

Luciana Aguiar de Oliveira

**As reclamações em um contexto de formação  
continuada de professores de inglês**

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2013



Luciana Aguiar de Oliveira

**As reclamações em um contexto de formação  
continuada de professores de inglês**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada  
Linha de Pesquisa: Ensino/ Aprendizagem de Línguas Estrangeiras  
Orientadora: Profa. Doutora Deise Prina Dutra

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2013

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

O48r

Oliveira, Luciana Aguiar de.

As reclamações em um contexto de formação continuada de professores de inglês [manuscrito] / Luciana Aguiar de Oliveira. – 2013.

xv, 163 f., enc. : il., graf., tabs.. p&b.

Orientadora: Deise Prina Dutra.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 115-117.

Apêndices: f. 119-145.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores de inglês – Formação – Teses. 3. Atos de fala (Linguística) – Teses. 4. Linguística aplicada – Teses. I. Dutra, Deise Prina. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 420.7

*Para José Henrique.*



## AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Deise Prina Dutra por me ensinar, na forma de exemplo, o que é ser uma professora e pesquisadora dedicada, competente e comprometida com o aprimoramento da educação no Brasil. Agradeço também pelos anos de orientação carinhosa e generosa que marcaram a minha graduação e pós-graduação.

Agradeço aos professores da Faculdade de Letras, em especial à professora Heliana Mello e ao professor Tommaso Raso, por contribuírem para a minha formação e por me apresentarem outras perspectivas dentro dos Estudos Linguísticos.

Agradeço aos professores e formadores do EDUCONLE por terem me ensinado tanto sobre nossa profissão. Agradeço especialmente às professoras Andréia, Sheyla, Juliana, Fernanda Serakides e Shirlene Bemfica por contribuírem diretamente com esta pesquisa. À Ana Larissa, à Ana Lúcia e à Paula, pelo aprendizado coletivo durante a preparação das saudosas aulas de sábado.

Agradeço aos colegas de pós-graduação, especialmente à Carolina e à Andressa, pelas descobertas, trabalhos e alegrias compartilhados.

Aos amigos Nivia, Adolfo, Salete, Nanoei, Maiuí, Tatiane e Rodrigo, pela amizade e incentivo.

Ao meu pai e minha mãe, por todo apoio, compreensão e carinho. Aos meus irmãos Júlio e Patrícia, por estarem sempre ao meu lado. Agradeço especialmente ao Júlio pelas valiosas contribuições para a finalização deste trabalho.

Às minhas sobrinhas Lara e Julia, ao Ado e à Nicoletta, pela alegria de sermos uma família.

Ao José Henrique e ao Francisco, por serem grandes companheiros e por todo amor.

À Universidade Federal de Minas Gerais, por me proporcionar uma formação pública e de qualidade.





*O sonho é ver as formas invisíveis  
Da distância imprecisa, e, com sensíveis  
Movimentos da esp'rança e da vontade,  
Buscar na linha fria do horizonte  
A árvore, a praia, a flor, a ave, a fonte —  
Os beijos merecidos da Verdade.*  
Fernando Pessoa



## RESUMO

O objetivo geral deste trabalho foi compreender o papel das reclamações no discurso de um grupo de professores de língua inglesa participantes de um projeto de educação continuada. Para cumprir com o objetivo proposto, desenvolveu-se inicialmente uma metodologia de identificação das reclamações e de suas respectivas respostas. As condutas adotadas levaram à definição da reclamação como um macro-ato de fala composto por um enunciado ou sequência de enunciados que realiza(m) uma expressão de insatisfação com uma situação, pessoa ou entidade, dita a um interlocutor isento, e que é perceptivelmente interpretada como uma reclamação. A partir daí, as reclamações identificadas nas gravações dos encontros do projeto foram descritas de acordo com seus principais traços linguísticos e posteriormente analisadas segundo seus assuntos ou temas e de acordo com as funções que assumiam no discurso dos professores e formadores. Na sequência, foram analisados os padrões de resposta dos pares e dos formadores. Por fim, foi examinada, através da realização de entrevistas semi-estruturadas, a percepção de professores e formadores acerca do emprego das reclamações no contexto de coleta. Os resultados demonstram a validade de se examinar as reclamações como macro-atos de fala; indicam a possibilidade de existência de um ato de fala específico de reclamação indireta no contexto da Teoria da Língua em Ato; demonstram que as reclamações podem ser entendidas como um meio para se conhecer características importantes de um grupo de professores em formação continuada e de sua dinâmica de funcionamento; evidenciam que o emprego de reclamações nesse contexto deve ser entendido como estratégia importante para o estabelecimento de laços afetivos e de confiança entre os professores e entre estes e os formadores; demonstram que as reclamações podem gerar efeitos positivos para a formação dos professores; e ressaltam a importância do formador como aquele que tem condições de gerir as interações de modo a contribuir para que as reclamações tenham um efeito positivo para a vida dos professores e para o grupo. Conclui-se que o emprego de reclamações, no contexto da formação continuada de professores, pode ser entendido como estratégia positiva de socialização e de construção de solidariedade através do discurso (BOXER, 1993a); e que a identificação das múltiplas funções dessas reclamações pode contribuir para as interações nesse contexto.



## **ABSTRACT**

The main purpose of this study was to understand the role of complaining in the discourse of a group of EFL teachers enrolled in a continuing education program. To achieve this purpose, a methodology of identification of the complaints and their answers was firstly developed. The adopted procedures resulted in the definition of complaint as a macro speech-act formed by an utterance or a sequence of utterances that perform an expression of dissatisfaction with a situation, person or entity, said to an interlocutor that is not held responsible, and that is perceptually interpreted as a complaint.

From this starting point, the complaints identified in the recordings of the program's meetings were described according to their main linguistic characteristics and later analyzed according to their subjects or themes and to the functions they performed in teacher's and teacher trainer's discourse. After that, the patterns of answers of colleagues and teacher trainers were analyzed. In the end, the perception of teachers and teacher trainers of the use of complaints in the context of research was checked by semi-structured interviews.

The results show the effectiveness of examining complaints as a macro speech-act; indicate the possibility of existence of a specific indirect complaint speech-act according to the Theory of Language in Act; demonstrate that complaints can be understood as a means to tap important characteristics of a group of teachers in continuing education process and of its working dynamics; evidence that complaining in this context must be understood as an important strategy of establishing affection and trust bonds between teachers and between teachers and teacher trainers; emphasize the importance of the teacher trainer as the person who can best lead the interactions so that the complaints have a positive outcome to teachers' lives and to the group. In conclusion, it is stated that complaining, in a continuing education context, can be understood as a positive strategy of socialization and solidarity building through discourse; and that the identification of complaints multiple functions can contribute to improve interactions in this context.



# SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>1</b>  |
| 1.1 Motivação.....  | 1         |
| 1.2 Justificativa .....   | 3         |
| 1.3 Objetivos .....   | 4         |
| 1.3.1 Objetivo geral.....   | 4         |
| 1.3.2 Objetivos específicos.....  | 5         |
| 1.3.3 As perguntas de pesquisa .....  | 5         |
| 1.4 Organização da dissertação .....  | 5         |
| <b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>  | <b>7</b>  |
| 2.1 A Teoria dos Atos de Fala.....  | 7         |
| 2.1.1 O ato de fala .....   | 10        |
| 2.2 A Teoria da Língua em Ato .....   | 12        |
| 2.3 A Etnografia da Comunicação .....   | 16        |
| 2.4 O ato de fala de reclamação .....   | 18        |
| 2.4.1 Reclamações diretas e indiretas.....  | 19        |
| 2.4.2 As reclamações indiretas.....   | 20        |
| 2.5 Resumo do Capítulo.....   | 24        |
| <b>3 METODOLOGIA.....</b>   | <b>27</b> |
| 3.1 A natureza da Pesquisa .....  | 27        |
| 3.2 O contexto de pesquisa .....  | 28        |
| 3.2.1 O projeto EDUCONLE.....   | 28        |
| 3.2.2 O eixo metodológico .....   | 30        |
| 3.2.3 A pesquisa-ação.....  | 30        |
| 3.3. Os participantes.....  | 31        |
| 3.3.1 Participantes do encontro do módulo metodológico.....                       | 31        |
| 3.3.2 Participantes dos encontros do grupo de pesquisa-ação.....                  | 32        |
| 3.3.3 Participantes das entrevistas semi-estruturadas.....                        | 32        |
| 3.4. A coleta de dados .....  | 33        |
| 3.4.1 Observações e gravações.....  | 33        |
| 3.4.2 Notas de campo .....  | 36        |
| 3.4.3 As entrevistas semi-estruturadas .....                                      | 36        |
| 3.5 Procedimentos de análise .....  | 36        |
| 3.5.1 Definindo reclamação .....  | 38        |
| 3.6 Resumo do capítulo.....   | 42        |
| <b>4 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>  | <b>45</b> |
| 4.1 Análise descritiva das reclamações.....                                       | 45        |
| 4.1.1 Principais características do perfil prosódico do enunciado analisado ..... | 46        |

|   |     |
|---|-----|
| 4.2 As reclamações nos encontros do projeto EDUCONLE .....  | 49  |
| 4.2.1 Assuntos ou temas abordados pelas reclamações .....   | 50  |
| 4.2.1.1 Assuntos abordados pelas reclamações - grupo de pesquisa-ação .....                                 | 50  |
| 4.2.1.1.1 Alunos desinteressados e/ou indisciplinados.....  | 51  |
| 4.2.1.1.2 Políticas públicas para a educação.....   | 53  |
| 4.2.1.1.3 Direção/ coordenação da escola .....  | 53  |
| 4.2.1.1.4 Outros .....  | 54  |
| 4.2.1.2 Assuntos abordados pelas reclamações - aula de metodologia .....                                    | 55  |
| 4.2.1.2.1 Desvalorização do professor.....  | 56  |
| 4.2.1.2.2 Políticas públicas para a educação.....   | 58  |
| 4.2.1.2.3 Desvalorização da educação.....   | 59  |
| 4.2.1.2.4 Direção/ coordenação da escola .....  | 59  |
| 4.2.1.2.5 Outros .....  | 59  |
| 4.2.2 As funções das reclamações no discurso dos professores.....   | 60  |
| 4.2.2.1 As reclamações como forma de desabafar .....  | 60  |
| 4.2.2.2 As reclamações como forma de denunciar situações condenáveis .....                                  | 61  |
| 4.2.2.3 As reclamações como forma de apresentar a realidade para o formador                                 | 62  |
| 4.2.2.4 As reclamações como forma de expressar solidariedade .....  | 62  |
| 4.2.2.5 As reclamações como forma de justificar-se.....   | 63  |
| 4.2.3 Considerações sobre a análise das reclamações.....  | 63  |
| 4.3 Como professores e formadores respondem às reclamações .....  | 65  |
| 4.3.1 Como os pares respondem às reclamações - grupo de pesquisa-ação.....                                  | 66  |
| 4.3.1.1 Solidarização .....   | 67  |
| 4.3.1.2 Respostas neutras .....   | 69  |
| 4.3.1.3 Discordância.....   | 70  |
| 4.3.2 Como a formadora responde às reclamações - grupo de pesquisa-ação .....                               | 70  |
| 4.3.2.1 Pedido de elaboração.....   | 71  |
| 4.3.2.2 Sugestão/ conselho .....  | 74  |
| 4.3.2.3 Respostas neutras .....   | 76  |
| 4.3.2.4 Interrupção.....  | 77  |
| 4.3.2.5 Discordância.....   | 79  |
| 4.3.3 Como os pares respondem às reclamações - aula de metodologia.....                                     | 79  |
| 4.3.3.1 Solidarização .....   | 82  |
| 4.3.3.2 Narrativa de experiência positiva .....   | 84  |
| 4.3.4 Como a formadora responde às reclamações - aula de metodologia .....                                  | 85  |
| 4.3.4.1 Solidarização .....   | 85  |
| 4.3.4.2 Pedido de elaboração.....   | 87  |
| 4.3.4.3 Interrupção.....  | 87  |
| 4.3.4.4 Sugestão.....   | 88  |
| 4.3.4.5 Narrativa de experiência positiva .....   | 90  |
| 4.3.5 Comparando classificações e resultados .....  | 90  |
| 4.3.6 Observações depreendidas a partir da análise das respostas .....                                      | 93  |
| 4.4 Análise das entrevistas semi-estruturadas.....  | 95  |
| 4.4.1 As respostas dos professores.....   | 96  |
| 4.4.1.1 As reclamações como um fenômeno frequente.....  | 96  |
| 4.4.1.2 O caráter positivo das reclamações .....  | 98  |
| 4.4.1.3 O caráter negativo das reclamações .....  | 99  |
| 4.4.1.4 As reclamações como forma de apresentar/ retratar a realidade da escola<br>para os formadores ..... | 101 |
| 4.4.1.5 As respostas como forma de expressar solidariedade .....  | 102 |



|   |            |
|---|------------|
| 4.4.2 As respostas das formadoras .....                                   | 103        |
| 4.4.2.1 As reclamações como um fenômeno frequente.....                    | 103        |
| 4.4.2.2 Como as formadoras percebiam as reclamações.....                  | 104        |
| 4.4.2.3 Como as formadoras respondiam às reclamações.....                 | 105        |
| 4.4.3 Considerações depreendidas a partir da análise das entrevistas..... | 106        |
| 4.5 Considerações finais .....  | 107        |
| 4.6 Resumo do capítulo.....   | 109        |
| <b>5 CONCLUSÃO .....</b>  | <b>111</b> |
| 5.1 Retomando as perguntas de pesquisa.....                               | 111        |
| 5.2 Contribuições para a área .....                                       | 115        |
| 5.3 Limitações e propostas para pesquisas futuras .....                   | 116        |
| <b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                                  | <b>117</b> |
| <b>APÊNDICE A - TRABALHO EXPERIMENTAL.....</b>                            | <b>121</b> |
| <b>APÊNDICE B - ROTEIROS PARA AS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS.....</b>   | <b>131</b> |
| <b>APÊNDICE C - CONVENÇÕES UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES .....</b>          | <b>133</b> |
| <b>APÊNDICE D - TABELAS RECLAMAÇÕES .....</b>                             | <b>135</b> |
| <b>APÊNDICE E - TABELAS RESPOSTAS.....</b>                                | <b>141</b> |



# 1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, discorre-se sobre a motivação para a elaboração da pesquisa e sua relevância para os Estudos Linguísticos e, em específico, para a Linguística Aplicada. São também apresentados os elementos que a diferem de pesquisas anteriores e quais seriam suas possíveis contribuições para a área a qual se filia. Os objetivos a serem alcançados são detalhados juntamente com as perguntas de pesquisa. Finalmente, é apresentado um esboço da organização da dissertação.

## 1.1 Motivação

Em nosso cotidiano, ouvimos muitas reclamações assim como reclamamos com certa frequência. Todos nós parecemos ter sempre um motivo para reclamar. Reclamamos do tempo, do trânsito, do atendimento em um restaurante. Fazemos reclamações a um amigo, a um chefe, a um empregado. Algumas pessoas reclamam mais e outras menos. Algumas reclamam tanto que dizemos: *Fulano só sabe reclamar da vida!*

As reclamações são atos de fala refinados na medida em que podem assumir funções e formas bastante distintas no nosso discurso. Podemos, por exemplo, reclamar para que um aparelho eletrônico, que está na garantia, seja trocado. Assim como podemos reclamar do tempo quente com alguém no ponto de ônibus. No primeiro caso, responsabilizamos nosso ouvinte por um dano que nos foi causado e temos como intuito que este dano seja reparado. Já no segundo caso, nosso ouvinte não é responsabilizado pelo dia quente, assim como não esperamos que ele tome alguma iniciativa no sentido de reparar tal situação. Esperamos apenas que o ouvinte concorde com nossa reclamação ou, ainda, que reclame também, para que possamos, dessa forma, iniciar uma conversa<sup>1</sup>.

Há momentos ou espaços nos quais nos sentimos mais propensos a reclamar. Em uma reunião com o chefe da sua empresa você, provavelmente, não irá reclamar do cafezinho que servem no refeitório e nem das longas horas de trabalho. Contudo, em uma roda de colegas de serviço que se reúnem fora do escritório e fora do horário

---

<sup>1</sup> Ver: Boxer (1993a).

de expediente, é comum escutarmos todo tipo de reclamação referente à empresa e ao trabalho. Quando encontramos um grupo de pessoas com vivências semelhantes às nossas, a tendência é quereremos compartilhar nossas impressões, nossas descobertas, nossos problemas, nossas alegrias e inquietações. E, frequentemente, compartilhamos impressões, problemas e inquietações através de reclamações.

O projeto Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE)<sup>2</sup> proporciona a seus participantes um espaço não só de aperfeiçoamento linguístico e metodológico como também de encontro. Ao participar do projeto, os professores deparam-se com a oportunidade de conviver com pessoas que compartilham experiências muito semelhantes às suas. O projeto torna-se, para esses professores, um espaço para relatar seus problemas na escola, suas angústias e conquistas como profissionais, suas dificuldades com os alunos. O projeto se constitui, dessa forma, em um espaço de relatos sobre a experiência profissional e pessoal de cada um. Muitas vezes, durante as aulas, os professores fogem do tópico proposto para discussão a fim de relatar algum incidente ocorrido em suas escolas naquela semana, discutir os problemas da educação pública no Brasil ou discutir algum outro assunto relativo à sua profissão. Esses momentos são frequentes e também fortemente marcados pelo constante emprego de reclamações.

Essa forte presença das reclamações em encontros de professores é indicativa de uma necessidade de se entender quais funções essas reclamações assumem no discurso dos professores e qual o seu papel nas interações entre os mesmos. Um melhor entendimento das funções das reclamações nesse contexto proporcionaria não somente uma forma de compreender melhor esse grupo de pessoas, mas também uma possibilidade de melhor entendimento entre professores e formadores envolvidos em projetos de educação continuada. Pois observa-se que, em certas ocasiões, os formadores têm dificuldade de saber como agir diante de uma série de reclamações que lhes são dirigidas durante as aulas. Como já mencionado, é comum ver as reclamações monopolizarem o tempo da aula, o que, frequentemente, coloca o formador em uma posição delicada na medida em que este tem que decidir entre deixar que os professores continuem reclamando, oferecer soluções ou interrompê-los.

---

<sup>2</sup> O Projeto EDUCONLE é descrito com mais detalhes na seção 3.2.1 dessa dissertação.

As observações acima expostas advêm, em grande parte, da participação da pesquisadora em várias atividades do EDUCONLE desde a graduação, quando atuava como monitora do projeto, até seu mestrado, período em que atuou como formadora no projeto e colheu dados para o desenvolvimento da presente pesquisa. Essas observações motivaram e moldaram as análises feitas durante todo o percurso deste trabalho.

## **1.2 Justificativa**

O ato de fala de reclamação é abordado em trabalhos de diversos autores. Parte das pesquisas sobre o ato de fala de reclamação está voltada para o estudo desse ato de fala por falantes nativos, como é o caso de Boxer (1993a), que analisa as funções do ato de fala de reclamação indireta por falantes de inglês como L1; Du, (1995) que investiga a utilização de atos de fala ameaçadores da face (dentre estes o de reclamação) por chineses; Allami (sem data), que utiliza estratégias como *discourse completion tasks* para mapear a utilização do ato de fala de reclamação indireta por estudantes universitários iranianos; Laforest (2002), que investiga as reclamações no cotidiano de famílias canadenses, utilizando um corpus constituído por 50 horas de gravações de conversas de quatro famílias francófonas de Montreal; e Edwards (2005), que analisa sequências de reclamações indiretas em um corpus constituído por conversas telefônicas domésticas.

Outra vertente das pesquisas sobre o ato de fala de reclamação insere-se no escopo das pesquisas voltadas para a relevância da competência pragmática no processo de aquisição de uma segunda língua. Dentre essas pesquisas destacam-se o trabalho de Boxer (1993a, 1993b), Cohen e Olshtain (1993), Arent (1996) e Murphy e Neu (1996).

