são indivíduos distintos, não podemos pressupor que eles estabelecerão relações idênticas no ambiente de aprendizagem formal, a sala de aula.

Sendo assim, analisaremos primeiramente trechos onde aparece uma relação especial de parceria formada por Marcos e Denise, denominados por mim como ‘dupla dinâmica’, que gera brincadeiras conversacionais entre os participantes do evento aula. Logo após, veremos um caso em que esta mesma parceria se mostra em forma de competição, gerando uma brincadeira entre os alunos. Em seguida, será apresentada uma cena na qual há uma demonstração explícita de afetividade entre os participantes do ambiente educacional gerando uma brincadeira e, finalmente, serão discutidos fragmentos nos quais a brincadeira conversacional é gerada pela negociação entre alunos e professora referente ao que deve ser feito em sala de aula e de que forma.

5.3.1

Afiliação – A dupla dinâmica

Marcos e Denise eram bons alunos e, também pareciam ser bons amigos. Muitas vezes demonstravam esta parceria, tanto na realização de atividades, como na realização de brincadeiras conversacionais (exemplo 5.1.1.1). Em situações nas quais a professora solicitava que algum aluno auxiliasse um outro que estivesse com alguma dificuldade, eles geralmente faziam isso em conjunto. Por esta razão, foram aqui chamados de “dupla dinâmica” e suas relações serão analisadas de forma mais profunda a seguir por trazerem regularmente uma brincadeira conversacional.

5.3.1.1

Pára de mandar ela fazer tá?

A cena a seguir é *continuação* da atividade de criação de uma história, a partir de um início proposto pelo livro didático, fato que justifica a numeração dos turnos e linhas da transcrição. Parte desta atividade já foi apresentada na seção 5.2.3.1. Neste momento, Lorena prosseguia a história que ela estava criando.

Turno	Linha		
19.	35 36 37	Lorena:	but:, she said to him that he can't go out with this clothes ok? and::,
20.	38	Karin:	ok.
21.	39 40	Lorena:	and:: she decided to call= ((pronuncia decided incorretamente))
22.	41	Karin:	=decided ((corrigindo a pronúncia))
23.	42 43 44	Lorena:	decided to call to the:: to somebody at the store, and,
24.	45 46	Karin:	and? ((interrompendo a aluna para que um outro aluno pudesse continuar a atividade))
25.	47	Marcos:	and? ((apontando para Denise))
26.	48 49	Karin:	CARA-DE-PAU. ((risos partilhados)) pára de mandar ela fazer tá? ((risos partilhados))
27.	50	Marcos:	eu tô um pouco perdido.=
28.	51 52 53 54 55	Karin:	=coisa feia. ah? (4.1) ((esperando que alguém prossiga)) Mauro, Lauro, Vânia () come on

29.	56 57 58	Mauro:	and: and:: he arrived to the: at the party, the opening day, he arrived at the opening day, everybody look:: look: your clothes=
-----	----------------	--------	--

Lorena vai prosseguindo sua história, parte da atividade chamada “once upon a time”, até que, no turno 24, ao dizer *and?*, interrompo sua participação com o intuito de que um outro aluno tome o turno e dê prosseguimento à história. Como eu havia dito no momento da apresentação da atividade, gostaria de selecionar dois alunos para que realizassem a atividade naquela aula específica.

Percebendo que poderia ser selecionado para prosseguir com a atividade, Marcos seleciona Denise (linha 47), através da linguagem não-verbal, para que esta assim o faça, livrando-o de sua participação. Esta atitude demonstra que Marcos, neste momento, divide, ou quer dividir comigo o poder de decisão sobre quem participa da atividade, demonstrando uma relativização acerca do poder e controle da professora em questão. Logo que ele toma esta atitude, utilizo uma brincadeira conversacional visando repreendê-lo, mitigando a ameaça à face que esta situação poderia causar. Ao chamá-lo de *cara-de-pau*, linha 48, lanço mão do que Culpeper (2003, 1996) chama de “*mock impoliteness*”, definida por ele como uma forma de impolidez superficial, por fazer uso de estratégias de impolidez obviamente insinceras, não sendo, assim, entendida como ofensa, normalmente refletindo e estimulando a intimidade social. Se esta enunciação não fosse feita em tom de brincadeira, haveria uma ameaça direta à face do aluno em questão, o que, provavelmente, traria uma série de aspectos de afetividade negativos para a sala de aula, afastando o aluno, prejudicando o objetivo de construção conjunta de conhecimento. Ao contrário, a brincadeira conversacional utilizada, do tipo *mock impoliteness*, aproxima o aluno da professora e, além de estimular, demonstra uma certa intimidade entre os participantes da aula em questão. Considero importante frisar que este tipo de atitude só ocorre em virtude de a professora em questão ter um estilo menos formal, mais flexível (Dettoni, 1995), possuindo uma relação mais próxima com seus alunos.