No caso da presente pesquisa, tem-se por objetivo investigar reclamações expressas entre os participantes de um grupo de professores de inglês em processo de formação continuada. Apesar das pesquisas em formação de professores de segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE) serem muito abundantes e terem aumentando consideravelmente nas últimas décadas, tanto no contexto internacional, como atesta Zeichner (1998), quanto no contexto brasileiro (Almeida-Filho, 1999; Vieira-Abrahão, 2004; Dutra e Mello, 2004a; dentre outros), não há estudos que enfoquem o

ato de fala de reclamação entre professores de L2. Os estudos sobre formação de professores vêm caracterizando-se por sua variedade tanto no que se refere às temáticas desenvolvidas quanto às abordagens metodológicas (Brzezinski, 2006). As pesquisas vêm contemplando tanto a formação inicial quanto a formação continuada, focando-se em aspectos diversos como: crenças de professores (Barcelos e Vieira-Abrahão, 2006; Arruda, 2008), processo de (re)construção da identidade do professor (Liberali, 2004), o uso das narrativas no processo reflexivo do professor (Telles, 2001; Dutra e Mello 2004b; Dutra e Mello 2008), aquisição de itens linguísticos (Marques, 2007), metáforas sobre o ensino de gramática (Souza 2008), atos de discurso de esperança nas narrativas de professores em formação continuada (Mattos, 2008), pesquisa-ação colaborativa (Oliveira, 2010), relação teoria-prática (Oliveira, 2006), dentre outros.

Contudo, como brevemente mencionado acima, no Brasil e em outros países, não há trabalhos que busquem entender o papel do ato de fala de reclamação no contexto específico da formação continuada de professores de L2. Dessa forma, a pesquisa aqui proposta procura trazer contribuições para os estudos sobre formação continuada de professores seguindo um percurso ainda não explorado. Pode-se então dizer que a presente pesquisa se difere das demais pesquisas de atos de fala ao examinar a produção da reclamação no contexto específico de um grupo de professores em formação continuada. E se distingue das demais pesquisas em formação continuada de professores ao buscar entender melhor o grupo de professores em questão através de um fenômeno linguístico que, por sua ampla ocorrência nos encontros desses professores, pode ser visto como característico das interações a serem analisadas. A presente pesquisa também trará contribuições para o campo da formação de formadores de professores na medida em que o melhor entendimento das funções das reclamações dos professores poderá apontar, aos formadores, diferentes maneiras de entender e tratar essas reclamações no contexto dos encontros de projetos de educação continuada.

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo geral**

- Compreender o papel das reclamações no discurso de um grupo de professores de língua inglesa participantes de um projeto de educação continuada.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Analisar como as reclamações são estruturadas linguisticamente.
- Identificar quais são os assuntos abordados pelas reclamações nos dois contextos de coleta.
- Analisar e identificar as funções que as reclamações assumem no discurso dos professores e formadores.
- Analisar e identificar como os pares e formadores respondem às reclamações que lhes são dirigidas nos dois contextos de coleta.
- Analisar como professores e formadores percebem o emprego das reclamações durante os encontros promovidos pelo projeto.

### **1.3.3 As perguntas de pesquisa**

1. Como podem ser identificadas as reclamações e quais são suas principais características?
2. Quais são os assuntos ou temas abordados pelas reclamações durante os encontros promovidos pelo projeto EDUCONLE?
3. Quais funções essas reclamações assumem no discurso de professores e formadores?
4. Como os pares e formadores respondem às reclamações que lhes são dirigidas nos dois contextos analisados?
5. Como os professores e formadores percebem o emprego das reclamações no contexto do projeto?

## **1.4 Organização da dissertação**

A presente dissertação está dividida em cinco capítulos, sendo este primeiro voltado à introdução do tema da pesquisa, sua relevância para a área da Linguística Aplicada e breve apresentação de estudos já realizados. O capítulo apresenta também os objetivos e as perguntas de pesquisa que conduziram as análises aqui descritas.

O segundo capítulo discorre sobre o quadro teórico que fundamenta a pesquisa. Apresenta, brevemente, um histórico do desenvolvimento da Teoria dos Atos de Fala, introduz a Teoria da Língua em Ato e discorre sobre a Etnografia da Comunicação. Discute a diferenciação entre reclamações diretas e indiretas e apresenta, em maiores detalhes, o trabalho com reclamações indiretas realizado por Boxer (1993a).

O terceiro capítulo identifica a natureza da pesquisa, descreve o contexto de coleta e seus participantes. Discorre sobre os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados, apresentando, em detalhes, a definição de reclamação adotada neste trabalho.

O quarto capítulo apresenta as análises conduzidas e as considerações depreendidas a partir destas. Este capítulo está dividido em quatro grandes partes: uma primeira, na qual apresenta-se uma análise descritiva das reclamações; uma segunda, voltada para a análise das reclamações nos contextos de coleta; uma terceira, na qual são analisadas as respostas dos pares e formadores; e uma quarta parte, na qual discute-se as entrevistas semi-estruturadas.

O capítulo cinco retoma as perguntas de pesquisa buscando relacioná-las às análises apresentadas no capítulo anterior. São também discutidas as contribuições do trabalho para a área, suas deficiências e propostas para futuras pesquisas.



## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, é abordado o referencial teórico que deu suporte e delineou a presente pesquisa. Um breve histórico do desenvolvimento da Teoria dos Atos de Fala e suas repercussões é apresentado. Em seguida, é apresentada a Teoria da Língua em Ato, desdobramento atual da teoria de Austin, que propõe uma nova forma de entendimento e identificação de um ato de fala. Na sequência, a Etnografia da Fala é também brevemente descrita em função de sua influência nas análises elaboradas. Posteriormente, o ato de fala de reclamação é apresentado e discorre-se sobre a diferenciação entre reclamações diretas e reclamações indiretas. Por fim, o trabalho de Diana Boxer (1993a) sobre as reclamações indiretas, em virtude de sua relevância para a presente pesquisa, é descrito em detalhes.

### **2.1 A Teoria dos Atos de Fala**

O fato de que a linguagem possui um caráter acional era, segundo Smith (1990), amplamente ignorado por aqueles engajados em estudos linguísticos antes do século XX, pelo menos no sentido de que até então não havia estudos que abordassem de maneira sistemática tal questão. Segundo o autor, quando o caráter acional da linguagem era reconhecido, este era visto como uma questão periférica, relacionada a aspectos não-padrões da linguagem que, dessa forma, poderiam ser ignorados. As razões para este fato seriam principalmente históricas, pois para Aristóteles o estudo de sentenças não-declarativas pertenceria ao campo da retórica ou da poesia, sendo apenas o estudo das sentenças declarativas (verificáveis em termos de sua falsidade ou veracidade) objeto dos estudos sobre a linguagem. Dessa forma, ainda segundo Smith (1990), embora seja possível encontrarmos escritos medievais sobre sacramentos e outros usos quase-jurídicos da linguagem, estes não alcançaram maior influência teórica, não conseguindo sobrepor a lacuna criada por Aristóteles entre o que este considerava aspectos lógicos e outros aspectos da linguagem. Para Smith (1990), o primeiro filósofo a questionar conscientemente a visão Aristotélica teria sido Thomas Reid, no fim do século XIX. Reid, a partir da análise de julgamentos, teria visto que existiam outros tipos de sentenças passíveis de tratamento teórico. Para ele, a arte da linguagem se encontrava

(...) em uma análise adequada das várias espécies de sentenças. Aristóteles e os lógicos analisaram uma espécie – a saber, a proposição. Enumerar e analisar as outras espécies deve ser, eu penso, a fundação de uma teoria adequada da linguagem (REID, 1894, p. 72 apud SMITH, 1990, p.1990 ).<sup>3</sup>

Contudo, também segundo Smith (1990), a possibilidade de se cumprir uma ação através da linguagem só viria a ser amplamente discutida e posta em relevo a partir da segunda metade do século XX, com os estudos de John Austin. Apresentado em uma série de conferências que deram origem ao livro *How to do things with words*, publicado postumamente em 1962, o conceito de ato de fala surgiu da compreensão de que os falantes utilizam a língua para efetuar ações. O próprio filósofo inaugura sua série de conferências afirmando que o fenômeno que seria ali discutido era amplamente conhecido e óbvio. Que tal fenômeno já teria sido percebido por outros estudiosos, embora, até então, não ter sido estudado com atenção por ninguém.

Austin, inicialmente, propõe analisar alguns casos nos quais dizer alguma coisa é fazer alguma coisa; ou em que, ao dizer ou dizendo alguma coisa, estamos fazendo alguma coisa. O filósofo, como parte de sua estratégia argumentativa<sup>4</sup>, apresenta então alguns enunciados performativos contrapondo-os a enunciados declarativos. Austin afirma, então, que ao dizer enunciados como *eu aposto* não estamos descrevendo alguma coisa, assim como aparentemente estaríamos fazendo quando dizemos algo como *o céu está azul*. Dizer *eu aposto* é cumprir uma ação e não descrevê-la. Ao dizer *eu aposto* a ação de apostar é cumprida. Em casos como *eu aposto* ou *eu te batizo*, afirma Austin, não faz sentido aplicar um julgamento de veracidade ou falsidade aos enunciados, podemos apenas dizer se estes são, em um determinado contexto, apropriados ou não. Desta forma, a ideia semântica formal tradicional de que para um enunciado ter sentido em uma dada situação este deve ser verificável em termos de sua falsidade ou veracidade é desconstruída por Austin que propõe que os enunciados (a princípio os enunciados performativos) estão submetidos a certas condições de felicidade. Austin argumenta que se certas condições, nomeadas condições de felicidade, não forem respeitadas, um determinado enunciado

---

<sup>3</sup> No original: “(...) in a just analysis of the various species of sentences. Aristotle and the logicians have analysed one species - to wit, the proposition. To enumerate and analyse the other species must, I think, be the foundation of a just theory of language”. (1894, p. 72)

<sup>4</sup> A dicotomia performativos vs declarativos, explorada nas primeiras conferências, será questionada e abandonada explicitamente a partir da 11ª conferência. Daí dizer que trata-se de uma estratégia argumentativa ou retórica.

performativo será infeliz (ou inapropriado). No caso de um enunciado como *Eu aceito*, dito no decorrer de uma cerimônia de casamento, uma série de condições devem ser cumpridas para que este seja feliz (ou apropriado) e, desta forma, veicule uma ação. Para que um enunciado como *Eu aceito* tenha efeito, aquele que o diz deve, por exemplo, não ser casado, ter intenção real de se casar, deve dizê-lo no decorrer de uma cerimônia que, por sua vez, deve estar submetida a uma série de convenções sociais e legais, etc. Caso uma destas condições não seja cumprida, o enunciado será considerado infeliz. A partir desta constatação, Austin estipula uma lista de condições de felicidade e demonstra ainda que o descumprimento de tipos diferentes de condições acarreta em tipos diferentes de infelicidade.

Contudo, em um segundo momento, Austin passa a questionar os critérios que ele mesmo havia proposto a fim de diferenciar enunciados declarativos daqueles performativos. Segundo sua hipótese inicial, ao empregarmos enunciados performativos, estaríamos fazendo alguma coisa e não só dizendo alguma coisa e estes não poderiam ser considerados falsos ou verdadeiros assim como os declarativos, mas sim, felizes ou não. Austin demonstra, então, que dizer algo como *está chovendo* equivale a dizer *afirmo que está chovendo* ou *declaro que está chovendo*. E que *afirmar* ou *declarar* não se diferenciariam de verbos como *apostar* ou *avisar*. Ou seja, verbos como *afirmar* também são verbos performativos, pois também cumprem uma ação e não somente a descrevem. Desta forma, também os enunciados declarativos, verificáveis em termos de sua falsidade ou veracidade, são performativos. Além disso, Austin nota que as condições de felicidade, até então abordadas como sendo características apenas dos enunciados performativos, se aplicam também aos enunciados declarativos. Se um enunciado declarativo é sempre falso ou verdadeiro, questiona o autor, um enunciado como *A França é hexagonal* é verdadeiro ou falso quando confrontado com a realidade? A resposta, segundo Austin, é que tal enunciado é verdadeiro até certo ponto. Ele pode ser considerado aceitável no contexto de uma sala de aula de escola, porém não o será em um congresso de geografia, pois dizer que a França é hexagonal não é preciso o suficiente neste caso. Ou seja, em um determinado contexto, em função de um determinado objetivo, dizer que a França é hexagonal é apropriado. Porém, mudando-se o contexto ou as intenções, tal enunciado poderá ser considerado inapropriado. Assim, também os enunciados declarativos podem ser felizes ou infelizes. Segundo Austin,

É essencial perceber que 'verdadeiro' e 'falso', assim como 'livre' e 'não-livre', não significam, de forma alguma, qualquer coisa simples; mas apenas uma dimensão vaga de ser a coisa apropriada a dizer em oposição a uma coisa errada, nessas condições, para essa audiência, para esses propósitos e com essas intenções.<sup>5</sup> (AUSTIN, 1962, p.144)

Tendo demonstrado que todo enunciado cumpre uma ação, Austin abandona a dicotomia performativo versus declarativo, e embarca na tarefa de definir e caracterizar como é constituído um enunciado ou um ato de fala.

### 2.1.1 O ato de fala

Segundo Austin, um ato de fala seria constituído por três atos distintos e inseparáveis: o ato locutório, o ilocutório e o perlocutório. O ato locutório é definido como a ação de dizer alguma coisa; é a contraparte linguística de uma ação. O ato locutório é o nível linguístico de um enunciado. É definido como o ato de emitir determinados sons que, em uma determinada sequência, formem palavras. Palavras que pertençam a um determinado vocabulário e que se organizem segundo certas regras gramaticais e que sejam empregadas com sentido e referência mais ou menos definidos.

O ato ilocutório, para Austin, é a ação que se cumpre através do ato locutório. É a intenção comunicativa do falante ao dizer um determinado enunciado. Segundo o autor, para determinar qual ato ilocutório cumprimos através de uma locução precisamos saber de que forma estamos empregando essa locução. Ou seja, precisamos saber se a locução está sendo empregada para perguntar ou responder a uma pergunta, para dar uma informação ou um aviso, para anunciar um veredicto ou uma intenção, para prometer, para criticar, etc.

Austin define o ato perlocutório como aquilo que produzimos ou alcançamos ao dizer alguma coisa. Este seria o efeito que a ação de dizer alguma coisa produz, independente da intenção ou dos objetivos do falante.

Primeiramente, nós distinguimos um grupo de coisas que fazemos ao dizer algo, que juntas nós resumimos dizendo que realizamos um *ato locucionário*, que é quase equivalente a dizer uma certa sentença com um

---

<sup>5</sup> No original: It is essential to realize that 'true' and 'false', like 'free' and 'unfree', do not stand for anything simple at all; but only for a general dimension of being a right or proper thing to say as opposed to a wrong thing, in these circumstances, to this audience, for these purposes and with these intentions.

certo sentido e referência, que, novamente, é quase equivalente a 'significado' no sentido tradicional. Em segundo lugar, nós dissemos que nós também realizamos *atos ilocucionários* como informar, ordenar, alertar, empreender, etc enunciados que têm uma certa força (convencional). Em terceiro, nós podemos também realizar *atos perlocucionários*: o que nós causamos ou alcançamos *ao* dizermos algo, como convencer, persuadir, dissuadir, e até, digamos, surpreender ou enganar. (AUSTIN, 1962, p.108)<sup>6</sup>

Segundo Austin, um ato de fala é bem sucedido quando a intenção do falante, canalizada na força ilocucionária do ato (ou seja, na ação que pretende realizar ao falar) é compreendida por seu interlocutor. Dessa forma, a sentença deixa de ser vista como uma simples proposição, passando a ser compreendida como uma ação suscetível ao fracasso ou ao sucesso. Ao demonstrar que o fracasso ou sucesso de um ato de fala depende da forma como este é veiculado em função de um determinado contexto, Austin situa a linguagem em seu contexto social, chamando atenção, dessa forma, para importância do conhecimento sociolinguístico na produção da fala, o que abre caminho para muitos estudos posteriores.

(...) há alguns anos nós temos percebido cada vez mais claramente que a ocasião de um enunciado é de grande importância, e que as palavras utilizadas são 'explicadas' até certo ponto pelo 'contexto' em que estas são elaboradas para ser ou realmente foram ditas em uma troca linguística (AUSTIN, 1962, p.100)<sup>7</sup>

Especificamente em relação ao desenvolvimento da teoria dos Atos de Fala, após Austin é possível dizer que este segue dois principais caminhos: um primeiro, de natureza lógica, representado pelos trabalhos do filósofo e linguista John Searle (1969); e um segundo, de natureza empírica, representado pelos trabalhos de Emanuella Cresti e seus colaboradores. A seguir, apresenta-se brevemente a teoria elaborada por Cresti e discute-se seu afastamento da perspectiva adotada por Searle em seus trabalhos.

---

<sup>6</sup>No original: We first distinguished a group of things we do in saying something, which together we summed up by saying we perform a *locutionary act*, which is roughly equivalent to uttering a certain sentence with a certain sense and reference, which again is roughly equivalent to 'meaning' in the traditional sense. Second, we said that we also perform *illocutionary* acts such as informing, ordering, warning, undertaking, &c., i.e. utterances which have a certain (conventional) force. Thirdly, we may also perform *perlocutionary acts*: what we bring about or achieve by saying something, such as convincing, persuading, deterring, and even, say, surprising or misleading.

<sup>7</sup>No original: (...) for some years we have been realizing more and more clearly that the occasion of an utterance matters seriously, and that the words used are to some extent to be 'explained' by the 'context' in which they are designed to be or have actually been spoken in a linguistic interchange. (Austin, 1962, p.100)

## 2.2 A Teoria da Língua em Ato

Um desdobramento recente do trabalho de Austin é a Teoria da Língua em Ato. Elaborada por Emanuella Cresti (2000) a teoria da Língua em Ato baseia-se em estudos de *corpora* e fundamenta-se na correspondência entre unidades do agir humano (atos) e unidades linguísticas (enunciados), e na possibilidade de se individualizar tais unidades através de parâmetros entonacionais. Ao afirmar que cada ato de fala é composto de três atos distintos, simultâneos e interdependentes (o ato locutório, o ilocutório e o perlocutório), Austin estabelece uma correspondência entre unidade linguística e unidade de ação, pois um agir ilocutivo e um perlocutivo são expressos através de uma locução. Fundamentando-se na proposição de Austin, a Teoria da Língua em Ato propõe a definição do enunciado como unidade mínima significativa para a análise da fala. Cada enunciado, sob essa perspectiva, é a contraparte linguística de um ato de fala e se define como a unidade mínima interpretável pragmaticamente, sendo identificável através da percepção de um perfil entonacional com valor terminal. É a soma da prosódia que marca a originalidade da teoria da língua em ato. Além disso, trata-se de uma teoria induzida por análise de *corpora*, o que, de acordo com Raso, confere à mesma "uma fortíssima capacidade de verificação empírica" (RASO, 2012, p.92)

Em sua pesquisa com o *corpus* de língua italiana, Cresti e seus colaboradores, a partir da observação de 9300 enunciados do italiano, identificaram cerca de 90 tipos de atos de fala. Esses atos de fala foram identificados de acordo com suas propriedades linguísticas e agrupados dentre cinco classes ilocucionárias, a saber: representativos, diretivos, expressivos, ritos e recusa (ver tabela 1). De acordo com Raso (2012), a taxonomia adotada pela autora, embora seja, à primeira vista, similar àquela de Searle, baseia-se em um paradigma completamente distinto. A taxonomia de Searle organiza-se segundo um paradigma lógico e é guiada por propriedades lexicais. Na perspectiva de Searle, o enunciado equivale a um predicado performativo regido por proposições lógicas. Segundo essa perspectiva, os atos de fala podem ser identificados por um verbo performativo. As classes propostas por Searle, agrupam esses verbos performativos (e seus respectivos atos de fala), de acordo com uma série de condições necessárias e suficientes para sua aplicação.

Contudo, a perspectiva de Searle é refutada quando dados e experimentos com base em *corpus* são considerados. Segundo Raso,

(...) quando se realizam experimentos com base em *corpus*, essa visão não parece adequada para capturar dados reais. A riqueza das ações que emergem na conversação cotidiana não está contida na lista dos verbos performativos, e as condições de aplicação de Searle não funcionam como um princípio heurístico válido para individualizar os atos de fala. Por um lado, Searle acaba dando grande importância para atos que se realizam muito raramente ou simplesmente não se realizam em corpora; por outro, atos de fala muito comuns e frequentes não são identificados através do princípio do verbo performativo (dêixis, chamamento, instrução, etc.). Além disso, mesmo se na fala espontânea um performativo pode, em princípio, parafrasear um enunciado na sua forma primitiva, não temos nenhuma garantia de que o ato realmente realizado corresponda ao tipo indicado pelo performativo. (RASO, 2012, p.100)

Ainda segundo Raso (2012), o motivo desse distanciamento entre a realidade e a classificação dos atos de fala, como proposta por Searle, seria resultado de uma desconsideração da prosódia pela teoria clássica dos atos de fala. Fato que, segundo Raso, resulta também em um conhecimento ainda insatisfatório sobre os tipos de atos possíveis na fala e sobre suas definições.

**Tabela 1 - Referência das classes e dos tipos de atos de fala baseada no corpus LABLITA**

| REPREENSIVOS        | Objecção     | DIRETIVOS                              | Anúncio               | EXPRESSIVOS                | Reclamação | RITOS                      |
|---------------------|--------------|--|-----------------------|----------------------------|------------|----------------------------|
| Conclusão           | Confirmação  | Chamamento distal - objeto não visível | Conselho              | Exclamação                 | Imprecação | Agradecer                  |
| Asserção fraca      | Aprovação    | Chamamento distal - objeto visível     | Advertência           | Expressão de contraste     | Insinuação | Saudar                     |
| Resposta            | Desaprovação | Chamamento proximal                    | Sugestão              | Expressão de obviedade     | Derisão    | Desculpar-se               |
| Comentário          | Acordo       | Dêixis distal                          | Proposta              | Suavização                 | Provocação | Dar boas-vindas            |
| Asserção forte      | Desacordo    | Dêixis proximal                        | Recomendação          | Expressão de surpresa      | Repreensão | Congratular                |
| Identificação       |              | Apresentação (objeto/ evento)          | Convite               | Expressão de medo          | Dica       | Desejar                    |
| Verificação         |              | Introdução (pessoa)                    | Insistir em um pedido | Expressão de ajuda         | Encorajar  | Elogios                    |
| Afirmção            |              | Pedido de informação                   | Permissão             | Expressão de incerteza     | Assegurar  | Declarações de valor legal |
| Hipótese/ Suposição |              | Pedido de ação                         | Autorização           | Expressão de dúvida        | Ameaçar    | <i>condenação</i>          |
| Explicação          |              | Ordem                                  | Proibição             | Expressão de certeza       | Renunciar  | <i>condolências</i>        |
| Inferência          |              | Pergunta total                         | Instrução             | Expressão de desejo        |            | <i>batismo</i>             |
| Definição           |              | Pergunta parcial                       |                       | Expressão de incredulidade |            | <i>promessa</i>            |
| Narração            |              | Pergunta alternativa                   |                       | Expressão de pena          |            | <i>aposta</i>              |
| Descrição           |              | Pedido de confirmação                  |                       | Ironia                     |            |                            |
| Citação             |              | Discurso reportado                     |                       | Pesar                      |            | RECUSAS                    |

Fonte: Raso (2012, p.101), traduzido de Moneglia (2011)

A identificação de um ato de fala, na perspectiva da Língua em Ato, deve ser, primeiramente, induzida pela observação de suas ocorrências em um *corpus*. Para serem estudados, os enunciados precisam estar segmentados e etiquetados. O processo de segmentação dos enunciados que compõem um texto se dá através da percepção acústica de quebras entonacionais terminais. Já o processo de segmentação das unidades internas que compõem o enunciado se dá através da percepção acústica de quebras entonacionais de valor não-terminal. Uma vez identificadas, essas unidades precisam ser classificadas (ou etiquetadas), este processo é feito através da



observação de critérios entonacionais, distribucionais e funcionais. A partir daí é possível identificar a unidade de comentário - responsável por veicular a força ilocucionária de um enunciado. Uma vez identificada a unidade de comentário, o processo de descoberta e descrição de uma ilocução, dentro dessa proposta, desenvolve-se através de uma série de etapas. O quadro a seguir reproduz um resumo da metodologia empírica padrão para a exploração de dados provenientes de *corpus* para os fins de uma pragmática empírica, apresentado por Moneglia (2011).

### **Quadro 1: Metodologia empírica padrão**

#### *Indução guiada por corpus*

- coleta de ocorrências de atos de fala que foram julgados como sendo do mesmo tipo ilocucionário durante a anotação do corpus

#### *Repetição positiva do perfil em contexto de elicitación controlado*

- descrição operativa dos traços pragmáticos do contexto de elicitación
- produção e validação de um contexto ficcional de elicitación para um comentário com o perfil apropriado
- repetição e validação por diferentes locutores do perfil como uma função do contexto de elicitación
- ajustes e definição das características pragmáticas do contexto de elicitación que melhor permitem a produção do perfil

#### *Teste de substituição*

- o trecho de fala executado com o perfil apropriado é substituído pela trecho de fala com outros perfis
- falantes competentes avaliam se o perfil se adequa às circunstâncias

#### *Propriedades prosódicas distintivas*

- Repetição do perfil em estruturas acentuais diferentes no contexto de elicitación
- Descrição das propriedades prosódicas distintivas dos perfis
- Modificação sintética das características necessárias e validação da extensão aceitável de variação na situação de elicitación.

**Fonte: Extraído e traduzido de Moneglia (2011, p.499)**

O processo de identificação e caracterização dos diferentes atos de fala do italiano, realizado por Cresti e sua equipe no laboratório LABLITA<sup>8</sup>, ainda está em desenvolvimento. De acordo com Raso, para que os conhecimentos avancem, dentro desse paradigma "é necessário identificar os atos realizados através dos enunciados e

---

<sup>8</sup>Laboratório Linguístico do Departamento de Italianística da Universidade de Firenze. Maiores informações podem ser encontradas no site: <http://lablita.dit.unifi.it/>

etiquetá-los ilocucionariamente, para depois poder realizar estudos empíricos informatizados." (RASO, 2012, p.101) Ainda segundo Raso, as bases para o avanço na compreensão e identificação dos atos de fala teriam sido postas pelos estudos desenvolvidos no LABLITA e pela formação de uma base de dados, proposta também por integrantes do referido laboratório, capaz de combinar a etiquetagem ilocucionária, informacional e léxico-morfossintática; caminho que, de acordo com Raso, tem ainda uma longa extensão a ser percorrida.

### **2.3 A Etnografia da Comunicação**

Outro marco teórico importante para a presente pesquisa vem do trabalho de Dell Hymes. Sociolinguista e antropólogo, Hymes desenvolveu a Etnografia da Comunicação em uma série de artigos escritos entre as décadas de 60 e 70 e posteriormente organizados em seu livro *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Segundo Schiffrin (1994), a Etnografia da Comunicação se caracteriza por focar um espectro maior de comportamentos comunicativos que outras abordagens. Ainda de acordo com Schiffrin, a Etnografia da Comunicação se difere de outras abordagens de forma significativa, pois “embutida em sua teoria e metodologia está uma abertura intencional para a descoberta da variedade de formas e funções disponíveis para a comunicação, e para a maneira com que tais formas e funções fazem parte de diferentes formas de vida”<sup>9</sup> (SCHIFFRIN, 1994, p.137).

Segundo Hymes, a etnografia da comunicação preencheria “(...) a lacuna entre aquilo que é normalmente descrito em gramáticas, e aquilo que é normalmente descrito em etnografias. Ambas utilizam o discurso como evidência de outros padrões; nenhuma traz o discurso para o foco em termos de seus próprios padrões”<sup>10</sup> (HYMES, 1977, p.101). A abordagem proposta por Hymes possibilitaria, dessa forma, a descoberta de valores e padrões sociais através da compreensão do que os falantes estão fazendo quando utilizam um determinado ato de fala.

---

<sup>9</sup>No original: (...) built into its theory and methodology is an intentional openness to discovery of the variety of forms and functions available for communication, and to the way such forms and functions are part of different ways of life.

<sup>10</sup>No original: In one sense this area fills the gap between what is usually described in grammars, and what is usually described in ethnographies. Both use speech as evidence of other patterns; neither brings it into focus in terms of its own patterns.

Ainda segundo Hymes (1977), ao utilizarmos a etnografia da comunicação não estaríamos buscando apenas descrever eventos linguísticos, mas também explicar porque um determinado evento linguístico ocorre e porque ele possui determinadas características. Estaríamos buscando o significado social ou cultural de falar de uma forma em particular.

Para o autor,

(...) não se pode considerar forma linguística, um código dado, ou mesmo o próprio discurso, como um enquadre limitador de referência. É preciso considerar como contexto uma comunidade, um grupo de pessoas, investigando suas atividades comunicativas como um todo (...) <sup>11</sup> (HYMES, 1977, p.4).

Para a investigação das regras da fala, o autor propõe três unidades relevantes. Estas unidades estariam organizadas hierarquicamente na seguinte escala:

- *Situação de fala*
  - *Evento de fala*
    - *Atos de fala*

As *Situações de fala* corresponderiam aos contextos sociais. Estas seriam responsáveis por promover ocasiões para o uso da linguagem e não seriam estruturas puramente linguísticas. Os *Eventos de fala*, no entanto, são constituídos pelo uso da linguagem, envolvendo atividades que ocorrem apenas através do uso da linguagem. Para o autor uma boa técnica etnográfica para se identificar os eventos de fala é através das palavras que os nomeiam. Hymes (1977) observa que algumas classes de eventos de fala são bem conhecidas e dá exemplos de sua cultura como: *sermão matinal de domingo* e *discurso de inauguração*. O autor observa também que algumas classes de eventos de fala são sugeridas por expressões coloquiais como *conversa de homem para homem*, *bate papo*, *conversa de mulher*, *lamentação*, dentre outros <sup>12</sup>. Os *Atos de fala* seriam a menor unidade do discurso. Um evento de fala pode ser constituído por um único ato de fala ou por vários atos de fala.

---

<sup>11</sup> No original: (...) one cannot take linguistic form, a given code, or even speech itself, as a limiting frame of reference. One must take as context a community, or a network of persons, investigating its communicative activities as a whole (...)

<sup>12</sup> No original: Some classes of speech events in our culture are well known: Sunday morning sermon, inaugural address, pledge of allegiance. Other classes are suggested by colloquial expressions such as: heart-to-heart talk, salestalk, talk man-to-man, woman's talk, bull session, chat, polite conversation, chatter (of a team), chew him out, give him the lowdown, get it of his chest, griping, etc. (p.110).

Segundo Hymes (1977), o mais importante dos três níveis seria o evento de fala, pois é essencialmente nesse nível que as regras da fala se aplicam. Para a análise eficiente dos eventos de fala, o autor propôs que um grupo de componentes fosse analisado. Estes componentes ficaram conhecidos como o *SPEAKING grid* (ver quadro 2). As letras da palavra *SPEAKING* funcionariam como uma lista de checagem dos componentes a serem analisados. O *SPEAKING grid*, apesar de não ter sido diretamente aplicado nesta pesquisa, influenciou a forma como foram descritos os macro-atos de fala de reclamação analisados.

### Quadro 2: *SPEAKING grid*

1. **a. *Setting (Cenário)***: circunstâncias físicas.  
**b. *Scene (Situação)***: definição subjetiva de uma ocasião.
2. ***Participants (Participantes)***: falante, remetente /ouvinte, destinatário, audiência.
3. ***Ends (Propósitos)***: objetivos /resultados.
4. ***Act sequence (Sequência do ato)***: forma da mensagem e conteúdo.
5. ***Key (Maneira de expressão)***: tom e modo.
6. ***Instrumentalities (Canal)***: canal (verbal, não-verbal, físico).
7. ***Norms of interaction and interpretation (Regras que governam a interação e a interpretação)***: propriedades específicas ligadas à comunicação; interpretação de normas dentro o sistema cultural de crenças.
8. ***Genre (Gênero)***: Categorias textuais

Fonte: extraído e adaptado de Schiffrin (1994)

## 2.4 O ato de fala de reclamação

A ‘reclamação’ figura entre os atos de fala listados por Austin, por Searle e também por Cresti. Porém, nessas listas não há uma distinção entre reclamações diretas e indiretas<sup>13</sup>, assim como utilizada na pesquisa de Boxer (1993a,b). Em Austin, encontramos uma distinção entre *grumble about* e *complain of*, que parece contemplar justamente a necessidade de distinção que originou os conceitos de reclamação direta e indireta. Para Austin, *grumble about* e *complain of* fazem parte

---

<sup>13</sup> A distinção entre reclamações diretas e indiretas é apresentada a seguir.

da categoria nomeada de *behabitives* (atitudinais)<sup>14</sup>. Já na lista de atos de fala observados por Cresti (2000), o tipo de reclamação a que se faz referência é aquele que pode ser identificado como reclamação direta<sup>15</sup>. Este tipo de reclamação, como será demonstrado, não corresponde ao tipo de reclamação coletada neste trabalho.

#### 2.4.1 Reclamações diretas e indiretas

O ato de fala de reclamação pode ser subdividido em dois tipos distintos. Um primeiro tipo, que pode ser chamado de reclamação direta, e um segundo tipo, que pode ser chamado de reclamação indireta. As reclamações diretas são definidas por Laforest como “expressões de insatisfação endereçadas por um indivíduo A a um indivíduo B em relação ao comportamento por parte de B que A julga insatisfatório. A reclamação é endereçada à pessoa identificada como a causa do problema” (LAFOREST, 2002, p.2). Ou seja, neste tipo de reclamação o ouvinte é responsabilizado pela ofensa sentida.

Já nas reclamações indiretas não se espera soluções por parte do ouvinte e este também não é responsabilizado por nenhum fato ou acontecimento que tenha gerado algum tipo de perturbação ou incômodo ao falante (BOXER, 1993a). Boxer define as reclamações indiretas como “expressões de insatisfação feitas a um interlocutor sobre um falante ele próprio/ ela própria ou alguém/ alguma coisa que não está presente”<sup>16</sup> (BOXER, 1993a, p.2). A reclamação indireta pode ser considerada um componente do evento de fala denominado por Tannen (1990) de *troubles talk* (algo como contação de problemas, em português), na medida em que, segundo a autora, o ato de fala de reclamação indireta é normalmente responsável por dar início a este evento de fala.

---

<sup>14</sup>Os exemplos da categoria *behabitives* apresentados por Austin (1962) são:

1. For apologies we have 'apologize'.
2. For thanks we have 'thank'.
3. For sympathy we have 'deplore', 'commiserate', 'compliment', 'condole', 'congratulate', 'felicitate', 'sympathize'.
4. For attitudes we have 'resent', 'don't mind', 'pay tribute', 'criticize', '**grumble about**', '**complain of**', 'applaud', 'overlook', 'commend', 'deprecate', and the non-exercitive uses of 'blame', 'approve', and 'favour'.
5. For greetings we have 'welcome', 'bid you fare-well'.
6. For wishes we have 'bless', 'curse', 'toast, drink to', and 'wish' (in its strict performative use).
7. For challenges we have 'dare', 'defy', 'protest', 'challenge'. (AUSTIN, 1962, p.159)

<sup>15</sup> Informação obtida por meio de comunicação pessoal com a pesquisadora.

<sup>16</sup> “Indirect complaint (IC) will be defined here as the expression of dissatisfaction to an interlocutor about a speaker himself/ herself or someone/ something that is not present”(p.2).

Uma mesma proposição pode ser considerada uma reclamação direta ou indireta dependendo dos participantes e do contexto em que é proferida. Ao se considerar, por exemplo, a seguinte fala *Na sala que eu dou aula não tem tomada para ligar o som*, proferida por um professor nas seguintes situações:

**Exemplo:** *Na sala que eu dou aula não tem tomada para ligar o som*

**Contexto 1:** em um encontro entre professores.

**Tipo de reclamação:** indireta.

**Possíveis funções:** gerar empatia, compaixão, estabelecer o que Tannen (1990) denomina “ritual de reclamação”.

**Exemplo:** *Na sala que eu dou aula não tem tomada para ligar o som*

**Contexto 2:** em uma reunião com a diretora da escola.

**(Possível)Tipo de reclamação:** direta.

**Possível função:** fazer com que a escola instale uma tomada na sala.

As reclamações indiretas também podem assumir diferentes funções no discurso. Elas podem, por exemplo, atuar como formas positivas de se estabelecer empatia e compaixão entre os falantes (BOXER, 1993a).

#### 2.4.2 As reclamações indiretas

Em seu livro *Complaining and Commiserating: A Speech Act View of Solidarity in Spoken American English*, Diana Boxer analisa sequências compostas por reclamações indiretas (doravante RIs) e suas respectivas respostas em um contexto universitário norte-americano. Sua pesquisa visa estudar as diferentes funções que as reclamações indiretas assumem no discurso desta comunidade sob a perspectiva da etnografia da fala. Em sua análise, Boxer utiliza o modelo teórico do comportamento discursivo proposto por Dell Hymes (1974) e também a definição de cenário e situação assim como proposta pelo autor. A pesquisa de Boxer é o trabalho mais extenso e detalhado que se pode encontrar sobre reclamações indiretas. Em função de sua relevância para o estudo do tema, seu trabalho serviu de base para a presente pesquisa, o que justifica a apresentação detalhada, que se segue, de suas análises e resultados.

O corpus analisado pela autora é constituído por 533 reclamações indiretas que foram gravadas ou anotadas durante encontros de membros de uma comunidade universitária em diversos locais como: em casa, em restaurantes e em salas da universidade. As reclamações indiretas foram analisadas segundo suas características (traços suprasegmentais e não verbais, expressões introdutórias), seus tipos (ou temas), tipos de respostas, distribuição social e funções sociais. Em sua pesquisa, a autora contou com a colaboração de falantes nativos que não participaram das gravações para categorizar as funções sociais das reclamações indiretas. Um grupo de dez falantes nativos contribuiu ainda na última parte da pesquisa, na qual Boxer estuda a percepção que falantes nativos têm do emprego de reclamações indiretas.

Segundo Boxer (1993a), diferentemente do que ocorre com outros atos de fala, as formas linguísticas empregadas no cumprimento de uma reclamação indireta podem variar. O conteúdo semântico negativo de uma RI pode ser expresso por uma palavra pertencente a qualquer classe gramatical ou por traços suprasegmentais ou não-verbais. Segundo a autora, em mais de 16% das RI coletadas em seu estudo, o conteúdo semântico negativo foi expresso por traços suprasegmentais ou não verbais. Para se interpretar corretamente uma RI pode ser crucial que as pessoas compartilhem certas informações anteriores. Essas informações podem ser pessoais ou culturais. De fato, em sua pesquisa, Boxer afirma que, em 14,6% das trocas de RI coletadas, a carga semântica negativa da reclamação dependia da interpretação compartilhada da entonação, tom de ironia ou conhecimento prévio (pessoal ou cultural). A autora salienta ainda que a entonação ou tom de ironia foram, em muitos desses casos, especialmente importantes para a interpretação bem sucedida de uma RI. De acordo com Boxer, “um tom normalmente referido como “lamentoso” é, em alguns casos, tudo que se precisa para indicar para um ouvinte que este está escutando a uma reclamação” (BOXER, 1993a, p.26). Também segundo a autora, expressões não-verbais como um gesto ou olhar podem servir para iniciar uma troca de reclamações, ou ainda expressar de maneira autônoma uma reclamação.

Através da análise do *corpus* inicial e de um segundo *corpus* de 184 reclamações indiretas, a pesquisadora percebeu uma alta ocorrência de expressões idiomáticas, frases e fórmulas pré-codificadas utilizadas para introduzir ou sinalizar o início de uma RI; mais de 20% das reclamações foram iniciadas dessa forma. A autora apresenta, ainda uma lista contendo 26 expressões que poderiam ser

consideradas parte de um léxico específico das reclamações indiretas. *Unfortunately, I'm sick and tired, The problem is*, são alguns exemplos das expressões listadas.

Ao analisar o conteúdo das reclamações, Boxer evidencia três temas recorrentes: 1) eu, 2) outro, 3) situação. O primeiro tema refere-se a reclamações nas quais os falantes fizeram avaliações negativas sobre si mesmos. Este tipo de RI teve a mais baixa frequência no corpus, contabilizando 6,82% do total. Já o segundo tema, 'outro', refere-se a reclamações nas quais o foco é uma outra pessoa. Este tipo de RI ocorreu no corpus em uma frequência de 27,49%. Já o terceiro tema, 'situação', foi subdividido em dois tipos. O tipo A, referindo-se a reclamações com foco pessoal, mas que relatavam problemas sobre uma situação específica e não sobre uma característica pessoal (como ocorria nas reclamações do tipo 'eu'). E o tipo B, referindo-se a reclamações com foco impessoal. As reclamações do tema 'situação' ocorreram em uma frequência bastante elevada, contabilizando 65,96% dos casos. Boxer apresenta ainda um tipo de RI que perpassa todos os três temas: as RI retóricas. As RI retóricas são definidas como reclamações voltadas para nenhum destinatário em específico, além disso, nestes casos, nenhuma resposta é esperada.