No turno 27, Marcos se justifica ao afirmar que não pode participar da atividade naquele momento por estar *um pouco perdido*. Faço uma nova repreensão em tom de brincadeira (*coisa feia*), criticando a sua atitude por ter indicado a colega, mas aceito a sua recusa em participar naquele momento. Isto pode ser apontado, pois passo a solicitar que algum outro aluno se candidate a

continuar a história, até que Mauro, na linha 56, toma o turno e dá seguimento à atividade. Neste caso, percebemos que o humor conversacional também pode ser utilizado para mitigar uma crítica ou provocação, que, quando realizada diretamente, pode causar um efeito negativo na relação entre os participantes da interação.

5.3.1.2

Fala você

O fragmento abaixo foi retirado da última aula gravada, e retrata a realização da mesma atividade discutida na seção anterior, “once upon a time”, porém esta é relativa à lição 18.

Turno	Linha		
1.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14	Karin:	now my favorite exercise “once upon a time” I love your stories. it’s very interesting. let’s see your story today. “there was a soccer player. he played for the local team. he had a <u>promising</u> future. he intended to <u>change</u> his ↑old car. his car ran on gas and was very noisy”. (6.0) ((os alunos se entreolham e ficam em silêncio)) this story is easy to continue, you can CREATE many:: things. let’s see. (10.0)
2.	15 16	Marcos:	hu-hu ((limpando a garganta como se fosse começar a falar)) fala você ((dirigindo-se a Denise)) ((risos partilhados))
3.	17	Denise:	áí [só fica mandando eu] fazer. ((tom de riso))
4.	18	Karin:	[I don’t believe it] (5.6)

No primeiro turno deste fragmento transcrito, apresento a atividade e estímulo a participação dos alunos, elogiando sua criatividade na produção das histórias. A partir da linha 6, até a linha 10, realizo a leitura da história que deve ser desenvolvida pelos alunos, encontrada no livro texto. Mesmo após eu haver terminado a leitura, os alunos permanecem em silêncio, se entreolhando para ver quem se candidataria para iniciar a atividade. Faço uma nova tentativa de estimulá-los a participar nas linhas 12 a 14, porém o silêncio permanece por mais dez segundos. Finalmente, no turno 2, quando Marcos parecia ter tomado o turno

a fim de participar, pois faz um barulho como se estivesse limpando a garganta, ele dirige-se a Denise e diz *fala você* – linha 16. Esta quebra na expectativa de todos os participantes provoca uma quebra no enquadre de desenvolvimento de atividade pedagógica, provocando uma mudança para um enquadre de humor conversacional, que é recebido com risos de todos. Marcos utiliza o humor para selecionar sua ‘parceira’ Denise para que esta realize a atividade, parecendo livrar-se, assim, da sua parcela de participação. Assim, Marcos se posiciona em um alinhamento de condutor da atividade, tomando a postura que, teoricamente, seria minha.

Porém, desta vez Denise responde (linha 17) criticando, mesmo que fazendo uso de um tom de riso, o fato de seu colega sempre mandá-la participar da aula em seu lugar: *ai só fica mandando eu fazer*. No mesmo momento, como professora, também repreendo a atitude de Marcos de, mais uma vez se esquivar de sua participação selecionando sua colega. Após mais alguns segundos de hesitação, Marcos inicia a sua participação na continuação da história, no turno 5.

5.	19	Marcos:	finally he bought a new car.
6.	20	Karin:	ah::
7.	21 22 23 24 25 26	Marcos:	and:: he got many girls. ((risos partilhados)) ué, não é jogador de futebol? então ((risos)) ah, esquece.
8.	27 28	Karin:	no, ok. ↑continue.
9.	29	Marcos:	↑vai. ((dirigindo-se a Denise a fim de que ela continuasse))

Durante a criação de sua história, Marcos continua fazendo uso do humor ao apresentar um estereótipo bastante machista no turno 7: por ser jogador de futebol e ter comprado um carro novo, o personagem havia conseguido sair com várias mulheres. Os participantes respondem com risos, sinalizando o entendimento de que a fala de Marcos não era séria, ou seja, marcando a compreensão de que um enquadre de humor conversacional havia sido sobreposto ao vigente. Na linha 26, Marcos parece desistir de sua história inicial ao dizer: *ah esquece*, porém, no turno 8 estimulo que ele continue ao dizer que sua história estava *ok*. Ao invés de continuar, como era esperado, Marcos dirige-se novamente à colega Denise, dizendo *vai*, retomando um alinhamento de controle da atividade.