Em seguida, Boxer (1993a) faz uma análise das respostas encontradas no corpus, separando-as em seis categorias: 1) sem resposta ou mudança de tópico; 2) perguntas; 3) contradição; 4) brincadeira/ provocação; 5) conselho/ sermão; e 6) acordo/ comiseração.

Do total de respostas coletadas, 10,19% correspondem à primeira categoria. Esse tipo de resposta tem como função minimizar ou terminar uma interação, e ocorreram em situações nas quais o destinatário estava cansado de escutar reclamações, em casos nos quais o destinatário considerava que o falante reclamava muito, ou em casos nos quais havia intimidade ou um grande distanciamento social somado a uma iniquidade de status.

As respostas do segundo tipo contabilizaram 11,7% do total coletado. As perguntas foram utilizadas como pedidos de esclarecimento, como forma de contestar a validade de uma RI ou como forma que pedir para que o falante elaborasse sua reclamação. As perguntas que serviam como forma de requisitar uma elaboração, denominadas de “RRes” (respostas que requerem elaboração<sup>17</sup>), ocorreram em situações nas quais o destinatário buscava obter mais informações sobre as razões de

---

<sup>17</sup> No original: response requesting elaboration.



uma reclamação a fim de melhor entender a situação. Esses tipos de perguntas apareceram frequentemente como respostas intermediárias que eventualmente ocasionavam uma outra resposta final. As perguntas serviam como forma de demonstrar interesse no falante, incentivando que este elaborasse mais sua reclamação e proporcionando ao mesmo, dessa forma, mais oportunidades de expressar seus sentimentos.

O terceiro tipo de resposta – contradição – ocorreu em 14,72% dos casos. A contradição ocorre como forma de dizer ao falante que sua reclamação não foi aceita ou aprovada. A maioria das sequências nas quais ocorreram contradições envolvia pessoas íntimas ou de status social distante.

Apenas 6,23% das reclamações contidas do corpus foi respondida com uma brincadeira ou provocação (quarto tipo). Esse tipo de resposta ocorreu em situações divertidas nas quais as reclamações serviam para criar uma atmosfera de convivência amena em situações sociais informais.

A quinta categoria de resposta, identificada por Boxer, refere-se às respostas cujo conteúdo pode ser denominado de 'conselho/ sermão'. Essa categoria ocorreu em 13,58% dos casos. A maneira segundo a qual os conselhos foram oferecidos variou fortemente de acordo com o status social e a distância social entre os falantes, podendo ocorrer também na forma de uma lição de moral.

A comiseração, sexta categoria apresentada pela autora, obteve a maior frequência no corpus, contabilizando 43,58% do total de respostas. Foram incluídas nessa categoria todas as respostas que demonstravam concordância ou tranquilização, respostas na forma de exclamações que tivessem um caráter de comiseração, contradição expressa de maneira a fazer o falante se sentir melhor, e qualquer outro tipo de resposta que tivesse um caráter de concordância. Foram consideradas comiserações qualquer tipo de resposta na qual a força ilocucionária fosse uma tentativa de fazer o falante se sentir melhor, de solidarizar-se.

Os tipos mais comuns de comiserações ocorreram na forma de uma concordância direta com o falante, elaboração da reclamação do falante ou confirmação da validade da reclamação. Um exemplo interessante apresentado pela pesquisadora é o de um diálogo entre duas colegas que reclamam sobre uma matéria da faculdade. Em um determinado momento nesse diálogo, uma colega completa a fala da outra, demonstrando que essa compreende completamente a reclamação de sua colega, transformando a reclamação em um gesto quase mútuo. Vários tipos de

exclamações ocorreram também como forma de demonstrar identificação e solidariedade em relação à reclamação de um falante.

Após identificar os seis tipos de respostas acima expostas, Boxer apresenta uma análise interativa das trocas de RIs. Nessa etapa da pesquisa, dez informantes falantes nativos de inglês foram convidados para contribuir na classificação das funções sociais das trocas de RIs. Com a colaboração dos informantes, as sequências de RIs foram analisadas como tendo resultado positivo, negativo ou neutro no que diz respeito ao relacionamento entre os interlocutores. As trocas de RIs foram então classificadas como encorajadoras, não-encorajadoras e neutras.

Na categoria 'trocas não-encorajadoras' foram incluídas todas RIs que expressavam sentimentos negativos na forma de desabaços que continham expressões como "Eu odeio..." ou "Eu estou cansada de...", respostas que expressavam rejeição e respostas que demonstravam superioridade por parte do falante ou receptor. Na categoria 'trocas neutras' foram incluídas as RIs e as repostas nas quais a estratégia tanto do falante quanto do receptor era a de se apresentar. Já na categoria 'trocas encorajadoras' foram incluídas RIs através das quais buscava-se apoio. RIs usadas como forma de iniciar uma conversa, respostas que encorajavam o falante ou davam suporte à interação ou ao relacionamento entre os interlocutores.

A maioria das sequências de RIs teve um resultado social positivo. De acordo com os resultados das análises feitas por Boxer, RIs são frequentemente utilizadas por falantes nativos de Inglês como forma de conhecer uma pessoa ou fortalecer os relacionamentos. 79,35% de todas as reclamações coletadas demonstravam uma estratégia social positiva. 68,22% de todas as respostas eram de natureza encorajadora. 20% das trocas de reclamações tiveram uma função negativa em relação ao resultado da interação. E apenas 7,64% foram consideradas como tendo uma função neutra.

## **2.5 Resumo do Capítulo**

Este primeiro capítulo discorreu sobre fatores que motivaram e justificaram a presente pesquisa. Apresentou seu objetivo geral, seus objetivos específicos e também as perguntas de pesquisa que a delimitaram. O capítulo apresenta ainda a forma como a pesquisa está organizada. No capítulo seguinte, discorre-se sobre a filiação

metodológica, o contexto e os procedimentos de coleta e análise dos dados da presente pesquisa.



### 3 METODOLOGIA

Este capítulo discorre sobre a natureza da pesquisa, o contexto em que foi desenvolvida, os participantes envolvidos e os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados. Apresenta-se o Projeto EDUCONLE, explicita-se seus objetivos e discorre-se sobre seus eixos de ação, sobre seus participantes e seus respectivos papéis dentro do projeto. O eixo metodológico e a pesquisa-ação são abordados em maior detalhamento uma vez que os dados coletados provêm desse eixo e desta atividade. A pesquisa envolveu os professores das turmas de 2007 e de 2008 e três alunas da pós-graduação em Letras da UFMG, que atuavam no projeto como formadoras. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram observação e gravação dos encontros do módulo de metodologia e de encontros de um grupo de pesquisa-ação, notas de campo e entrevistas semi-estruturadas. Dentre os procedimentos de análise de dados aborda-se especificamente a metodologia empregada para a identificação das reclamações e suas respectivas respostas, a definição de reclamação adotada e sua identificação como um macro-ato de fala.

#### 3.1 A natureza da Pesquisa

A pesquisa aqui apresentada é caracterizada como um estudo de caso de cunho qualitativo interpretativo. A pesquisa qualitativa é descrita por Seliger e Shohamy como um tipo de pesquisa que tem por objetivo "prover descrições de fenômenos que ocorrem naturalmente, sem a intervenção de um experimento ou de tratamentos artificialmente inventados"<sup>18</sup> (SELIGER; SHOHAMY, 2001, p.116). Ainda segundo os referidos autores, a pesquisa qualitativa é heurística e, como tal, mais indutiva, já que utiliza de procedimentos para coletar informações, "que são posteriormente organizados de acordo com padrões ou de acordo com um estrutura que emerge com a pesquisa."<sup>19</sup> (SELIGER; SHOHAMY, 2001, p. 78).

---

<sup>18</sup> No original: Both qualitative and descriptive research are concerned with providing descriptions of phenomena that occur naturally, without the intervention or an experiment of an artificially contrived treatments.

<sup>19</sup> No original: In heuristic research, (...), procedures are used to gather data which are then organized according to patterns or a structure which emerges with the research. Because of this, heuristic research is more *inductive* and more likely to arrive at new insights into the phenomena being studied.

Já o estudo de caso é definido por Johnson como aquele que

(...) foca holisticamente em uma entidade, sendo esta um aluno, professor ou um programa. O propósito é entender a complexidade e a natureza dinâmica da entidade em particular e descobrir conexões sistemáticas entre experiências, comportamentos e características relevantes do contexto<sup>20</sup> (JOHNSON, 1991, p. 84).

Leffa chama a atenção para o fato de o estudo de caso se caracterizar por uma preocupação em explorar em profundidade um determinado evento. Segundo o autor, o estudo de caso é um “tipo de pesquisa qualitativa, com ênfase maior na exploração e descrição detalhada de um determinado evento ou situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável” (LEFFA, 2006, p.12).

O estudo de caso é tratado por Cohen, Manion e Morrison como um tipo de pesquisa que "procura entender e interpretar o mundo de acordo com seus atores e que, conseqüentemente, pode ser descrito como interpretativo e subjetivo."<sup>21</sup> (COHEN; MANION; MORRISON, 2005, p.181) Ainda de acordo com esses autores, os estudos de caso podem estabelecer relações de causa e efeito, e um de seus pontos fortes relaciona-se ao fato de que os efeitos são observados em contextos reais. Além disso, os estudos de caso entendem o contexto como forte determinante de ambas causas e efeitos (p.182)

Dessa forma, a escolha do estudo de caso se dá pela natureza do objetivo proposto: explorar detalhadamente um determinado evento, neste caso, o emprego das reclamações, através da observação de um pequeno grupo de indivíduos durante um tempo determinado.

### **3.2 O contexto de pesquisa**

Será apresentado, a seguir, o Projeto EDUCONLE, o eixo metodológico e a pesquisa-ação - contexto no qual esta pesquisa foi desenvolvida.

#### **3.2.1 O projeto EDUCONLE**

---

<sup>20</sup>No original: (...) it focuses holistically on an entity, whether a student, teacher or a program. The purpose is to understand the complexity and dynamic nature of the particular entity, and to discover systematic connections among experiences, behaviors, and relevant features of the context.

<sup>21</sup>No original: (...) seeks to understand and interpret the world in terms of its actors and consequently may be described as interpretive and subjective.

O projeto EDUCONLE (Educação Continuada de Língua Estrangeira), promovido pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, oferece a professores de inglês da rede pública de ensino a possibilidade de participarem de um curso de educação continuada que visa o desenvolvimento profissional dos mesmos. O projeto, à data da coleta, tinha carga horária anual de 192 horas e estava organizado em torno de três eixos: a) linguístico; b) metodológico; c) sobre a vida escolar.

O projeto atendia, em média, trinta professores por ano. Todos os professores que participavam do EDUCONLE eram professores de escolas públicas de Belo Horizonte ou de cidades próximas. O grupo de professores era heterogêneo no que diz respeito ao tempo de experiência em docência, às idades e ao nível de proficiência linguística. Por atrair um número de professores maior do que aquele que podia acolher, os interessados em participar do projeto passavam por uma seleção que acontecia sempre no início do ano letivo. Essa seleção tinha como critério fundamental a disponibilidade dos professores interessados para participar das atividades do projeto. O curso tem, hoje, duração de um ano, contudo, de 2002 a 2007 sua duração era de dois anos com uma entrada anual.

O grupo de colaboradores que integrava o EDUCONLE era constituído por professores das Faculdades de Letras, da Faculdade de Educação e do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG; e por alunos de pós-graduação em Estudos Linguísticos, alunos do curso de Especialização em Inglês e alunos da graduação em Inglês ou Espanhol. Os alunos de pós-graduação desenvolviam no contexto do EDUCONLE suas pesquisas de mestrado ou doutorado. Estes também atuavam diretamente nos encontros do eixo metodológico, participando da elaboração e condução das aulas e demais atividades relacionadas a esse eixo, podendo ainda atuar na orientação dos alunos de graduação. Os alunos de graduação, monitores do projeto, atuavam na preparação e condução das atividades relacionadas ao eixo linguístico, na organização do projeto e também desenvolviam pesquisas no campo da linguística aplicada.

Dessa forma, o Projeto EDUCONLE, ao agir na formação continuada de professores de escolas públicas, vem promovendo a integração entre ensino, pesquisa e extensão. Esta integração, unida ao seu relevante papel social, como agente envolvido na busca pela melhoria do ensino público, são as principais características

que fazem com que o Projeto EDUCONLE venha alcançando cada vez mais prestígio e reconhecimento dentro da comunidade acadêmica.

O EDUCONLE teve início em 2002 e nesses 11 anos de existência participou da formação de mais de 400 professores. Nesse período, foram desenvolvidos, no contexto do projeto, cinco teses de doutorado, oito dissertações de mestrado e diversos artigos.

### **3.2.2 O eixo metodológico**

Dentro do eixo metodológico, promoviam-se discussões e atividades relacionadas a planejamento, integração das habilidades, ligação entre teoria e prática, práticas reflexivas, a importância do trabalho colaborativo para a solução de problemas, dentre outros. Os encontros do eixo metodológico aconteciam todas as sextas-feiras no período da tarde e tinham quatro horas de duração. Esses encontros são também referidos, na presente pesquisa, como 'encontros do módulo de metodologia' ou como 'aula de metodologia'.

### **3.2.3 A pesquisa-ação**

A pesquisa-ação era uma das atividades propostas no contexto do eixo metodológico. Organizados de acordo com seus próprios interesses, os professores, em grupos de quatro a cinco integrantes, desenvolviam, com a colaboração de um formador, uma pesquisa-ação. Durante todo o ano os grupos se reuniam, na maior parte das vezes fora do período de aulas, para elaborar suas pesquisas. Seguindo todos os passos necessários para a implementação de uma pesquisa desse tipo, os grupos identificavam uma dificuldade comum que enfrentavam em sala de aula e passavam a agir, sistematicamente, na resolução desse problema. Os resultados preliminares da pesquisa eram apresentados, em forma de seminário, ao final do primeiro semestre letivo e, em forma de seminário e artigo, ao final do ano.

Para orientar os professores nessa tarefa, cada grupo contava com a participação de um formador, que podia ser um professor universitário ou um aluno de pós-graduação. A função do formador no grupo era, sobretudo, orientá-los em relação ao funcionamento de uma pesquisa desse tipo, promover uma reflexão



aprofundada dos fatos observados e de seus desdobramentos, e auxiliá-los no que tangia a apresentação formal da pesquisa.

Ao promover a pesquisa-ação, o projeto proporcionava a integração teoria e prática e contribuía para a aproximação entre escola e universidade, beneficiando professores e formadores e, sobretudo, atuando diretamente na melhoria do ensino das escolas nas quais estes professores lecionavam.

### **3.3. Os participantes**

Como será detalhadamente explicado na seção seguinte, os dados coletados nesta pesquisa provêm da observação e gravação de encontros do eixo metodológico, de encontros de um grupo de pesquisa-ação e de entrevistas semi-estruturadas. No intuito de preservar a identidade dos informantes, todos os nomes empregados na dissertação são fictícios. A escolha dos pseudônimos, quando possível, foi feita pelos próprios participantes. Nos excertos, os professores foram identificados pelas três primeiras letras de seu pseudônimo. Os formadores foram identificados pelas três primeiras letras de seu pseudônimo precedidas pela abreviatura 'For'. Abaixo, apresenta-se um perfil desses participantes de acordo com o contexto em que foram observados.

#### **3.3.1 Participantes do encontro do módulo metodológico**

Participavam desse encontro cerca de 25 professores, duas formadoras alunas da pós-graduação, um monitor e a pesquisadora. O grupo de professores era bastante heterogêneo no que diz respeito à idade, experiência profissional, formação acadêmica e ao nível linguístico. A turma era formada, quase que exclusivamente, por mulheres e todos estavam no segundo ano de curso (haviam ingressado no EDUCONLE em 2007).

A formadora Shirley, responsável pela condução da aula, era, à época da coleta, aluna de doutorado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, professora em uma faculdade particular em Belo Horizonte, ex-professora da rede municipal de ensino da mesma cidade e professora do Instituto Federal de Ouro Preto. Participava do projeto EDUCONLE desde seu

início, contribuindo com as aulas do módulo metodológico e também no acompanhamento dos monitores.

A formadora Maria participava do projeto desde 2006. Atuava como professora em uma universidade particular de Belo Horizonte e havia concluído seu mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos - FALE/ UFMG em março de 2008. Embora estivesse presente durante todo o encontro registrado, nenhuma fala sua foi coletada durante o trecho do qual foram extraídos os excertos analisados.

A pesquisadora era mestranda no referido programa de pós-graduação e atuava no projeto como colaboradora desde 2007, Contudo, sua participação no EDUCONLE havia se iniciado em 2004, quando atuava como monitora do projeto.

### **3.3.2 Participantes dos encontros do grupo de pesquisa-ação**

O grupo de pesquisa-ação era composto por três professoras (alunas da turma de 2008) e a formadora Amanda. As três professoras, Márcia, Júnia e Cláudia, eram professoras da rede municipal de ensino de Belo Horizonte e participam do projeto há cerca de quatro meses. A professora Cláudia, contudo, esteve ausente durante os encontro gravados. Dessa forma, participam das conversas apenas as professoras Márcia e Júnia, e a formadora. Márcia lecionava há dez anos e Júnia há oito anos.

A formadora Amanda era mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos - FALE/ UFMG, atuava como professora em cursos livres de idiomas e participava do EDUCONLE desde 2007.

### **3.3.3 Participantes das entrevistas semi-estruturadas**

Participaram das entrevistas as professoras Márcia e Laura. Márcia, assim como acima mencionado, era professora de uma escola municipal de Belo Horizonte e havia ingressado no EDUCONLE no ano de 2008. Laura lecionava em uma escola estadual do município de Belo Horizonte desde 1987 e havia participado do EDUCONLE de 2007 a 2008.

Participaram também das entrevistas, as formadoras Shirley e Amanda, cujos perfis encontram-se acima detalhados.

### **3.4. A coleta de dados**

O presente trabalho adota instrumentos de coleta de dados típicos da pesquisa qualitativa. Para o seu desenvolvimento foram utilizados observações e gravações de encontros do projeto, notas de campo e entrevistas semi-estruturadas. Os vários instrumentos utilizados foram escolhidos a fim de obter múltiplas perspectivas de um mesmo fato ou evento.

#### **3.4.1 Observações e gravações**

Foram observados e gravados os encontros do módulo de metodologia durante um semestre, o que correspondeu a oito encontros com duração média de quatro horas. Durante a primeira metade do semestre, ou seja, nos quatro primeiros encontros, os dados foram coletados na turma de 2008. Durante a segunda metade do semestre, ou seja, nos quatro encontros subsequentes, os dados foram coletados na turma de 2007. Também foram gravados quatro encontros de um grupo de pesquisa.

Várias gravações, apesar de conterem reclamações, tiveram que ser descartadas, pois o nível de ruído impedia que toda a interação fosse escutada de forma acurada. Essas gravações correspondem, em sua maioria, às gravações feitas nos encontros do módulo de metodologia da turma de 2008, pois nesses encontros, devido à quantidade de pessoas em sala (30 em média) ocorreu uma quantidade muito grande de sobreposição de vozes, impedindo, dessa forma, que se pudesse escutar as reclamações e suas respectivas respostas. Um agravante para este problema deveu-se ao fato de que as reclamações, de maneira geral, ocorriam nos momentos de grande interação entre os professores, como nas atividades em grupo, por exemplo. Ou seja, em momentos nos quais muitos interagiam ao mesmo tempo, o que inviabilizava a análise dessas gravações.

Dentre as quatro gravações referentes aos encontros do módulo de metodologia da turma de 2007, apenas duas possuem boa qualidade acústica. Essas duas gravações foram mais bem sucedidas em termos de audibilidade devido ao fato de a turma ser menor (25 em média) e ao fato de poucas atividades em grupos terem sido desenvolvidas durante esses encontros. Pois, como já comentamos, durante as

atividades em grupo ocorria um aumento muito significativo da quantidade de sobreposição de vozes, o que tornava as gravações impossíveis de serem analisadas adequadamente. Dessas duas gravações bem sucedidas, uma foi descartada por não conter reclamações. Esse encontro descartado corresponde a uma aula voltada para a apresentação de trabalhos feitos pelos professores.