10.	30 31	Karin:	COME ON. he bought a new car
11.	32	Marcos:	he bought a new car
12.	33	Karin:	and got many girls
13.	34 35	Marcos:	and got many girls eh:: =
14.	36	Denise:	= [one day] ((gesticulado positivamente com a cabeça))
15.	37 38 39	Karin:	= [and shaved] his head ((gesticulando como se estivesse raspando a cabeça)) ((risos partilhados)) ↑ah

Rapidamente, chamo sua atenção *COME ON* e estímulo sua participação ao repetir parte de sua história (linhas 30 e 31), como se estivesse querendo saber como ela iria se desenrolar. Percebendo que Marcos continua hesitante na linha 35, Denise toma o turno na linha 36 e continua a história proposta pela atividade. No mesmo momento, causando uma sobreposição de turnos, lanço mão de uma brincadeira conversacional, complementando o estereótipo apresentado por Marcos no turno 7: lembrando do jogador conhecido por este tipo de comportamento, o “Ronaldo Fenômeno”, ainda faltaria uma característica, a cabeça raspada³³. A brincadeira conversacional proposta por mim parece surtir o efeito de provocar uma quebra no fluxo da fala de Marcos, que estava hesitante, provocar o riso e a descontração, porém não estimula que ele retome o turno a fim de continuar sua história. Na linha 39, através da linguagem não-verbal, retomo meu alinhamento de condutora da atividade e permito que Denise continue a atividade, estimulando a sua fala.

16.	40 41	Denise:	one day, he called a girl
17.	42	Karin:	Ah
18.	43 44 45 46	Denise:	and:: said to her = = and asked her if she eh: if she wants to go out with him
19.	47	Karin:	if she WANTED
20.	48 49 50 51 52 53 54 55	Denise:	oh yes if she wanted to go out with him. so she said, “yes I want but did you change your car?” “yes I bought a new car”. and she said “ah ok, ah ok you can =

³³ Este jogador é conhecido desta forma por ser assim caracterizado pela mídia.

	56 57		= so you pick me up at eight p.m”. so he::
21.	58 59 60	Karin:	so? ((interrompendo para que outro aluno continuasse a história)) (6.4) ((risos))
22.	61 62	Lorena:	so he arrived there without a car and the girl didn't understand ↑anything =

Denise continua naturalmente sua história, até que na linha 58 faço uma interrupção no fluxo de sua fala, a fim de selecionar um outro aluno. Após mais de seis segundos de silêncio, os alunos riem por perceber a situação se repetindo: quando solicito uma mudança de participante, todos se entreolham em silêncio, esperando quem será o próximo ‘candidato’. Lorena toma o turno e, na linha 61, prossegue a história dos colegas. A atividade assim prossegue, porém o trecho que mostra a parceria entre Denise e Marcos, e a forma como eles utilizam a brincadeira conversacional um com o outro, objetivo desta sub-seção, já foi mostrado até este ponto.

5.3.1.3

A gente fez junto

Esta cena abaixo transcrita apresenta uma tarefa da primeira aula, na qual os alunos deveriam escrever, em casa, um breve comentário acerca do tópico proposto no livro texto. Na aula seguinte, o professor deveria selecionar um aluno para ler a sua produção escrita e discutir com os demais participantes da aula. Neste momento, Denise havia acabado de ler o texto por ela produzido, acerca da espiritualidade e como esta influenciava sua vida.

Turno	Linha		
1.	1 2 3 4 5	Karin:	yes. spirituality. spiritually is different, is another word. yes? ok.
2.	6 7 8 9	Marcos:	very good, né? ((risos)) (a gente fez junto, eu fui ditando, ela foi escrevendo,) ficou legal, né?
3.	10 11 12 13	Karin:	aha. cara-de-pau. ((risos partilhados)) ok. another <u>opinion</u> . (9.0)

14		((risos partilhados)) ((Marcos começa a rir e todos riem do “silêncio como resposta à minha pergunta”)) thank you very much. ok guys, let’s continue.
15		
16		
17		
18		

No primeiro turno, apenas corrijo a pronúncia de Denise, que ao invés de ler a palavra ‘spirituality’, estava lendo como se fosse ‘spiritually’. No turno seguinte, Marcos se aproveita do esforço de Denise e tenta dividir com ela o mérito do bom resultado do exercício. Para isto, quebra o enquadre aula e propõe uma brincadeira conversacional, provocando risos nos demais participantes da aula. Primeiramente, Marcos elogia o trabalho da colega *very good, né?* – linha 6 - e, em seguida, descreve como teria sido o processo de produção conjunta da resposta lida por Denise (*a gente fez junto,/ eu fui ditando, ela foi escrevendo* – linhas 7 e 8). Na verdade, ele assume praticamente toda a responsabilidade pelo exercício ao dizer que a colega havia apenas escrito o que ele ditara. Através do uso de um enquadre de brincadeira conversacional, Marcos pretendia demonstrar uma parceria com Denise, mesmo sem que ela tivesse havido realmente, aproveitando-se da brincadeira para ser elogiado junto com a colega.

No entanto, ao invés de um elogio, Marcos recebe uma repreensão, mais uma vez por se aproveitar do esforço de Denise na realização das atividades propostas (ver seção 5.3.1.1). Com a mesma expressão, *cara-de-pau* (linha 11), faço uma brincadeira com Marcos, utilizando-me da estratégia de *mock impoliteness* (Culpeper, 2003, 1996), forma de impolidez claramente falsa, proporcionando aproximação e envolvimento com o aluno. Os risos partilhados pelos participantes do ambiente educacional refletem a compreensão do enquadre como sendo não-sério, não parecendo haver nenhum mal-entendido quanto à interpretação da linha 11. Mais uma vez, gostaria de apontar que o uso deste tipo de brincadeira conversacional é possibilitado pelo estilo flexível de relação da professora em questão com seus alunos, sendo quase inimaginável em uma aula mais séria e formal.

Ao solicitar que outro aluno expressasse sua opinião, já previamente escrita no livro, recebo “o silêncio como resposta”, novamente. Esta situação, como já apresentada em outros fragmentos, provoca riso nos participantes, que ainda assim se recusam a participar. Agradeço a não-participação dos alunos como forma de ironia (linha 16) e, sem forçar uma nova participação, dou prosseguimento à aula

(linhas 17 e 18) para evitar uma maior perda de tempo e uma possível tensão entre os alunos.

5.3.2

Competição

Da mesma forma que existe afiliação e envolvimento entre os participantes das interações na aula analisada, há relações de competição entre os alunos, apresentadas na forma de brincadeira. Nesta seção, apresento uma cena que me pareceu bastante interessante por ter acontecido com os dois alunos que se mostravam sempre próximos, ao ponto de serem chamados por mim de *dupla dinâmica*, na seção anterior.

5.3.2.1

Ele tá lendo isso lá

Esta cena fez parte da segunda aula analisada e foi retirada de um momento no qual os alunos, após ouvir uma história no CD, tinham que tentar recontá-la para mostrar o seu entendimento. Após esta fase, os alunos teriam que responder a algumas perguntas feitas pela professora, a fim de confirmar a compreensão do texto pelos alunos e trazer alguma questão relativa à história para discussão. Em seguida, eles teriam que completar as lacunas do texto trabalhado, que se encontrava impresso no livro de exercícios dos alunos.

Neste momento, Denise e Marcos tentam recontar a história que ouviram.

Turno	Linha		
1.	1	Denise:	billy jack was very ill and::
2.	2	Laura:	sick?
3.	3 4	Karin	yeah, it's the same. ill or sick.
4.	5	Marcos:	billy jack was very sick and he decided to call the pastor.
5.	6 7 8	Karin	yeah, aha. he was so sick that he decided to call the pastor, yeah. and what happened?
6.	9	Marcos:	and he said "pray for me"
7.	10	Karin	uhuh, "PRAY for me."

8.	11	Marcos:	“and i give you 25000 dollars.”
9.	12	Denise:	ele tá lendo isso lá. ((rindo))((risos partilhados))
10.	13	Marcos:	tô lendo não. ((rindo))
11.	14 15 16 17 18	Karin	ah, ok. he asked the pastor to pray for him and he would give the pastor 25000 dollars, what for?

No turno 1, Denise inicia a recontagem da história e no turno 2 é interrompida por Laura, que parece ter dúvida em relação às palavras ‘ill’ e ‘sick’. Respondo, no turno 3, que elas podem ser utilizadas como sinônimos, neste caso, e a interação prossegue. Neste momento, Marcos toma o turno, na linha 5, e começa a contar a história, sendo interpelado pela professora, nos turnos 6 e 7, que busca reafirmar a fala do aluno e estimular o seu prosseguimento. Enquanto Marcos desenvolve a atividade de forma bem-sucedida, ele é interrompido por Denise, que na linha 12, acusa o colega de estar lendo as partes da história escritas no livro (*ele tá lendo isso lá.*). Esta elocução marca a mudança de enquadre, provocada pela brincadeira conversacional proposta por Denise, para justificar o bom desempenho de seu colega. Através do tom de riso que ela utiliza ao falar, podemos perceber sua intenção ‘não-séria’ em acusar o colega de estar lendo a história, e não, simplesmente contando-a, como deveria. O humor de Denise provoca risos na turma, como forma de resposta à compreensão do tom de brincadeira da sua provocação. Marcos responde à sua provocação ainda dentro do enquadre de brincadeira conversacional (linha 13), afirmando não estar lendo, porém este o faz em tom de riso, ainda provocado pela elocução de Denise. Com esta elocução humorística, Denise parece afirmar que Marcos só seria capaz de participar da atividade daquela forma, correta e bem-sucedida, se estivesse lendo a história. Em outras palavras, ele não seria capaz deste bom desempenho por mérito próprio, já que ele parecia obter bons resultados ao operar em parceria com ela. Deste modo, percebo esta fala de Denise como sendo uma forma indireta de dizer que ele não é tão bom assim sozinho, como ela demonstra ser, mas ele precisa de sua ajuda para ser como ela, o que me parece uma forma de competição.