A presença da pesquisadora durante todas as aulas do módulo de metodologia possibilitou uma melhor compreensão em relação às características do grupo e, sobretudo, uma melhor compreensão acerca das funções das reclamações naquele contexto e sobre os momentos nos quais estas tendiam a ocorrer com maior frequência. A presença da pesquisadora em sala não causou nenhuma mudança perceptível no comportamento dos professores. O que se justifica pelo fato de as duas turmas estarem habituadas à presença de vários formadores e outros colaboradores do projeto durante os encontros. Além disso, a presença da pesquisadora durante as diversas atividades do EDUCONLE era frequente mesmo antes do início da coleta dos dados, o que contribuiu para que esta fosse vista como parte integrante do grupo, e possibilitou um conhecimento mais profundo do mesmo e de seus participantes.

Todas as gravações referentes aos encontros do grupo de pesquisa-ação foram bem sucedidas do ponto de vista da audibilidade e contêm reclamações. Os três primeiros encontros tiveram duração aproximada de uma hora e o último teve duração aproximada de duas horas. Durante os encontros do grupo, a pesquisadora optou por não estar presente no momento das gravações. Tal escolha deveu-se ao fato de ter-se julgado que sua presença durante esses encontros causaria desconforto e inibição nos participantes. Pois, se tratando de um grupo tão pequeno, a presença da pesquisadora seria fortemente sentida.

Dessa forma, o material selecionado para a análise é constituído de gravações de um encontro do módulo de metodologia da turma de 2007 e de quatro encontros do grupo de pesquisa-ação. A duração exata das gravações, as datas e informações relativas ao tema das aulas do eixo metodológico encontram-se esquematizados na tabela 2. A tabela apresenta ainda detalhes das gravações relativas às entrevistas semi-estruturadas (descritas na seção 3.4.3).

É preciso salientar também que a escolha de coletar apenas dados naturais foi feita, sobretudo, em função do fato de que a pesquisa busca compreender o uso das reclamações por um grupo específico de pessoas e em um contexto específico de

interação. Desse modo, instrumentos de coleta como *DCTs*<sup>22</sup> ou *role-plays*<sup>23</sup> (instrumentos amplamente utilizados nas pesquisas com atos de fala) foram descartados em função dos próprios objetivos da pesquisa. Os *DCTs* e *role-plays* são utilizados em trabalhos com atos de fala como forma de minimizar as dificuldades encontradas na coleta de interações linguísticas autênticas. Tais dificuldades estariam relacionadas tanto a empecilhos relativos à qualidade do sinal de áudio das gravações quanto à impossibilidade de se prever a ocorrência de um determinado ato de fala. Contudo, durante a coleta dos dados que compõe a presente pesquisa as dificuldades deste primeiro tipo foram amplamente superiores às dificuldades do segundo tipo. Foram muitos os empecilhos encontrados no registro das reclamações. Como já mencionamos, muitas gravações tiveram que ser descartadas pela impossibilidade de se escutar toda a interação na qual ocorria uma reclamação. Além disso, em vários momentos a pesquisadora escutou reclamações que não teve como registrar, porque os interlocutores estavam longe dos gravadores ou porque se a pesquisadora se aproximasse dos interlocutores com o gravador, a interação seria interrompida. Já as dificuldades relacionadas à impossibilidade de se prever a ocorrência das reclamações foram bem menos sentidas. A elevada frequência de ocorrência das reclamações corrobora o nosso entendimento de que estas são formas de expressão comuns e relevantes para o contexto aqui pesquisado.

**Tabela 2: Gravações analisadas**

|  | <b>Duração</b> | <b>Data</b> | <b>Tema do encontro</b>     | <b>Número de participantes</b> |
|--|----------------|-------------|-----------------------------|--------------------------------|
| <b>Gravação 1:<br/>Módulo metodológico</b> | 1:01           | 16/05/2008  | Habilidades integradas      | 28                             |
| <b>Gravação 2:<br/>Pesquisa-ação</b>       | 1:02           | 09/05/2008  | Pesquisa-ação               | 3                              |
| <b>Gravação 3:<br/>Pesquisa-ação</b>       | 1:00           | 16/05/2008  | Pesquisa-ação               | 3                              |
| <b>Gravação 4:<br/>Pesquisa-ação</b>       | 2:15           | 20/06/2008  | Pesquisa-ação               | 3                              |
| <b>Gravação 5:<br/>Entrevista-Laura</b>    | 0:33           | 24/06/2009  | Entrevista semi-estruturada | 2                              |
| <b>Gravação 6:<br/>Entrevista-Márcia</b>   | 0:27           | 30/06/2009  | Entrevista semi-estruturada | 2                              |

<sup>22</sup> *DCTs* ou *Discourse Completion Tasks*, é um instrumento de coleta que visa elicitar a realização de determinados atos de fala por um participante. Os *DCTs* são como encenações nas quais apenas um participante recebe instruções sobre o cenário e a situação.

<sup>23</sup> Os *role-plays* são também formas de elicitar usos específicos da linguagem através da encenação de uma situação. Nos "role-plays", ao contrário dos *DCTs*, todos os participantes recebem instruções prévias sobre o cenário e a situação.

### **3.4.2 Notas de campo**

As notas de campo foram utilizadas pela pesquisadora como forma de registrar características do contexto extralinguístico, impressões e observações que contribuíssem para a posterior análise dos dados. A anotação de interações escutadas, apesar de ser também utilizada em trabalhos com atos de fala, não foi empregada nesta pesquisa. Tal recurso foi descartado, pois além das anotações não serem representativas de características importantes como a entonação, era impossível anotar com acuidade toda a interação na qual uma reclamação ocorria.

### **3.4.3 As entrevistas semi-estruturadas**

As entrevistas semi-estruturadas foram utilizadas como forma de checar a opinião de participantes do projeto sobre questões que emergiram das primeiras análises dos dados e das observações dos encontros. Os dados das entrevistas serviram para confirmar e validar análises feitas pela pesquisadora e também como fonte de novas informações e diferentes observações sobre as interações analisadas.

As entrevistas foram conduzidas de forma presencial com duas professoras, representantes das turmas 2007 e 2008, e através de um questionário enviado por e-mail com duas formadoras. As entrevistas foram conduzidas cerca de um ano após as coletas. A professora Laura era da turma de 2007 e participou da aula de metodologia analisada. A professora Márcia era da turma de 2008, e integrava o grupo de pesquisa-ação acompanhado durante a coleta de dados. A formadora Shirley era a responsável pela condução da aula de metodologia analisada. Por fim, a formadora Amanda orientava os encontros do grupo de pesquisa-ação gravados.

As entrevistas presenciais utilizaram algumas perguntas previamente preparadas pela formadora apenas como fio condutor para as discussões. As entrevistas feitas com as formadoras eram constituídas por algumas perguntas, formuladas de maneira a não restringir as respostas. Essas perguntas podem ser observadas no apêndice B.

## **3.5 Procedimentos de análise**

Todas as gravações foram primeiramente transcritas utilizando as convenções apresentadas no apêndice C. Após o trabalho de transcrição, a pesquisadora selecionou trechos em que julgava haver a ocorrência de uma reclamação. Esses trechos foram apresentados para três outros falantes<sup>24</sup> nativos de português que deviam julgar se ali existia ou não uma reclamação. Os trechos julgados como positivos para a existência de reclamação pelos três informantes foram então selecionados para a etapa seguinte de análise.

A análise dos trechos selecionados suscitou a elaboração de uma série de critérios que possibilitou a identificação e segmentação das reclamações e de suas respectivas respostas. Esse processo gerou questionamentos que levou ao abandono da noção de reclamação como ato de fala e à proposta do conceito de macro-ato de fala de reclamação. A Teoria dos Atos de Fala, a Teoria da Língua em Ato e também a Etnografia da Comunicação, apresentadas no capítulo de Fundamentação Teórica, embasaram a discussão elaborada nessa segunda etapa da pesquisa - descrita na seção 3.5.1 da dissertação.

A conclusão da segunda etapa, acima mencionada, gerou os dados analisados nas seções 4.1, 4.2 e 4.3 do presente trabalho. Na seção 4.1 apresenta-se uma análise descritiva das reclamações. Dentro dessa análise, são apresentadas as principais características do perfil prosódico de um enunciado de reclamação. A análise do perfil prosódico segue procedimentos metodológicos propostos pela Teoria da Língua em Ato. Nas seções 4.2 e 4.3 os dados foram analisados de acordo com características induzidas pela observação dos mesmos e também de acordo com algumas características percebidas por Boxer (1993a) em seu trabalho. Essas análises foram também amplamente influenciadas pelas observações feitas pela pesquisadora durante todo o período de coleta e também durante todo o tempo em que participou do projeto EDUCONLE. As seções 4.2 e 4.3 buscam responder às perguntas de pesquisa 2, 3, 4 e 5 e compreendem, dessa forma, as análises centrais da presente dissertação.

A análise das entrevistas semi-estruturadas (seção 4.4) gerou dados que serviram para confirmar e validar as análises feitas pela pesquisadora nas seções 4.2 e 4.3, e também como fonte de novas informações e diferentes observações sobre as

---

<sup>24</sup> O grupo de falantes nativos de português era composto por duas alunas de pós-graduação em Letras e uma professora universitária do mesmo curso. Os informantes não receberam qualquer tipo de treinamento ou instrução prévia para a identificação das reclamações. As identificações foram feitas de modo voluntário pelos informantes.

interações analisadas. As entrevistas feitas com as professoras foram primeiramente transcritas. E, em seguida, juntamente com as entrevistas feitas com as formadoras, foram analisadas de acordo com os dados e argumentos que forneciam.

### 3.5.1 Definindo reclamação

Qual é a diferença entre simplesmente relatar um problema ou uma insatisfação e reclamar? Como diferenciar um caso do outro? Onde uma reclamação começa e onde ela termina? Quando uma reclamação aborda mais de um assunto temos, na verdade, mais de uma reclamação? Como contabilizar as ocorrências? Como definir uma reclamação? Essas e outras perguntas relacionadas se impuseram como os grandes desafios iniciais para a presente pesquisa. A seguir, são apresentadas e justificadas as respostas e condutas adotadas para solucionar os problemas acima expostos.

A primeira questão importante era conseguir diferenciar reclamações de simples relatos de problemas. A observação de diálogos cotidianos entre falantes variados das comunidades de fala as quais pertenço me fez perceber que essa não era uma questão simples ou óbvia para os falantes em geral. Por mais de uma vez pude observar mais ou menos o seguinte diálogo entre casais de amigos:

*Marido: - Ela reclama de mim toda hora!*

*Esposa: - Eu não estava reclamando. Estava só dizendo como são as coisas por aqui.*

Se a esposa de fato estava reclamando ou não de seu marido, ou se apenas não quis assumir sua reclamação, faz pouca diferença para a construção do argumento aqui elaborado. O que importa mesmo é reparar que existe a possibilidade do que foi dito ser interpretado de uma forma ou de outra. O que viabiliza a identificação de uma reclamação no discurso oral, para além do seu conteúdo semântico, são traços provenientes do contexto de interação e também traços prosódicos. Contudo, por vezes, esses traços são muito sutis e resta margem para diferentes interpretações.

Dessa forma, buscando contornar esse problema e minorar as possibilidades de se identificar incorretamente uma reclamação, trabalhou-se de acordo com a seguinte metodologia. Em um primeiro momento, trechos das gravações contendo possíveis reclamações foram separados pela pesquisadora. Posteriormente, os trechos foram reproduzidos para um grupo de três ouvintes. Apenas os trechos considerados



pelos três ouvintes como contendo uma reclamação foram selecionados para a etapa seguinte da pesquisa.

Nessa segunda etapa, o desafio era definir onde começava e onde terminava uma reclamação. Visto que nos trechos selecionados haviam ocorrências de longas sequências nas quais, por vezes, a porção que sinalizava o cumprimento de uma reclamação aparecia apenas no fim (ou em outra parte) dessas sequências, sua segmentação nem sempre era evidente. A identificação de ocorrências nas quais toda uma sequência narrativa era considerada uma reclamação resultou no abandono de uma hipótese inicial, segundo a qual uma reclamação corresponderia a um enunciado. Dessa forma, optou-se por segmentar as reclamações de forma a se manter os elementos que sinalizavam para o ouvinte que se tratava de uma reclamação e também outros segmentos que contribuíam para o seu melhor entendimento. O excerto 1 exemplifica as dificuldades encontradas e a conduta adotada.

No excerto 1, a professora reclama da falta de interesse de seus alunos que, apesar de seus esforços em promover atividades motivadoras, não cumprem as atividades propostas. Sua fala se inicia com um relato sobre sua tentativa de fazer com que os alunos participassem de um projeto de música. Nesse relato, ela narra as etapas do processo vivido, e reclama do fato de apenas metade da turma ter copiado as instruções para o trabalho (trecho em destaque). Ela, então, dá continuidade ao relato e, ao chegar ao seu fim, reclama do fato de ninguém ter feito o trabalho (trecho em destaque). Os dois trechos destacados, através de sua entonação, são prioritariamente responsáveis pela percepção de que a professora estaria reclamando. A partir daí surgia então a dúvida de como segmentar a reclamação. Uma possibilidade seria considerar apenas as duas porções em destaque como reclamações. Dessa forma, teríamos duas reclamações neste excerto. Contudo, se essa perspectiva fosse adotada, toda a narrativa que antecede as duas porções seria desconsiderada, fato que poderia prejudicar a compreensão do problema descrito e empobrecer as análises.

(1)

MAR: Olha para você ver como é que funciona a questão lá da escola, os alunos: "Ah, professora vamos fazer uma atividade diferente." "Então vamos." Porque eles sempre reclamam. "Ah, então tá. Vamos fazer um projeto de música", eu falei. Então eu marquei, né, fiz todo o projeto lá, passei, entreguei para todo mundo. Entreguei não, passei no quadro. *Metade que copiou*. E a outra não copiou o que que era para fazer, né, na questão do trabalho. Era para entregar hoje. *Pergunta se alguém fez*.

O abandono da noção de correspondência entre uma reclamação e um enunciado implicou no abandono da própria noção da reclamação como um ato de fala. Dessa forma, optou-se por trabalhar segundo uma perspectiva na qual a reclamação é identificada como um macro-ato. Ou seja, segundo a perspectiva aqui adotada, a reclamação seria constituída por um ou mais atos de fala. Dessa forma, todo o trecho apresentado no excerto 1 foi considerado um macro-ato de fala de reclamação, através do qual a professora reclamava sobre a falta de interesse de seus alunos.

A análise das repostas dadas para as reclamações suscitou novamente o problema de como identificar e delimitar as porções do discurso correspondentes às respostas. Novamente optou-se por adotar uma estratégia mais abrangente que considerou todo o turno subsequente a uma reclamação como sua resposta. A escolha de se considerar todo o turno como uma resposta contribuiu também para que se adotasse a perspectiva de que, se em diferentes turnos, duas reclamações, mesmo que sobre um mesmo assunto, seriam contabilizadas como duas ocorrências. Tal escolha se justifica pelo fato de ser plausível considerar que um turno é condicionado por seu turno anterior e assim sucessivamente.

O excerto 2 exemplifica a conduta adotada. Nele, a professora Márcia, ao relatar para a formadora uma experiência de insucesso na realização de um projeto com seus alunos, reclama três vezes da falta de interesse dos mesmos. Sua primeira reclamação é respondida pela formadora com uma pergunta que condiciona uma segunda reclamação. Após essa segunda reclamação, a formadora novamente assume o turno e faz uma pergunta que é respondida com uma asserção. Segue-se uma nova pergunta da formadora que condiciona uma nova reclamação da professora. Esta última reclamação condiciona uma longa resposta da formadora, contendo várias sugestões de procedimentos a serem adotadas. Dessa forma, em virtude da configuração do diálogo entre a formadora e a professora, apesar de abordarem o mesmo assunto, as três reclamações foram contabilizadas como três ocorrências (em destaque).

(2)

*MAR: Olha para você ver como é que funciona a questão lá da escola, os alunos: "Ah, professora vamos fazer uma atividade diferente." "Então vamos." Porque eles sempre reclamam. "Ah, então tá. Vamos fazer um projeto de música", eu falei. Então eu marquei,*

*né, fiz todo o projeto lá, passei, entreguei para todo mundo. Entreguei não, passei no quadro. Metade que copiou. E a outra não copiou o que que era para fazer, né, na questão do trabalho. Era para entregar hoje, pergunta se alguém fez.*

ForAMA: Como é que era o trabalho?

MAR: *De música. Não é o que eles mesmos, que eles mesmos que sugeriram? Eles mesmos pediram. É pegar uma música, colher e estudar, o cantor, é, vocabulário, e apresentar também na sala. Ninguém fez.*

ForAMA: A data era hoje?

MAR: Era hoje.

ForAMA: Há quanto tempo que você propôs?

MAR: *Tem mais de quinze dias. Geralmente eu dou um prazo maior assim para eles, né, falar, ter tempo de fazerem as coisas. Mas ninguém fez. Não pegou um letra, não fez.*

ForAMA: Você já tentou conversar com eles em Português no fim da aula? [continua dando várias sugestões de procedimentos a serem adotados]

É importante ressaltar que a definição da reclamação como um macro-ato de fala se distingue também do conceito de evento de fala proposto por Hymes (1977), já que este constituiria um nível ainda mais abrangente. De fato, os macro-atos de fala de reclamação analisados nesta dissertação, em algumas ocasiões, compunham um evento de fala que pode ser identificado como uma *contação de problemas* ou *ritual de reclamação*<sup>25</sup>. Contudo, a análise no nível do macro-ato, e não no nível do evento de fala, foi adotada por viabilizar a visualização de características da interação que interessavam aos objetivos da pesquisa.

Outra observação importante a ser feita refere-se à não adoção do termo 'indireta' como forma de nomear as reclamações aqui analisadas. Como visto no capítulo de revisão da literatura, em seu trabalho, Boxer (1993a) define as reclamações por ela estudadas como atos de fala de reclamação indireta. Contudo, no presente trabalho, optou-se por nomear o macro-ato apenas como 'reclamação'. Tal escolha se justifica pelo fato de, em função do contexto de coleta, o termo 'reclamação' parecer suficiente para sugerir ao leitor que não se tratam de reclamações veiculadas no intuito de responsabilizar alguém por alguma situação negativa ou exigir algum tipo de reparação. Além disso, a nomeação do macro-ato como 'reclamação' se aproxima mais da forma como naturalmente, em nosso cotidiano, nos referimos a essas expressões. É ainda importante ressaltar que esse traço "indireto" das reclamações aqui tratadas está devidamente descrito na caracterização das mesmas.

Dessa forma, após cumprir os passos acima mencionados e definir os padrões de conduta a serem adotados pela presente pesquisa, chegou-se à seguinte definição

---

<sup>25</sup> Termos propostos por Tannen (1990).

do macro-ato de reclamação: um enunciado ou sequência de enunciados que realiza(m) uma expressão de insatisfação com uma situação, pessoa ou entidade, dita a um interlocutor isento<sup>26</sup>, e que é perceptivelmente interpretada como uma reclamação.

Contudo, apesar de ter-se escolhido trabalhar entendendo a reclamação como um macro-ato de fala, restaram ainda duas perguntas: 1) Tendo em vista que a distinção entre reclamações diretas e indiretas não é feita por Cresti (2000), existiria um ato de fala específico de reclamação indireta na perspectiva da Teoria da Língua em Ato? 2) Esse ato de fala coincidiria com a porção do macro-ato, por vezes, identificada como prioritariamente responsável pela identificação do macro-ato como uma reclamação? Essas dúvidas e a dificuldade de se definir linguisticamente um fenômeno que tem ampla ocorrência e que é perceptivelmente reconhecido, fez com que se buscasse na Teoria da Língua em Ato um aporte teórico suficiente para responder a essas questões. Dessa forma, realizou-se um trabalho experimental, incluído como apêndice a esta dissertação, no qual um enunciado identificado como reclamação foi analisado de acordo com uma série de traços entendidos como definidores de um ato de fala, segundo a Teoria da Língua em Ato. Os resultados desse trabalho experimental, em função da impossibilidade de se analisar um número significativo de enunciados, não foram suficientes para definir as reclamações como um ato de fala específico. Contudo, apesar de não-conclusivos, os resultados indicam a possibilidade de existência de um ato de fala específico e fornecem interessantes dados sobre a prosódia das reclamações. Os principais dados gerados pelo experimento estão descritos na sessão 4.1.3.1 e o trabalho completo, como já mencionado, constitui o "apêndice 1" desta dissertação.