No entanto, no último turno, a professora retorna ao enquadre da realização da atividade pedagógica, ao interromper a brincadeira e retomar a interação anterior ao enquadre de brincadeira, como se este não tivesse ocorrido. Neste

turno, ela parece continuar na sua intenção da realização da atividade de recontagem da história, buscando que algum aluno tomasse o turno para dar prosseguimento a esta. Isto se dá através da repetição da última parte da história, já contada por Marcos, e de sua pergunta “what for?”, que estimularia a participação de algum aluno na continuação da atividade.

Nesta seção podemos perceber que as mesmas relações de parceria também podem ser ‘quebradas’, mesmo que em forma de brincadeira, por relações de competição. Estas são mitigadas e se tornam apenas uma brincadeira quando se faz uso do humor conversacional para expressá-las. Desta forma, percebemos mais esta função de mitigação de situações que poderiam ser ‘desagradáveis’, exercida pelo uso do humor situacional.

A seguir, será apresentada uma cena na qual houve uma expressão bastante explícita da afetividade, através do humor conversacional, representada através de uma relação de proximidade entre professora e aluno.

5.3.3

Afetividade

A afetividade é um elemento não só presente, mas constituinte do contexto da sala de aula (Arnold e Brown, 2000). Suas manifestações positivas e/ ou negativas podem ocorrer a qualquer momento na interação, já que os participantes do evento aula trazem consigo este aspecto emocional para a sala de aula, que opera conjuntamente com o social e o cognitivo (Kuschnir, 2003; Arnold e Brown, 2000). As relações entre professor e alunos pode ser de maior proximidade ou distanciamento, dependendo do estilo do professor (ver seção 2.2.2), mas também do estilo pessoal do aluno, que pode ser, por exemplo, mais ou menos tímido, mais ou menos amoroso, mais ou menos carismático. Estes fatores contribuem para o tipo de relação construída entre os participantes da sala de aula. Nesta seção, apresento um excerto que demonstra uma relação próxima entre um aluno e a professora em questão, que é demonstrada através do humor conversacional.

5.3.3.1

Ela é minha mãe aqui no curso

Esta cena ocorre logo no início da segunda aula, no momento em que a professora daria início à lição determinada para aquele momento, a lição 13. Vale lembrar neste momento, que este aluno já havia tido uma atitude de afetividade positiva para com a professora no início da aula, ao entregar um botão de rosa que estava sendo distribuído nas ruas por ocasião do dia das mães, que seria no dia posterior. Durante a aula, Lauro demonstra me considerar ‘sua mãe no curso’.

Turno	Linha		
1.	1 2 3 4	Karin	yeah. ... all right. lesson thirteen, have you prepared it? yeah?
2.	5	Denise:	aha.
3.	6	Mauro:	o que?
4.	7 8	Karin	THIRTEEN ... esqueci de trazer ((tentando prender os cabelos))
5.	9	Lorena:	quer uma xuxinha? ((nome do elástico para prender os cabelos))
6.	10 11 12	Karin:	ah eu quero. tô desde oito horas da manhã segurando isso aqui. ((referindo-se ao cabelo))
7.	13	Lauro:	um dá flor, o outro dá xuxinha,
8.	14	Karin:	ela só tá me emprestando.
9.	15	Lorena:	you não falou que ela era sua mãe?
10.	16	Roberto:	mas ela é a mãe <u>dele</u> !
11.	17	Lauro:	ela é minha mãe aqui no curso.
12.	18 19 20 21	Karin	ah é? eu mereço. ((risos partilhados)) vê se eu vou ter um filho velho desse? ((risos partilhados)) olha bem pra minha cara!
13.	22	Lauro:	velho não
14.	23 24	Karin	<u>não</u> , maduro, né? ((risos partilhados)) é, tá bom.
15.	25	Lauro:	experiente.
16.	26 27 28 29 30 31	Karin	aha, claro que você é novinho, mas eu sou novinha também, né? mais ou menos. ((rindo)) já fui. ... all right babies. ok, thirteen.

No início do trecho transcrito, a professora está introduzindo a próxima atividade a ser realizada na aula: a apresentação da lição 13. Porém, na linha 8, há uma interrupção na atividade realizada por um comentário da professora, que estava incomodada com os cabelos caindo em seu rosto. Ao dizer “esqueci de

trazer” na linha 8, enquanto tentava prender os cabelos, e “tô desde oito horas da manhã segurando isso aqui.”, na linha 13, demonstro o quanto estou incomodada com esta situação de não poder prender meus cabelos. Neste momento, no turno 5, Lorena me oferece uma *xuxinha*, como alguns chamam o elástico utilizado para prender os cabelos. Ao aceitar o elástico emprestado, Lauro toma o turno e diz: *um dá flor, o outro dá xuxinha*, parecendo demonstrar uma percepção de proximidade não só dele, mas também de Lorena comigo. No turno 8, justifico que Lorena estava apenas me emprestando o seu elástico e, ela, de forma mais direta, dirige-se a Lauro e diz: *você não falou que ela era sua mãe?*. Com esta elocução, Lorena parece afirmar que não haveria problema em me emprestar seu elástico de cabelo, pois sendo eu a ‘mãe de Lauro’, ele deveria estar agradecido pelo favor que ela estava me fazendo. Roberto também confirma a idéia de que eu seria a mãe de Lauro, provavelmente por esta ser uma fala corrente dele entre seus colegas (o que para mim foi uma surpresa, já que ele nunca havia me dito isto). Até que no turno 11, Lauro afirma que ele me considerava sua mãe ali no curso.

Em resposta a esta situação, uso o enquadre de humor situacional, ao dizer, em tom de riso que eu não tinha idade para ser mãe de Lauro, a quem chamo de velho. Todos os participantes não só percebem a mudança de enquadre, como operam nele com risos. Na linha 22, Lauro se defende dizendo não ser velho e, nas linhas 26 e 27, explico a ele que ele não era velho, mas eu também não era, mostrando que apenas não teria idade para ser sua mãe. Depois disto, ainda faço uma brincadeira quanto à minha idade, dizendo que eu já havia sido novinha, naquele momento não mais. O fato de dizer que eu não mais era nova aos vinte e cinco anos, demonstra que as noções de novo e velho aqui demonstradas, não passavam de parte da brincadeira, e não, de preconceito quanto à idade. Após dizer que estava velha e de ter os risos interrompidos, retomo o enquadre aula e inicio a apresentação da lição 13, atividade que seria realizada antes da interrupção gerada pela conversa paralela³⁴ referente ao cabelo, ao parentesco de professora e aluno e à idade. A elocução *ok, thirteen*, não somente interrompe o

³⁴ Para Kuschmir (2003a:84), conversas paralelas são “conversas triviais, não estando necessariamente ligadas ao discurso do conteúdo e não tendo como condição essencial fundir-se ao mesmo”.

tópico da interação em curso, como retoma o enquadre para a realização da atividade pedagógica proposta anteriormente.

Vemos neste caso, a brincadeira conversacional sendo utilizada para estreitar os laços de proximidade e empatia entre os participantes da sala de aula pesquisada. A brincadeira produzida acerca do fato de Lauro me considerar sua mãe no contexto do curso de idiomas, faz com que esta relação de proximidade seja ainda mais reiterada, não sob a forma de um sentimento de maternidade, mas como parceria, intimidade, aproximação. Arnold & Brown ([1999] 2000) apontam que para que haja empatia, deve haver identificação entre as pessoas, e nesta situação aqui analisada, os participantes possuíam uma relação de proximidade e identificação entre si.

Nesta última seção, apresentada a seguir, serão apresentados fragmentos das interações analisadas, com o uso do humor conversacional em situações de negociação entre os participantes da interação.

5.3.4

Negociações

Nesta seção, apresento fragmentos de dados nos quais o humor situacional é utilizado em situações de negociação entre os alunos e eu. Não considero aqui o termo negociação como negociação de significados e de entendimento, que ocorre na interação, porém como um conceito geral de uso da linguagem na interação com intuito de negociar posições (Weigand 2001). Como já vimos anteriormente, os papéis sociais de professor como detentor de poder e conhecimento e de aluno como cumpridor de regras, fazem parte apenas de um ideal de estilo tradicional, mas na realidade, estes papéis, mesmo em aulas tidas como tradicionais, não são tão estáticos.

Como a professora pesquisada pode ser considerada de estilo flexível (Dettoni, 1995), estes papéis sociais são muitas vezes intercambiáveis nas interações que acontecem nas suas aulas. Deste modo, alunos em vários momentos assumem o papel da professora na tomada de decisões, por exemplo, quanto ao tópico conversacional, quanto ao início ou fim de uma atividade ou quanto à temperatura na qual deve ficar o ar condicionado. Nas cenas analisadas a

seguir, a brincadeira conversacional é utilizada como ferramenta de negociação entre alunos e professora, quando estes desejam que ela tome alguma decisão em favor de algo que venha a favorecê-los. Especificamente nos casos abaixo, os alunos tentam convencer a professora a deixá-los escrever em casa a redação, chamada de *composition*, que deveria ser feita em aula, negociando, assim, esta decisão.

5.3.4.1

Teacher, I have a suggestion

O fragmento aqui transcrito, bem como os seguintes, é parte da primeira aula, e acontece no momento da realização da avaliação, chamada *Review*. Esta era composta por duas partes: a primeira era oral e a segunda, escrita. A primeira parte era composta por perguntas feitas pela professora, que deveriam ser respondidas pelos alunos a fim de que estes fossem avaliados de acordo com sua produção oral. Em seguida, era realizada a parte escrita da avaliação, que era composta por exercícios escritos de acordo com o conteúdo estudado e por uma redação. Todo este processo deveria ser realizado em aula, de acordo com a metodologia proposta pelo curso, para que o professor avaliasse o aluno de forma mais completa, pois em casa este poderia obter ajuda de uma outra pessoa.

Enfim, no início da fase oral da avaliação os alunos já demonstravam preocupação quanto à escrita da redação, que se daria em seguida.