### **3.6 Resumo do capítulo**

Neste capítulo, foi caracterizada a natureza da pesquisa, seu contexto e seus participantes. Também foram apresentados os instrumentos de coleta utilizados bem como os procedimentos empregados para analisá-los. Abordou-se especificamente a metodologia empregada para a identificação das reclamações e suas respectivas

---

<sup>26</sup> Os interlocutores foram caracterizados como 'isentos' por não terem responsabilidade direta pelos problemas descritos pelas reclamações e não terem poder de atuação direta no contexto da escola.

respostas, a definição de reclamação adotada e sua identificação como um macro-ato de fala. O próximo capítulo apresenta a análise dos dados elaborada com o propósito de responder às perguntas de pesquisa.



## **4 ANÁLISE DOS DADOS**

Este capítulo subdivide-se em quatro partes principais. Na primeira, é apresentada uma caracterização das reclamações coletadas, na qual são descritos seus principais traços morfo-sintáticos, supra-segmentais e não verbais. Nessa caracterização, a questão da prosódia das reclamações é tratada com um maior nível de detalhamento, através da apresentação de dados oriundos de um trabalho<sup>27</sup> experimental conduzido pela pesquisadora. Na segunda parte, as reclamações são analisadas de acordo com seus assuntos e funções e são apresentadas as considerações depreendidas a partir dessas análises. Na terceira parte, apresenta-se a análise das respostas coletadas, faz-se uma comparação dos resultados obtidos pela presente pesquisa com aqueles alcançados por Boxer (1993a) em seu trabalho e apresenta-se, ao fim na seção, as considerações depreendidas a partir das análises em questão. Na quarta parte, são apresentadas as análises e considerações feitas através das entrevistas semi-estruturadas. O capítulo encerra-se com a apresentação de considerações depreendidas a partir da somatória de todas as análises conduzidas no percurso do trabalho.

### **4.1 Análise descritiva das reclamações**

A forma como é linguisticamente construída uma reclamação pode variar bastante. Nos dados analisados pela presente pesquisa verificou-se, que em alguns casos, é possível identificar uma porção menor, dentro do que consideramos como um macro-ato de reclamação, responsável por vincular de maneira mais preponderante o valor ilocucionário da reclamação. A princípio, essas porções não se restringem a qualquer conformação morfo-sintática específica. E podem ocorrer em qualquer posição dentro do macro-ato.

Durante a análise dos dados coletados, verificou-se que traços supra-segmentais e não verbais foram, em muitos casos, indispensáveis para a percepção de uma reclamação. Em sua pesquisa, Boxer (1993a) já chamava a atenção para esta questão. Segundo a autora, em quase 15% das ocorrências que compunham o seu

---

<sup>27</sup> O trabalho completo pode ser encontrado no apêndice 1.

corpus de análise, a percepção da carga semântica negativa da reclamação indireta "dependia de uma interpretação compartilhada da entonação, tom de ironia, ou conhecimento pessoal ou cultural compartilhado". (p.25) De fato, o trabalho de identificação das reclamações realizado pela presente pesquisa confirmou a importância das inferências contextuais e da percepção de um perfil prosódico dedicado para a condução dessas identificações.

A realização de um perfil prosódico, que pode ser descrito, na maioria dos casos, como um tom de lamento, merece especial atenção na medida em que esse traço foi preponderante para a identificação das reclamações e para uma diferenciação entre as reclamações e aquilo que poderíamos descrever como simples relatos de problemas. A importância da prosódia para a percepção de uma reclamação pode ser sentida ao comparar-se a mera leitura das transcrições com seus respectivos registros em áudio.

Aspectos não verbais como gestos, expressões fisionômicas e suspiros, registrados nas notas de campo, também contribuíram de forma definitiva para a correta interpretação de algumas reclamações. No excerto abaixo, por exemplo, um professor utiliza um gesto obscuro para expressar parte importante de sua reclamação.

(3)

IVO: Agora, assim, todas [escolas] elas fazem isso. O aluno está em primeiro lugar e nós [faz gesto com as mãos]. Entendeu?

#### **4.1.1 Principais características do perfil prosódico do enunciado analisado**

Como já mencionado, a percepção de um perfil prosódico específico pode ser entendida como fundamental para a interpretação de alguns enunciados ou macro-atos como sendo uma reclamação indireta. A seguir, são expostas as principais características do perfil prosódico de um enunciado, identificado como uma reclamação, que foi analisado durante a realização do, também já referido, trabalho experimental. Os detalhes e maiores informações sobre todo o processo de análise podem ser encontrados no trabalho completo apresentado no apêndice 1.

Para a condução do experimento, foi escolhido um enunciado percebido como uma reclamação. O enunciado (mais especificamente, sua unidade de comentário) correspondia à porção do macro-ato que, de forma prioritária, levava à interpretação

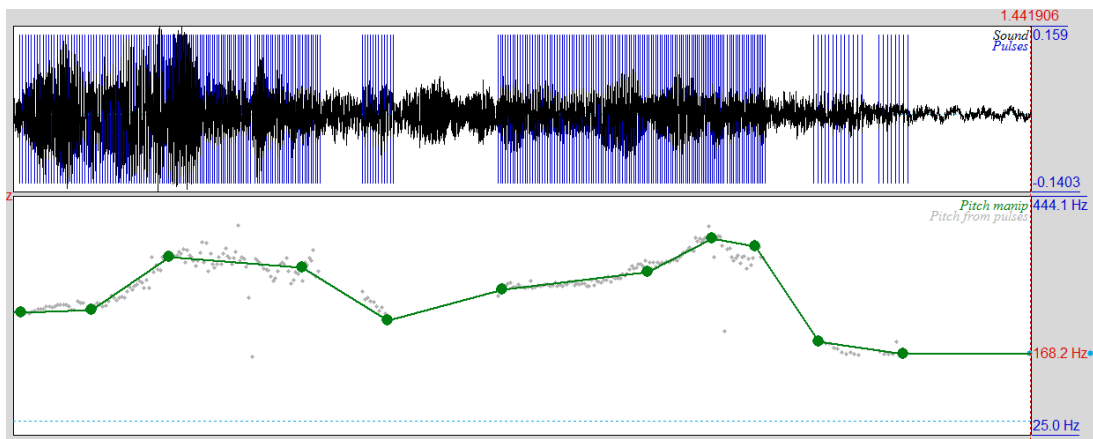


do mesmo como uma reclamação. Assim, foi analisada a unidade de comentário "ele nunca assistiu uma aula", enunciada pela professora Márcia, durante um dos encontros gravados. As análises feitas com auxílio de softwares específicos revelaram que a realização de um perfil prosódico dedicado é essencial para a interpretação do enunciado como uma reclamação.

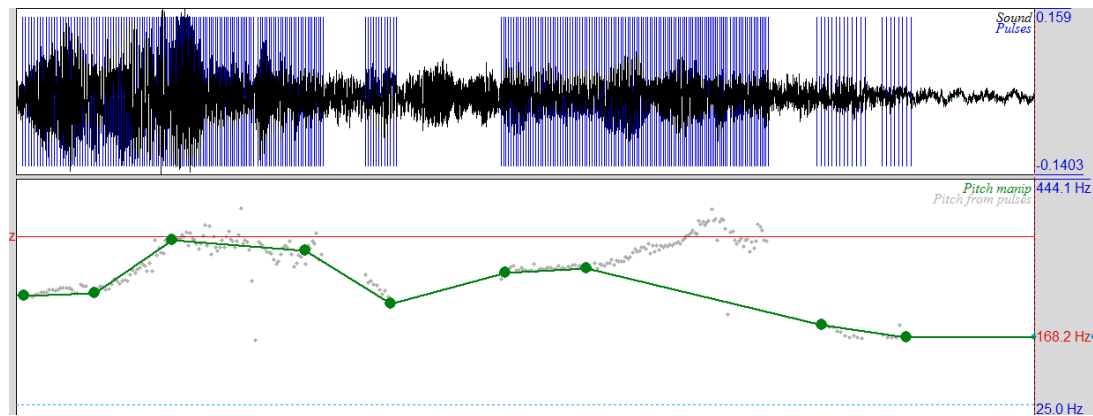
Esse perfil prosódico foi identificado como tendo as seguintes características: 1) movimento ascendente - descendente de F0, que se inicia no fim da sílaba "ma", tem seu pico na vogal "a" da sílaba tônica do núcleo "aula", e descende até o fim da pós-tônica "la" e 2) alongamento da sílaba tônica do núcleo. A figura 1 representa os movimentos relevantes de F0 do enunciado, seu áudio é perceptivelmente igual ao original. De acordo com as análises, mudanças feitas no movimento ascendente-descendente do núcleo alteram a percepção do valor ilocucionário da unidade. Quando esse movimento é transformado em apenas um movimento descendente (figura 2), a unidade soa como uma asserção. Mudanças feitas no alongamento da sílaba tônica "au", originalmente alongada, também afetam a percepção do valor ilocucionário de reclamação. Quando o alongamento é diminuído, o valor ilocucionário fica enfraquecido, porém, quando o alongamento é aumentado, o valor ilocucionário da reclamação é reforçado. O aumento simultâneo do movimento ascendente-descendente do foco e do alongamento da sílaba "au" acarreta em um reforço do valor ilocucionário original do enunciado (figura 3). Já a eliminação do movimento do foco e a diminuição simultânea do alongamento da sílaba "au" acarreta em uma perda total do valor ilocucionário original (figura 4). Os registros sonoros das manipulações efetuadas podem ser escutados no cd que acompanha esta dissertação.

As manipulações demonstram que o perfil prosódico realizado é importante para a interpretação do enunciado como sendo uma reclamação. As diferenças de percepção do valor ilocucionário, sentidas quando são feitas alterações no perfil prosódico do núcleo da unidade, indicam a possível existência de um perfil prosódico específico de reclamação indireta.

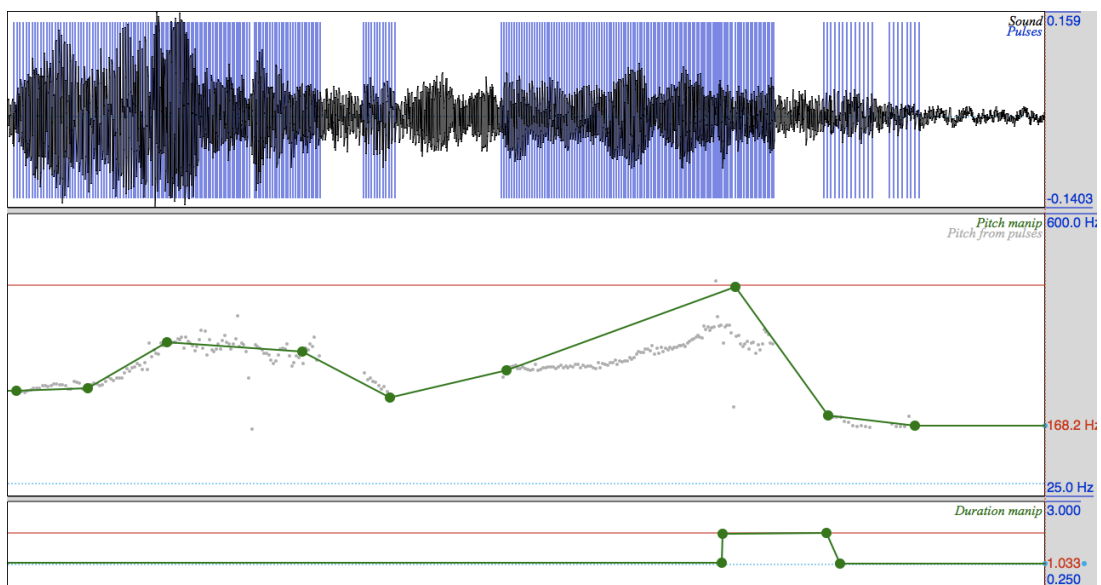
**Figura 1: ele nunca assistiu uma aula - movimentos relevantes de F0**



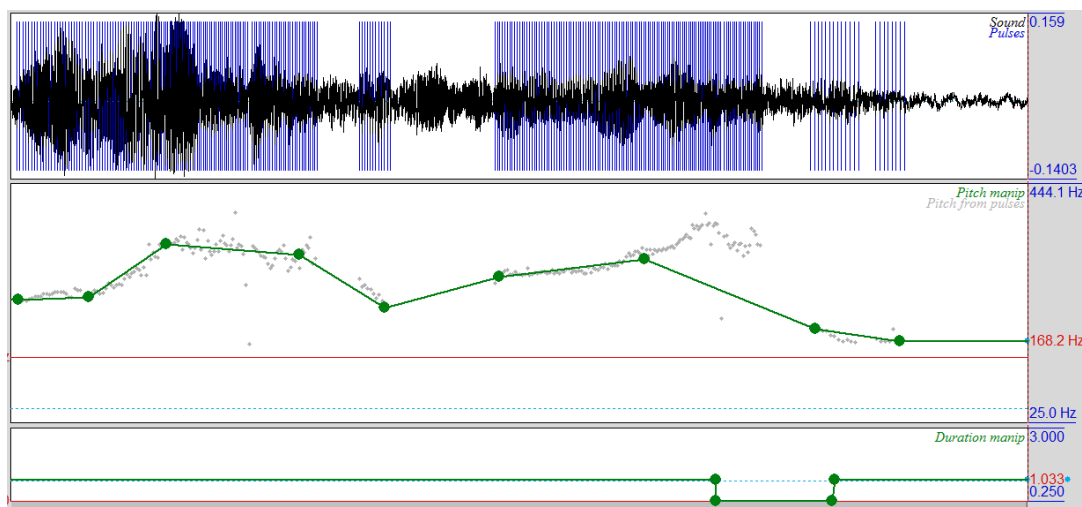
**Figura 2: ele nunca assistiu uma aula - manipulação: retirada do movimento ascendente-descendente do foco**



**Figura 3: ele nunca assistiu uma aula - manipulação: aumento do movimento ascendente-descendente do foco e aumento da duração da sílaba "au"**



**Figura 4: ele nunca assistiu uma aula - manipulação: retirada do movimento ascendente-descendente do foco e diminuição do alongamento da sílaba "au"**



## 4.2 As reclamações nos encontros do projeto EDUCONLE

Nesta seção, reclamações coletadas durante os encontros do projeto EDUCONLE são apresentadas e analisadas, primeiramente, de acordo com os assuntos que abordam e, em seguida, de acordo com as funções que assumem no discurso dos professores.

Os dados<sup>28</sup> aqui analisados foram coletados durante três encontros do grupo de pesquisa-ação e em uma aula de metodologia. Os encontros do grupo de pesquisa-ação tiveram duração média de 30 minutos e contavam com a participação da formadora Amanda e das professoras Márcia e Júnia. A aula de metodologia teve duração aproximada de duas horas. Contudo, todas as reclamações analisadas foram coletadas nos 52 minutos finais da mesma. Durante a aula estavam presentes aproximadamente 25 professores, a formadora Shirley (que conduzia a aula), a pesquisadora e outros dois integrantes da equipe de formadores do EDUCONLE. A partir das gravações desses quatro momentos, foram identificadas e selecionadas 66 reclamações, sendo 42 provenientes dos encontros do grupo de pesquisa-ação e 24 da aula de metodologia. As reclamações gravadas nos encontros do grupo foram analisadas separadamente daquelas coletadas na aula de metodologia. Tal escolha justifica-se pela intenção de utilizar as análises como forma de caracterizar os dois contextos, destacando suas similaridades e diferenças. Para a análise das funções das

<sup>28</sup> Para maiores detalhes sobre os contextos de coleta e seus participantes, ver capítulo de Metodologia.

reclamações, foram utilizados ainda dados provenientes das entrevistas semi-estruturadas, discutidas em detalhes na seção 4.4.

#### **4.2.1 Assuntos ou temas abordados pelas reclamações**

Como poderá ser observado através dos dados apresentados a seguir, os assuntos ou temas expressos pelas reclamações gravadas durante as interações entre os professores em formação e os formadores referem-se, em sua maioria, a problemas e experiências negativas vividas no contexto escolar ou em contextos relacionados a este. A análise e identificação desses assuntos foi conduzida no intuito de caracterizar as interações vivenciadas dentro do projeto e também de caracterizar o contexto de trabalho vivido pelos professores. As reclamações foram agrupadas de acordo com seu assunto ou tema, de forma a possibilitar uma melhor visualização de padrões recorrentes ou características comuns. No entanto, é preciso ressaltar que, em alguns casos, as reclamações abordavam mais de um tema ou não se vinculavam claramente a apenas um tema. Nesses casos, as reclamações foram agrupadas de acordo com seu assunto mais abrangente e seus assuntos secundários foram explicitados nas análises dos excertos.

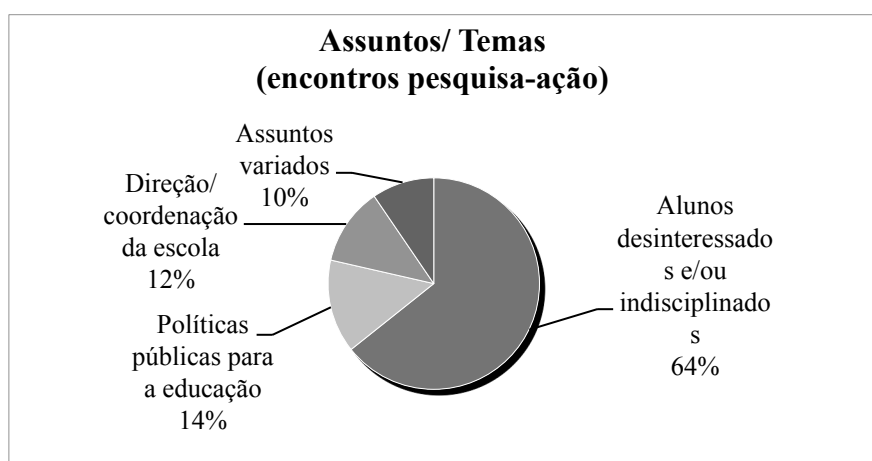
A identificação dos assuntos das reclamações, juntamente com outras análises que serão abordadas adiante, deflagrou diferenças entre as duas tipologias de interação (encontros do grupo de pesquisa-ação e aula de metodologia), contribuindo para que os dois contextos fossem mais bem compreendidos.

Além disso, ao elencar os assuntos das reclamações desses professores, a pesquisa expõe problemas do cotidiano escolar por vezes relacionados a questões sócio-políticas mais abrangentes e, por vezes, relacionados a questões mais específicas de uma comunidade ou escola. Apesar da presente pesquisa não ter por objetivo discutir as problemáticas expressas pelas reclamações, a apresentação dos excertos funciona como forma de dar voz a esses professores, que, em diversos momentos durante os encontros do projeto, expressaram sentir necessidade de expor suas insatisfações e compartilhar seus problemas.

##### **4.2.1.1 Assuntos abordados pelas reclamações - grupo de pesquisa-ação**

Das quarenta e duas reclamações coletadas durante os três encontros do grupo de pesquisa-ação analisados, vinte e sete referem-se à falta de interesse e/ ou falta de disciplina dos alunos. Seis referem-se a políticas públicas para a educação e suas repercussões na escola; cinco são sobre a direção/ coordenação da escola; e as quatro restantes abordam assuntos variados como falta de estrutura física da escola, falta de estabilidade no emprego e mudanças no quadro de horários. O gráfico abaixo (1) representa a proporção de ocorrência de cada uma dessas categorias.

**Gráfico 1**



#### **4.2.1.1.1 Alunos desinteressados e/ou indisciplinados**

A grande maioria das reclamações coletadas nesse contexto refere-se à falta de interesse e/ ou falta de disciplina dos alunos. Essas reclamações surgiram durante relatos sobre a aplicação de atividades que haviam sido elaboradas ou propostas pelo grupo. As reclamações sobre esse assunto foram identificadas nos três encontros e com uma frequência de ocorrência bastante similar em cada um desses.

A ocorrência de reclamações sobre alunos desinteressados e/ ou indisciplinados está mais associada ao contexto dos encontros do grupo de pesquisa-ação do que ao contexto da aula de metodologia. Como poderá ser verificado na seção seguinte, a ocorrência desse assunto na aula de metodologia não foi sequer suficiente para constituir um grupo específico. Tal característica pode ser relacionada ao fato de que, durante os encontros do grupo, as professoras discutiam questões mais pontuais, relacionadas à realização de atividades em sala de aula, o que contribuiria para a realização de reclamações mais diretamente voltadas para os alunos. Além disso, a

alta incidência de reclamações sobre o desinteresse e indisciplina dos alunos durante os encontros do grupo pode ser associada à função de justificativa que essas reclamações assumem no discurso dos professores, questão que será discutida na seção 4.2.2.5.