Turno	Linha		
1.	1 2	Karin:	ok people, let's start the questions=
2.	3 4 5	Marcos:	=teacher i have a suggestion, eh: can- can we: eh: do a: composition at home?
3.	6	Roberto:	(é isso aí.)
4.	7	Karin:	quê?
5.	8	Lauro:	dêxa fazer em ↑ casa.
6.	9 10 11	Marcos:	(fazer a) composição. (é só) pra ficar uma coisa mais elaborada, entendeu? aqui, olha a <u>pressão</u> . ((risos partilhados))
7.	12		() ((todos falam ao mesmo tempo))
8.	13	Denise:	só ↑hoje.
9.	14 15	Roberto:	só ↑hoje. é, teacher.
10.	16		() ((todos falam e riem ao mesmo tempo))

11.	17	Karin:	não, vamos lá.
	18		vamos fazer direitinho.
	19		vô pensar se de repente na próxima eu faço isso.
	20		vô pensar.
	21		mas vamos fazer direitinho hoje.
	22		let's tgo.

O turno 1 mostra que eu estava dando início à atividade de avaliação oral, que se daria através de perguntas, quando fui interrompida por Marcos, no turno 2, que inicia um enquadre de negociação. Segundo ele, sua sugestão era de que a redação fosse escrita em casa. Antes que eu pudesse responder, os demais alunos (Denise, Lauro e Roberto) se alinham a Marcos, no intuito de me convencer a permitir que isso fosse feito. Marcos até aponta uma razão para me convencer de que realmente seria melhor que eles realizassem esta atividade em casa, dizendo que em casa a redação ficaria mais elaborada e que naquele momento, na aula, eles estavam sob pressão para escrever. Na linha 11, ao dizer *aqui olha a pressão*, Marcos insere uma brincadeira conversacional no enquadre em vigor, que era o de negociação, com o intuito de me convencer, fazendo, assim, uma sobreposição de enquadres. A forma com que ele fala e o exagero da situação expressa pela sua elocução agem como pistas de contextualização para o enquadre de humor conversacional. Os alunos se agitam e por alguns segundos, cerca de seis, falam ao mesmo tempo, buscando motivos para me convencer a concedê-los seu desejo. A elocução de Denise na linha 13, reiterada por Roberto na linha 14, tem um apelo bastante forte para o convencimento, pois ao pedir que aquilo fosse feito somente naquele dia, haveria uma certa mitigação, já que esta não seria uma prática constante, e sim pontual.

No entanto, no turno 11, retomo o turno e tomo a decisão final, que era a realização da atividade da forma que ela deveria ser feita, em sala. Porém, para mitigar esta decisão 'autoritária', nas linhas 19 e 20, utilizei-me de uma estratégia ao dizer que iria pensar em conceder o que eles haviam pedido em uma outra oportunidade. Isto, de fato, não seria possível, já que esta era uma regra institucional bastante rígida, que não poderia ser descumprida, ou poderia causar maiores problemas com a coordenação pedagógica. Mesmo assim, esta esperança de poder, talvez, fazer a atividade em casa em uma outra oportunidade, 'acalmaria os ânimos' naquele momento.

5.3.4.2

The composition at home

Este excerto ocorre após a realização da avaliação oral, quando apresento que seria o momento da realização da sua parte escrita. Novamente, os alunos negociam a possibilidade da produção da redação em casa.

Turno	Linha		
1.	1 2 3	Karin:	ok people, let's do the review and:
2.	4	Mauro:	the bad part
3.	5	Marcos:	the composition at home.
4.	6	Karin:	the composition at home, hã.
5.	7	Roberto:	we can't do the composition. ((apontando para o relógio))
6.	8 9	Karin:	aha. ((escrevo o tema da redação no quadro: A good or bad experience you've had))

No turno 1, situio que já houve a avaliação oral e, que, naquele momento, seria a realização da avaliação escrita. Mauro, no turno 2, faz uma reclamação, dizendo que aquela seria a parte ruim da avaliação e, no turno seguinte, Marcos traz de volta sua tentativa de me convencer da realização da redação em casa, inicia um novo enquadre de negociação, neste momento já **afirmando** que a redação seria feita em casa: *the composition at home*. Ao perceber que eu não havia cedido aos seus apelos, Roberto afirma que eles não poderiam escrever a redação naquele momento por falta de tempo hábil (como pode ser visto no turno 5). Ao responder “aha” ironicamente, e escrever o tema da redação no quadro, assinalo minha firme permanência na decisão de realizar a atividade em sala.