Um fato interessante de se ressaltar é que, dentre essas vinte e sete reclamações coletadas, duas foram realizadas pela formadora. Nessas duas ocasiões, a formadora elabora uma narrativa sobre experiências próprias e reclama da falta de interesse e da falta de disciplina de seus alunos. O excerto abaixo traz uma dessas ocorrências. Nele, a formadora reclama da falta de interesse de seus alunos no desenvolvimento de uma atividade proposta por ela .

(4)

ForAMA: (...) [suspira] Mas esse semestre... Acho que eles acostumaram com o portfólio, já deixou de ser novidade, estão chutando o balde. Uma letra horrível, folha de caderno horrorosa, uma coisa!

Os dois excertos abaixo exemplificam as reclamações sobre esse assunto que foram formuladas pelas professoras. No primeiro excerto, a professora Márcia reclama da falta de interesse de seus alunos, afirmando que esses não farão a atividade (elaborada por ela juntamente com grupo de pesquisa-ação) porque eles não fizeram os exercícios anteriores, não prestaram atenção e não fazem nenhuma atividade. No segundo excerto, a professora Márcia reclama novamente de seus alunos, abordando a questão da indisciplina. A reclamação relata sua dificuldade em começar as aulas porque os alunos não param de conversar.

(5)

MAR: (...) Eles não vão fazer porque eles não sabem, eles não fizeram, não prestaram atenção, não fizeram o exercício, não fazem nada.

(6)

MAR: Uai, tem vez que eu chego na sala e não dá nem para começar.

#### **4.2.1.1.2 Políticas públicas para a educação**

O segundo assunto mais abordado durante os encontro do grupo, com seis ocorrências, refere-se às políticas públicas para a educação e suas repercussões na escola. As seis reclamações sobre esse assunto foram coletadas em dois momentos diferentes de um mesmo encontro. Através dessas reclamações, as professoras relacionavam problemas de suas práticas a questões mais amplas, como o projeto político-pedagógico adotado pelas escolas da cidade, por exemplo. O excerto 7, abaixo, evidencia a ocorrência desse assunto durante os encontros do grupo. Nele, a professora Márcia reclama da Escola Plural<sup>29</sup>, relacionando a falta de compromisso de seus alunos com a adoção da progressão automática ou continuada.

(7)

MAR: O problema que eu acho o seguinte, que a gente enfrenta hoje na (...) mas acho que o que pesa muito é mais é a Escola Plural, chamada pela prefeitura de Escola Plural, essa, esse laissez faire aí, entre aspas, que os alunos podem fazer o que quiser. Eles não têm compromisso porque eles vão ser aprovados, entendeu? Isso restringe muito o professor.

#### **4.2.1.1.3 Direção/ coordenação da escola**

O terceiro assunto mais frequente das reclamações no contexto do grupo de pesquisa-ação refere-se à direção ou coordenação da escola. Todas as cinco reclamações que abordaram esse assunto foram coletadas durante um mesmo encontro. Essas reclamações falam especificamente sobre uma desautorização ou culpabilização do professor, promovida pela direção da escola, perante seus alunos. Esse tema, apesar de não ter ocorrido com uma frequência tão grande quanto os anteriores, chama a atenção por ser veiculado através de reclamações entoadas com uma carga maior de indignação. Os dois excertos seguintes (8 e 9) exemplificam a ocorrência dessas reclamações. No primeiro, a professora Márcia reclama da direção da escola por esta não ter tomado nenhuma atitude em relação ao fato de uma aluna tê-la xingado dentro de sala. A reclamação é veiculada após uma narrativa na qual a professora relata ter sido obrigada pela direção a pedir desculpas a uma aluna por um

---

<sup>29</sup> Proposta político-pedagógica implementada pela Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte em 1995, que visava profundas mudanças na forma de se pensar e organizar a escola. Maiores informações podem ser obtidas no site: <http://www.pbh.gov.br/smed/escoplur/escplu00.htm>

incidente anterior. No segundo excerto, a professora Júnia reclama da direção da escola também abordando a questão da culpabilização do professor.

(8)

MAR: Aí uma outra vez, uma menina me afrontou na sala, uma outra que veio me xingar, e a diretoria não falou nada, não me pôs na frente dela nem para tomar desculpas nem nada (...)

(9)

JUN: (...) lá eles sempre olham o lado do aluno, sabe, o professor é sempre o errado.

#### **4.2.1.1.4 Outros**

As outras quatro reclamações, coletadas durante os encontros do grupo de pesquisa-ação, abordam assuntos variados como a falta de estrutura física da escola, falta de estabilidade no emprego ou problemas com mudanças no quadro de horários.

Os três excertos abaixo (10, 11 e 12) exemplificam a ocorrência dessas reclamações. No primeiro, a professora Márcia, ao escutar uma narrativa sobre atividades com música e vídeo desenvolvidas por uma outra professora, reclama da falta de estrutura física de sua escola. No segundo excerto, Márcia reclama por ter que mudar constantemente de escola, o que, segundo a professora, interferiria negativamente em sua prática. Já no terceiro excerto, a professora Júnia reclama sobre terem mudado, durante o decorrer do ano, o horário de sua turma para o último horário de sexta-feira.

(10)

MAR: A minha não tem nem sinal.

(11)

MAR: O problema é o seguinte, que eu nunca tenho uma turma assim por muitos anos, entendeu?

(12)

JUN: E agora meu horário mudou para o último horário de sexta-feira.

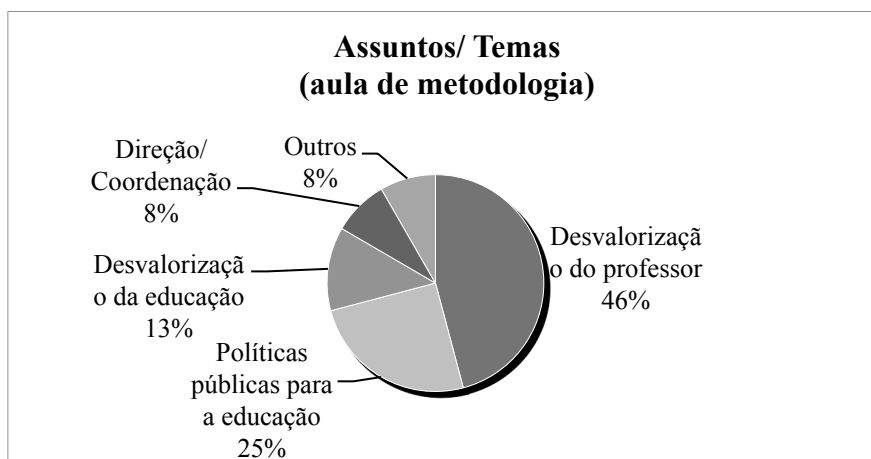


#### 4.2.1.2 Assuntos abordados pelas reclamações - aula de metodologia

No contexto da aula de metodologia, as reclamações abordaram assuntos como a desvalorização do professor e da educação, políticas educacionais, direção/ coordenação da escola, alunos indisciplinados e outras. As reclamações, nesse contexto, assumem um padrão mais complexo do que aquele das reclamações coletadas nos encontros do grupo de pesquisa-ação. Mais complexo no sentido de que as reclamações, em vários momentos, fazem referência ou relacionam mais de um assunto ou tema. Essa maior complexidade das reclamações coletadas durante a aula de metodologia se justifica pelo fato de os professores estarem, naquele momento, discutindo e refletindo sobre várias questões que afetavam negativamente sua profissão, diferentemente do contexto dos encontros do grupo, durante os quais as discussões voltavam-se predominantemente para o processo de aplicação de atividades com os alunos e avaliação dos resultados.

O assunto ou tema abordado com maior frequência pelas reclamações durante a aula de metodologia foi o da desvalorização do professor (11 ocorrências dentre as 24 coletadas). O segundo tema mais abordado refere-se às políticas públicas para a educação e suas repercussões na escola (6 ocorrências). O terceiro assunto mais frequente nesse contexto foi da desvalorização da educação, com 3 ocorrências. Em quarto lugar, estão as reclamações especificamente sobre a direção/ coordenação da escola, com duas ocorrências. Duas outras reclamações foram agrupadas como 'outros'. O gráfico seguinte (2) possibilita a visualização das porcentagens de ocorrência de cada tema.

**Gráfico 2**



#### 4.2.1.2.1 Desvalorização do professor

A desvalorização do professor foi assunto de 11 das reclamações coletadas. Essas reclamações ocorreram em mais de uma ocasião durante a aula, não se restringindo a um momento específico ou discussão específica. As reclamações que abordavam esse assunto foram enunciadas por diferentes professores, aproximadamente 6, e também pela formadora. O tema da desvalorização do professor é um tema abrangente. Ele abarca tanto as reclamações que fazem referência direta à questão da desvalorização do professor como também àquelas que, embora abordem outros assuntos, fazem-no sob o pano de fundo da questão da desvalorização do professor. Isso será explicitado através da análise dos excertos.

No excerto 13, por exemplo, uma professora reclama da desvalorização do professor, ou mais especificamente, da desvalorização do status ou papel do professor perante o aluno. Em sua reclamação, a professora afirma que um problema da educação é que os alunos não sabem identificar o papel do professor na sociedade. Sua reclamação se relaciona a um sentimento amplamente veiculado durante discussões de que os professores têm sofrido com a perda de um certo status ou prestígio que, em épocas passadas, garantiria ao mesmo mais respeito e autoridade em sala de aula.

(13)

LIV: Eu acho que o problema hoje em si né, eu falo que a educação está horizontal, então os meninos não sabem diferenciar: essa é a figura do professor, (...)

As reclamações relacionadas ao assunto da desvalorização do professor e de seu status abordaram, em 6 ocorrências, a questão da não-responsabilização do aluno. Essas reclamações expressam a insatisfação dos professores com o fato de os alunos estarem sendo tratados, dentro do espaço escolar, com um excesso de direitos e uma carência de deveres. Professores e alunos aparecem, aí, retratados como estando em lados opostos de um enfrentamento no qual o professor é sempre penalizado e reprimido, e o aluno sempre absolvido. O problema é relatado como sendo instituído ou reforçado por políticas educacionais ou pelas próprias diretorias ou coordenações das escolas. Além de ter sido abordada com grande frequência, a questão chama a atenção pela carga emocional com a qual foi discutida. Reclamações sobre esse

assunto foram identificadas também no contexto dos encontros do grupo de pesquisa-ação (ver seção 4.2.1.1.3). Contudo, naquele contexto, as reclamações da professora voltavam-se diretamente para a direção e coordenação da escola. No contexto da aula de metodologia, no entanto, as reclamações que abordaram essa questão ocorreram a partir da discussão do tema da desvalorização do professor, surgindo quase como exemplos desse problema. Dessa forma, no contexto da aula de metodologia, optou-se por alocá-las dentro desse assunto mais abrangente.

Os quatro excertos abaixo (14, 15, 16 e 17) retratam a ocorrência dessas reclamações. No primeiro, é possível observar que a professora relaciona o problema da não-responsabilização do aluno com políticas públicas de educação que garantem a permanência dos alunos na escola. Já nos três excertos seguintes, o problema aparece mais associado a condutas adotadas pela direção ou coordenação da própria escola.

(14)

REN: Ele sabe que ele tem mil e uma chances e que o professor tem a obrigação de dar essa chance para ele de qualquer maneira. Ele querendo ou não estudar, só o fato de ele estar lá ele tem o direito.

(15)

LIV: Olha, na escola você não pode nada não. O aluno tem o direito de estar aqui na escola, aí ele fica te enfrentando o tempo todo, o tempo todo, o tempo todo, e ele pode, ele pode.

(16)

JUL: (...) agora, a gente é que é culpado, entendeu, a gente é culpado.

(17)

IVO: (...) agora, assim, todas elas [todas escolas] fazem isso. O aluno tá em primeiro lugar e nós [faz gesto com as mãos] entendeu?

Durante a aula de metodologia a formadora também reclama sobre a desvalorização do professor (excerto 18). Sua reclamação refere-se diretamente à secretaria municipal de ensino que, segundo suas próprias palavras, a teria tratado como um cachorro, fazendo com que ela cumprisse funções incompatíveis com sua formação como professora de Inglês.

(18)

ForSHI: (...) aí eles falaram comigo 'vai para a SMED', igual cachorro, né. Lá vou eu para a SMED. Aí fui para a SMED, fiquei lá no arquivo lá, molhando plantas. 'Vai pro XXX' [nome da escola]. Professora de Português porque não tem vaga para professora de Inglês. Mas eu sou formada...

#### **4.2.1.2.2 Políticas públicas para a educação**

O segundo assunto mais abordado pelas reclamações durante a aula de metodologia refere-se às políticas públicas para a educação. Foram contabilizadas seis reclamações sobre esse tema. Essas reclamações, assim como as anteriores, também ocorreram em mais de um momento durante as discussões e também foram elaboradas por vários professores e pela formadora.

Em três dessas reclamações, os professores reclamam especificamente do fato de as políticas públicas para a educação fazerem uma cobrança excessiva sobre o professor e de o responsabilizarem pelo mau desempenho de alunos ou projetos. No excerto 19, por exemplo, uma professora reclama da cobrança feita sobre o professor para que este prepare seus alunos para o vestibular, trabalhe utilizando a pedagogia de projetos e tenha um bom desempenho em exames de avaliação nacional, o que, segundo a professora, seria uma tarefa impossível.

(19)

PAT: Porque o professor é cobrado com Prova Brasil, com prova mais não sei o que. Tem que preparar o aluno para o vestibular, que é totalmente conteudista, e mais! E aí como é que você vai trabalhar com esses projetos e vai dar conta de tudo isso?

Em um outro momento, a formadora reclama especificamente sobre a oferta e distribuição de vagas nas escolas da prefeitura. A reclamação relata um problema que a própria formadora estava vivendo naquele momento.

(20)

ForSHI: (...) Então os meninos estão sem escola porque a escola não pode abrir turma, olha para você ver que absurdo. E nós ficamos sem as turmas. Então nós, os professores, voltamos para a SMED. Então, assim, é muito confuso, né.

#### **4.2.1.2.3 Desvalorização da educação**

O tema da desvalorização da educação foi o terceiro tema mais abordado pelas reclamações durante a aula de metodologia. As três reclamações sobre esse tema, contudo, ocorreram em um mesmo momento da aula, de forma quase consecutiva. Além disso, duas dessas reclamações foram enunciadas por uma mesma professora.

(21)

PAT: Hoje em dia se a pessoa não tem uma visão de que estudo é importante, isso tudo é passado.

#### **4.2.1.2.4 Direção/ coordenação da escola**

Nesse contexto de coleta, duas reclamações fazem referência a problemas diretamente relacionados à direção/ coordenação da escola. O excerto abaixo (22), exemplifica esse tipo de ocorrência:

(22)

CAR: Mas ontem eu preparei aula, fiquei toda feliz tal, né, custei a recolher, né, os dez centavos, né, aí na hora que eu vou ligar, né, aí a orientadora abre a porta: 'ô gente'. Agora viu todo mundo em silêncio. 'Ô Carla, é prova?' Eu falei assim, não. 'Ah, então tá. Ô gente vamos para o auditório assistir um tetro rapidinho, rapidinho.' Aí eu fui assim mesmo [faz cara de insatisfeita]. Eu amo a orientadora. Ela é ótima. Mas eu fui assim mesmo [faz novamente cara de insatisfeita] (...)

#### **4.2.1.2.5 Outros**

As demais reclamações coletadas nesse contexto abordam assuntos variados. Essas reclamações ocorreram em momentos distintos durante a aula e foram expressas por diferentes professores. Cada assunto foi abordado apenas uma vez. As reclamações referem-se à falta de disciplina dos alunos (excerto 23); e à necessidade de percorrer uma grande distância para dar aula, recebendo um salário insatisfatório (excerto 24).

(23)

CAR: (...) eles entram e saem assim de sala de aula o tempo todo. Eu num... A porta fica aberta, entra e sai assim ó. (...)

(24)

CAR: (...) agora eu estou gastando quase quatrocentos reais de combustível para vir trabalhar aqui. Então eu estou pagando para trabalhar.

#### **4.2.2 As funções das reclamações no discurso dos professores**

A análise das reclamações nos dois contextos de pesquisa permite perceber que todas, de maneira geral, servem para compartilhar experiências e/ou sentimentos negativos. Contudo, outras funções talvez mais específicas do contexto foram verificadas nas análises. A seguir, são apresentadas as funções consideradas mais características das interações durante encontros do projeto. A intenção dessa análise não foi a de classificar todas as reclamações coletadas de acordo com suas funções, tarefa inviável visto que uma reclamação pode exercer mais de uma função de maneira simultânea. Dessa forma, a presente análise foi conduzida no intuito de retratar algumas das diferentes funções que as reclamações assumiram no discurso dos professores, e que servem para caracterizar as interações dentro do projeto. Além disso, é preciso mencionar que essas funções foram identificadas a partir de possíveis interpretações para as reclamações, considerando seus contextos de enunciação e suas respectivas respostas.

##### **4.2.2.1 As reclamações como forma de desabafar**

Muitas das reclamações podem ser entendidas como formas de desabafar. A própria necessidade de reclamar durante o decorrer de uma aula (como ocorreu durante a aula de metodologia), muitas vezes interrompendo seu assunto, demonstra uma grande necessidade por parte dos professores de se expressarem. Também a carga emotiva com que são expressas essas reclamações geram essa sensação nos ouvintes. Em alguns casos, a seriedade daquilo que é narrado e o decorrente alto nível de exposição para aquele que reclama, também contribuem para a sensação de que se está escutando a um desabafo.

A utilização das reclamações como forma de desabafar também é mencionada nas entrevistas semi-estruturadas (discutidas na seção 4.4). Nessa ocasião, uma professora fala, inclusive, que os professores sentiam tanta necessidade de desabafar que qualquer "brechinha" na aula servia para que um momento de reclamações se iniciasse.

O excerto abaixo (25) traz um exemplo que revela o alto nível de exposição a que o professor se submete para reclamar de um problema que o atormenta em seu cotidiano profissional. A reclamação foi veiculada durante a aula de metodologia na qual participavam cerca de 25 professores, duas formadoras, um monitor e a pesquisadora.

(25)

IVO: O aluno pode dar um tapa na cara do professor, o professor tem que ficar de braços cruzados. Você põe de volta, já era.

#### **4.2.2.2 As reclamações como forma de denunciar situações condenáveis**

Em várias reclamações podem ser também observados traços que as associam a uma espécie de denúncia. A reclamação abaixo (excerto 26), feita pela formadora Shirley, é um exemplo desse tipo de ocorrência. A reclamação pode ser percebida como uma forma de denunciar uma situação conhecida pela formadora, mas, muito provavelmente, desconhecida por seus interlocutores. O fato da reclamação descrever uma situação altamente condenável somada ao fato de que essa situação não é de conhecimento coletivo, gera a percepção de que se trata de uma forma de denúncia. Contudo, considerando que todos os ouvintes são professores que vivenciam situações muito semelhantes, e considerando outros traços e funções que caracterizam essas expressões, fica evidente que não se tratam de denúncias em si, mas de reclamações indiretas.

(26)

ForSHI: Então os meninos estão sem escola porque a escola não pode abrir turma. Olha para você ver que absurdo. E nós ficamos sem as turmas. Então nós, os professores, voltamos pra SMED. Então, assim, é muito confuso, né.

#### **4.2.2.3 As reclamações como forma de apresentar a realidade para o formador**

Várias reclamações possuem traços que indicam serem elas uma forma de apresentar para o formador uma realidade que os professores julgam ser desconhecida pelos formadores. A percepção da ocorrência de reclamações que exercem essa função é confirmada pelos relatos coletados pelas entrevistas semi-estruturadas. Algumas dessas reclamações são introduzidas por expressões como: "Olha para você ver como é que funciona a questão lá da escola," ou finalizadas com expressões como: "entendeu?". O excerto 27 exemplifica esse tipo de ocorrência. Nele, a professora Márcia reclama da falta de disciplina dos alunos da escola onde leciona. Como pode ser observado, o início de sua reclamação faz com que esta seja interpretada como um modo de informar o formador sobre uma realidade que ele desconhece.

(27)

MAR: Você tem que ir lá para você ver, entendeu, como é que é. É uma escola super xxx. Os alunos são... À tarde diz que é três vezes pior.

#### **4.2.2.4 As reclamações como forma de expressar solidariedade**

Outro uso também comum das reclamações está associado a manifestações de solidariedade. Embora as reclamações solidárias tenham aparecido prioritariamente como respostas as outras reclamações (questão discutida na seção 4.3), elas também figuram entre os turnos considerados como proposições.