Turno	Linha		
7.	10 11 12 13	Lauro:	professora tem que ser verdade? ((aceno negativamente com a cabeça)) não? queria ter mas não posso.
8.	14	Karin:	você não tem experiência nenhuma?
9.	15 16	Lauro:	NÃO, (essa que eu quero falar.) minha mãe não dêxa. ((Lorena dá uma gargalhada))
10.	17 18	Karin:	não quero nem saber o que que é.= ((num tom de brincadeira)) ((risos partilhados))
11.	19	Marcos:	=[você quer o que,] de trabalho?
12.	20	Lauro:	[mas você vai ler.]
13.	21 22 23	Karin:	ANY experience. yeah, good or bad. you're going to choose

	24 25		if you want to say a good experience you write, a good experience i've had
14.	26	Roberto:	esse é o tema aí o título a gente que faz.
15.	27 28 29 30	Karin:	yeah. or, if you want to say a bad thing a bad experience i've had.
16.	31	Roberto:	eu pensei que esse fosse o título.

A interação prossegue e Lauro me pergunta se a experiência sobre a qual eles deveriam escrever teria de ser real, mas afirmo que não. Ele afirma não ter vivido a experiência acerca da qual gostaria de escrever porque sua mãe não permitia. Esta situação faz com que eu utilize uma brincadeira conversacional, iniciando um novo enquadre, para dizer que eu não queria saber o que era, sugerindo que deveria ser algo íntimo. Todos riem, exceto Marcos, que permanece no enquadre anterior (o de realização da atividade) e me pergunta acerca de que tipo de atividade eu gostaria que eles escrevessem (turno 11). Lauro, continuando o enquadre de brincadeira, na linha 20, assinala que não adiantava eu não querer saber, pois teria de ler qual era esta experiência a qual ele se referia.

Nos turnos 14 e 16, Roberto demonstra ter uma dúvida quanto ao tema e o título da redação: *esse é o tema aí o título a gente que faz./ eu pensei que esse fosse o título.*

17.	32 33	Karin:	<u>no</u> , esse é o tema.
18.	34	Roberto:	vai ter que criar o título em cima disso aí.
19.	35	Karin:	yeah.
20.	36 37	Marcos:	(ainda vai ter que criar um título em cima disso aí?) acho melhor fazer isso semana que vem. ((risos partilhados))
21.	38	Roberto:	é verdade.
22.	39	Marcos:	vinte minutos só.
23.	40 41 42	Karin:	que vinte? meia hora. <u>meia hora.</u>

Na linha 32 explico que “A good or bad experience you've had” era o tema da redação e que eles teriam que selecionar o título relativo ao assunto sobre o qual escolheriam escrever. No turno 18, Roberto aponta ter finalmente entendido a questão. Marcos, ainda insistindo em me demover da idéia de querer que eles escrevessem a redação em aula, toma o turno e retoma o enquadre de negociação, porém de forma mais enfática. No turno 20, ao queixar-se que eles ainda teriam que criar um título em cima do tema que eu tinha proposto, Marcos novamente

sugere que a redação fosse escrita em um outro momento (*acho melhor fazer isso semana que vem*). No entanto, aqui ele já sugere que a redação seja produzida na semana seguinte, e é reiterado por Roberto na linha 38. Ao dizer *vinete minutos só*, Marcos tenta me convencer de que não havia tempo suficiente para que a atividade fosse desenvolvida ainda naquela aula, porém, no turno seguinte, afirmo que ainda havia trinta minutos, tempo normalmente estipulado para a parte escrita da avaliação. Esta resposta dá fim às tentativas de negociação e de convencimento dos alunos, com o meu alinhamento de controle da estrutura de participação da sala de aula, e eles se concentram na realização de suas atividades.

Esta seção mostra a participação dos alunos na estrutura de participação da aula pesquisada. Bolognini (1991:63) comenta o trabalho de Coulthard (1977) acerca da simetria e assimetria em relação à tomada de turnos na interação no contexto pedagógico. A autora aponta que em uma interação simétrica onde haja mais de dois interlocutores, quem fala pode sinalizar a quem dirige sua elocução, porém, não pode impor que este tome o turno, enquanto que “em sala de aula, o professor determina tanto quem deve tomar o turno, como dá indicações de quando esta pessoa deve parar de falar”. Mais adiante, citando o trabalho de Lörcher (1982), Bolognini aponta ser este um aspecto negativo da sala de aula, considerando que o aluno se encontra constantemente desempenhando um papel passivo em relação às decisões do professor. Vemos que aqui, nesta cena, isto não se aplica em todos os casos, visto que os alunos operam livremente na seleção do tópico e na tomada de turnos. Mesmo que, neste caso, a decisão final tenha sido da professora, houve uma ativa participação dos alunos na negociação que se deu anteriormente.

Nesta seção vimos a utilização do humor como forma de negociar em um contexto cujas interações são basicamente assimétricas, como a sala de aula. Por mais flexível que seja o professor e participativa que seja a aula, a negociação não deve se dar através de embates, já que, na maioria das vezes, é o professor quem dá ‘a palavra final’. A brincadeira conversacional foi aqui usada pelos alunos com o objetivo de convencimento, no momento em que eles buscavam obter a permissão da professora para que a atividade proposta para aula fosse feita em casa.

O próximo capítulo apresenta algumas considerações finais acerca deste trabalho, citando os pontos principais e os resultados aqui obtidos, além das contribuições para os estudos sobre o humor.