No excerto 28, por exemplo, a formadora inicia um novo assunto no contexto de uma discussão, reclamando de uma situação que ela teria vivido em função de problemas com a Secretaria Municipal de Educação. Sua reclamação serve como meio de mostrar para os professores que ela se solidariza com seus problemas e que, inclusive, vive problemas parecidos. Essa estratégia de emprego de reclamações solidárias foi também confirmada por dados provenientes das entrevistas semi-estruturadas (analisadas na seção 4.4).

(28)



ForSHI: Aí eles falaram comigo vai para a SMED igual cachorro, né. Lá vou eu pra SMED. Aí fui pra SMED, fiquei lá na SMED, lá no arquivo lá, molhando as plantas... Vai pro [nome da escola]. Professora de Português, porque não tem nem vaga pra professora de Inglês. Mas eu não sou formada...

#### **4.2.2.5 As reclamações como forma de justificar-se**

Em algumas ocorrências é possível perceber que uma reclamação servia para justificar o fracasso do professor em conseguir desenvolver uma atividade ou mesmo mudar suas estratégias de ensino. Essa situação foi observada com grande frequência no contexto dos encontros do projeto. No excerto 29, por exemplo, a professora Márcia justifica seu insucesso com a condução de uma atividade elaborada por seu grupo reclamando de seus alunos. Em suas reclamações, a professora veicula a ideia de que, apesar de seus esforços, seria impossível conseguir que seus alunos fizessem as atividades.

(29)

MAR: Já, já falei. Falou que não quer. Já falei na direção já. Tem vários alunos também que eles não fazem nada, entendeu?

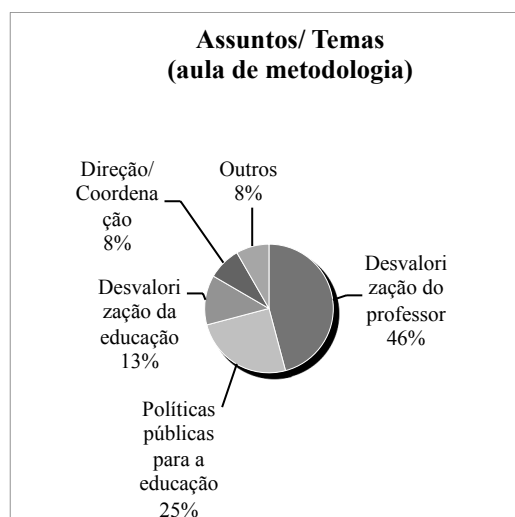
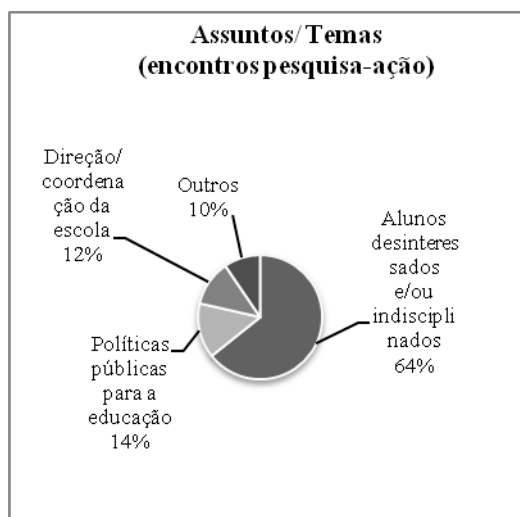
#### **4.2.3 Considerações sobre a análise das reclamações**

A análise das reclamações segundo seus assuntos e funções, assunto dessa seção, suscitam a formulação de algumas considerações. A primeira dessas considerações, que pode ser depreendida a partir da análise dos assuntos, é a de que os temas/ assuntos abordados pelas reclamações relacionam-se a questões que afetam negativamente as práticas profissionais dos professores. Tratam-se também de assuntos sérios que, em muitos casos, abordam temáticas complexas, como o impacto de determinadas políticas públicas para a educação. A seriedade dos assuntos tratados difere o corpus de reclamações aqui analisado daquele coletado por Diana Boxer, (1993a) pois, segundo Boxer, as reclamações, suscitadas pelo seu contexto de coleta, tratavam majoritariamente de assuntos triviais, que não afetavam negativamente a vida dos falantes. Tal diferença justifica-se pela diferença de tipologia entre as interações analisadas pela referida pesquisadora e as interações analisadas nesta dissertação, mas também pode ser associada à realidade específica vivida pelos

professores que participavam do EDUCONLE e à necessidade que estes sentiam de expressar seus problemas.

A presença, no discurso de professores de inglês, de referências a fatores contextuais que afetam negativamente suas práticas é evidenciada em outros trabalhos no campo da formação de professores. Dutra e Oliveira (2006) identificam nas falas dos professores referências a fatores como "turmas grandes, alunos desinteressados e choque entre o desejo do professor e a expectativa dos alunos" (DUTRA; OLIVEIRA, 2006, p. 181). Já Abrahão (2002), ao investigar a inter-relação de fatores contextuais na abordagem de ensinar do professor, identifica referências a "dificuldades materiais, expectativas interacionais do professor e do aluno, cobranças referentes à aula de língua estrangeira por parte de alunos, colegas, diretores, família e sociedade" (ABRAHÃO, 2002, p.60). Muitos dos fatores contextuais identificados nesses trabalhos coincidem com os assuntos das reclamações aqui apresentados.

Outra observação depreendida a partir da análise dos assuntos é a de que as duas tipologias de interação analisadas - encontros do grupo de pesquisa-ação e aula de metodologia - suscitam a ocorrência de assuntos similares, porém em proporções distintas. O assunto principal dos encontros do grupo de pesquisa-ação 'alunos desinteressados e/ou indisciplinados', por exemplo, ocorreu apenas uma vez durante a aula de metodologia, tendo sido, dessa forma, incluído na categoria 'outros'. A situação contrária ocorreu em relação à categoria 'desvalorização do professor', predominante na aula de metodologia. É importante ressaltar, contudo, que muitas das reclamações identificadas como sendo relativas ao tema da desvalorização do professor também faziam referência à falta de interesse e/ou disciplina dos alunos. Contudo, durante a aula de metodologia, esse tema aparece subordinado ao tema da desvalorização do professor. Nesses casos, os problemas com a indisciplina foram apresentados como exemplos dos problemas causados pela desvalorização do professor. Esse cenário pode ser relacionado ao fato de que, durante os encontros do grupo, e em função de seus objetivos, estavam sendo discutidos assuntos mais pontuais da prática do professor em sala de aula, enquanto que, na aula de metodologia, os professores estavam discutindo sobre questões mais abrangentes. As seguir, os dois gráficos apresentados anteriormente foram dispostos lado a lado para proporcionar uma melhor comparação dos dois contextos.



A partir da análise das funções das reclamações no discurso de professores e formadores, foi possível verificar a ocorrência de funções intuitivamente esperadas. Contudo, as análises demonstraram a ocorrência de ainda outras funções, algumas, a princípio, não imaginadas. Essa variedade de funções identificadas corrobora o entendimento das reclamações como uma forma de expressão importante no contexto do projeto, uma vez que, assim como demonstrado, uma reclamação serve para outras coisas além de simplesmente expressar uma insatisfação.

Uma última observação construída a partir da análise das funções das reclamações é a de que elas não constituem, a princípio, formas de se pedir ajuda, sugestões ou conselhos. Contudo, como será demonstrado nas seções seguintes, as respostas, podem subverter esse quadro.

### **4.3 Como professores e formadores respondem às reclamações**

Na primeira parte dessa seção, são analisadas as respostas dadas pelos professores (aqui também chamados de pares) e pelos formadores às reclamações que lhes são dirigidas. São apresentados os grupos/ categorias dentre os quais as respostas foram classificadas, a frequência de ocorrência de cada grupo e suas respectivas características. Para cada grupo, são apresentados excertos que exemplificam essas características. Na segunda parte da seção, os resultados obtidos através dessa análise são comparados aos resultados apresentados por Boxer (1993a). Na terceira parte da seção, são apresentadas considerações depreendidas a partir das análises das respostas e da comparação com o trabalho de Boxer (1993a).

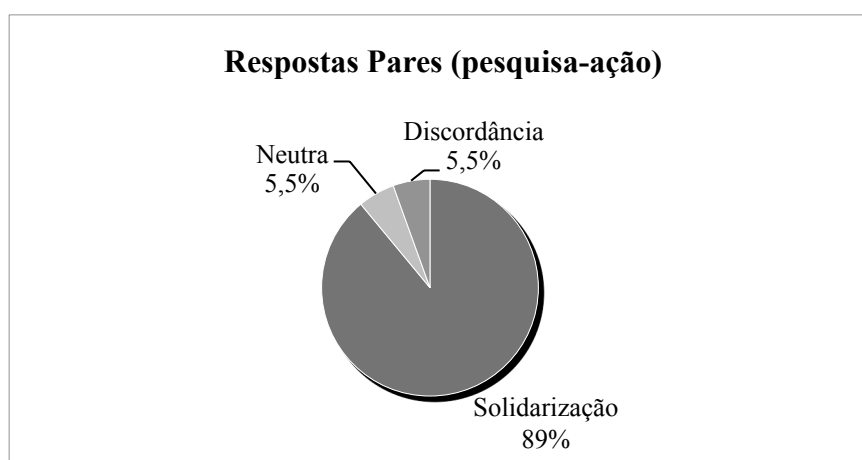
Os dados estudados na primeira parte desta seção foram coletados nos mesmos contextos descritos na seção 4.2. A partir das gravações dos encontros do grupo de pesquisa-ação, foram selecionadas 42 seqüências reclamação/ resposta para as análises aqui apresentadas. Outras 25 reclamações foram selecionadas a partir da gravação da aula de metodologia. As respostas veiculadas no contexto da aula de metodologia, em função de fatores que serão discutidos nesta seção, não foram contabilizadas. Os dados proveniente dos dois contextos de coleta, assim como justificado na seção anterior, foram analisados separadamente.

As classificações das respostas dentre os grupos/ categorias que serão apresentados foram feitas a partir da observação de suas características comuns e traços distintivos. As classificações baseiam-se nas diferentes funções que as respostas assumem no discurso dos participantes.

#### 4.3.1 Como os pares respondem às reclamações - grupo de pesquisa-ação

As respostas dos pares para as reclamações a eles dirigidas foram classificadas como: 1) solidarização; 2) neutra e 3) discordância. Das 18 reclamações, expressas pelos pares, 16 foram interpretadas como solidarizações, 1 como neutra e 1 como discordância. O gráfico 3 representa a proporção de ocorrência de cada uma dessas categorias. Na seqüência, as categorias são apresentadas e caracterizadas através dos excertos.

**Gráfico 3**



#### 4.3.1.1 Solidarização

Das 18 respostas coletadas, 16 pertencem a esse primeiro grupo. Foram consideradas 'solidarizações' respostas que davam suporte, referendavam e demonstravam compreensão às reclamações dos pares. Um traço característico das respostas desse grupo, quando enunciadas pelos pares nesse contexto, é a vinculação de uma espécie de reforço negativo, que será evidenciado na análise dos excertos. Além disso, em vários casos, fica evidente a intenção, por parte de quem responde, de expressar que ele compartilha com o par aquele mesmo problema ou insatisfação. Essa necessidade, de demonstrar para o par que reclama (e também para os demais ouvintes) que o problema é compartilhado, é expressa, como veremos, através de recursos que fazem com que a reclamação soe como um gesto mútuo, pelo uso de pronomes na primeira pessoa do plural ou através de uma reclamação solidária.

No excerto 30 a professora Márcia, ao narrar o desenvolvimento de uma atividade que havia sido elaborada pelo grupo de pesquisa-ação e que deveria ser aplicada em sala, reclama afirmando que seus alunos não quiseram copiar a atividade passada no quadro. Na sequência, a professora Júnia responde através de uma asserção que dá suporte ao argumento que a professora Márcia constrói em sua narrativa, o argumento de que os alunos não haviam participado da atividade porque estes não têm interesse e nem compromisso. Aqui é interessante ressaltar que a resposta de Júnia, ao dar suporte ao argumento de Márcia, funciona como um reforço negativo daquilo que foi dito. Seria possível, por exemplo, que a professora Júnia expressasse sua solidariedade com a reclamação da colega dizendo algo como: "isso acontece" ou "que chato". Contudo, a forma como Júnia responde, reforça o julgamento negativo que a professora Márcia faz de seus alunos.

(30)

MAR: Eu passei no quadro mas ninguém copiou.  
JUN: Má vontade.

No excerto 31, a sequência reclamação - solidarização se repete. O trecho foi gravado em um momento posterior do mesmo encontro registrado no excerto 30. Nesse trecho, a professora Márcia, ao continuar seu relato de insucesso na aplicação da atividade, reclama novamente de seus alunos. A professora Júnia novamente

responde se solidarizando com a colega e, de certa forma, referendando aquilo que ela diz. No diálogo, a resposta de Júnia parece completar a reclamação construída por Márcia, fazendo com que a reclamação soe como um gesto mútuo - característica também observada por Boxer (1993a) em seu trabalho.

(31)

MAR: Uai, tem vez que eu chego na sala, não dá nem pra começar.  
JUN: Enrolando.

O caráter de solidarização das respostas dadas pelos pares fica ainda mais evidente em trechos como os dois apresentados nos excertos 32 e 33. Nos dois trechos nota-se que, ao responder à reclamação, as professoras utilizam a locução pronominal 'a gente', o que demonstra que a intenção é se colocar na mesma situação que a colega. O uso de 'a gente', no segundo excerto, pode também apontar para uma necessidade de expressar para a formadora que a situação é geral e ocorre com todos os professores.

(32)

MAR: Não, aí teve uns lá brincando, pregando na parede, entendeu? Olha para você ver!  
JUN: Depois que a gente toma raiva é pior.

(33)

JUN: (...) mas é porque os alunos, eles têm a ideia de que estudar Inglês é só a gramática XXX qualquer coisa que você faça, você não dá aula.  
MAR: Até mesmo Português se a gente usa alguma coisinha que sai fora da gramática tradicional...

O excerto 33, acima, serve ainda de exemplo de duas formas típicas de se solidarizar com a reclamação do outro, identificadas por Boxer (1993a): elaboração da reclamação do falante e confirmação da validade da reclamação. Ao afirmar que "até mesmo em Português" o problema descrito por Júnia ocorre, Márcia apresenta mais argumentos a favor da reclamação da colega, ou seja, ela elabora a reclamação feita ao mesmo tempo que sustenta ou confirma sua veracidade. A elaboração da reclamação do par também faz com que esta soe como um gesto mútuo.

Algumas das respostas dadas pelos pares soam também como reclamações. Nesses casos, o colega, ao mesmo tempo em que se solidariza com o outro, expressa

de maneira evidente a sua própria insatisfação. No excerto 34, a professora Márcia relata um problema que teve com a direção da escola na condução de um conflito entre ela e uma aluna. A professora reclama da direção da escola ter feito ela pedir desculpas para uma aluna que teria se sentido ofendida em uma aula. Júnia responde afirmando já ter trabalhado nessa escola e reclama do fato da direção relevar os erros dos alunos culpando sempre o professor pelos conflitos. A resposta de Júnia é, dessa forma, uma reclamação solidária.

(34)

MAR: Dessa que me dá problema. Aí a direção foi, me chamou, entendeu, mandou eu ficar na frente da menina e pedir desculpas.

JUN: Eu já trabalhei nessa escola XXX. Lá eles sempre olham o lado do aluno, sabe? O professor é sempre o errado. [nome da escola], sabe, escola pública assim metida a particular, né, então a diretora lá é difícil.

O excerto 35 traz um exemplo semelhante ao anterior. Nele, a professora Júnia se solidariza com a reclamação da colega respondendo também com uma reclamação.

(35)

MAR: Não dá nem pra começar a aula.

JUN: Vinte minutos pra parar de conversar.

#### 4.3.1.2 Respostas neutras

Dentre as 18 respostas analisadas, apenas uma foi caracterizada como uma resposta neutra. No excerto abaixo, a professora Márcia novamente reclama da direção da escola. Segundo a professora, nos momentos de conflito entre alunos e professores, a direção da escola sempre responsabiliza o professor pelo problema. A reclamação é respondida por Júnia com uma concordância fraca que pode significar apenas que Júnia está escutando ou entendendo a reclamação da colega. Esse caráter fraco da resposta fez com que essa fosse considerada uma resposta de tipo neutra.

(36)

MAR: Mas a escola é tudo por conta dos alunos, entendeu? Se os alunos, se eles fazem um "A", quer dizer, eu tô sempre errada. Eles estão certos. Mas se eles fazem errado...

JUN: Ahã.

### **4.3.1.3 Discordância**

Apenas uma resposta dada pelos pares foi caracterizada como uma discordância (excerto 37). Durante as discussões do grupo a professora Márcia reclama da Escola Plural dizendo que o fim das reprovações é a fonte da falta de compromisso de seus alunos. A professora é então questionada pela formadora que sugere que nem todas as escolas da prefeitura de Belo Horizonte teriam esses problemas. A professora Márcia, então, sustenta sua reclamação dizendo que todas as escolas da prefeitura seriam assim. Ao que Júnia discorda, afirmando que estariam ocorrendo modificações nas escolas da prefeitura.

(37)

MAR: Não, é muito. São todas assim, entendeu?

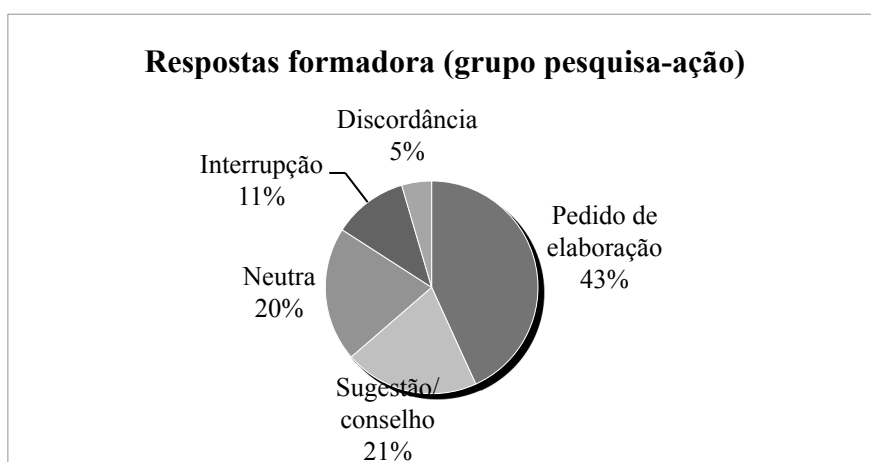
JUN: Tá modificando o currículo. Assim, eles estão tentando pegar mais firme no currículo.

### **4.3.2 Como a formadora responde às reclamações - grupo de pesquisa-ação**

As respostas da formadora às constantes reclamações a ela relatadas são mais variadas do que aquelas oferecidas pelos pares. As 44 respostas da formadora, registradas durante os encontros, foram subdivididas em 5 grupos. A saber: 1) pedido de elaboração, 2) sugestão, 3) neutra, 4) interrupção e 5) discordância. Dentre esses 5 grupos, o primeiro é aquele que abarca um maior número de respostas. Das 42 respostas registradas, dezenove foram classificadas como pedidos de elaboração. O grupo 2, 'sugestão/ conselho', registrou nove respostas. Nove respostas foram classificadas como neutras (grupo 3), cinco como interrupções (grupo 4) e duas como discordâncias. A proporção de ocorrência das categorias pode ser visualizada no gráfico 4.



**Gráfico 4**



#### **4.3.2.1 Pedido de elaboração**

As 19 respostas classificadas como pedidos de elaboração, são compostas por perguntas através das quais a formadora estimula as professoras a apresentar os motivos de suas reclamações ou explicar melhor os acontecimentos sobre os quais elas reclamam. Através dessas perguntas a formadora faz, por exemplo, com que as professoras descrevam em detalhes o desenvolvimento de uma determinada atividade, buscando entender o que de fato estava ocorrendo nas ocasiões relatadas. Ao utilizar esse recurso, em alguns momentos, a formadora busca encontrar possíveis falhas nos procedimentos adotados pela professora durante a aplicação de uma determinada atividade a fim de entender o porquê do insucesso da mesma. Em outros momentos as perguntas parecem surgir no intuito de entender melhor o contexto no qual as professoras trabalham, fazendo com que elas explicassem em detalhes como são suas turmas ou como funciona a organização da escola em que lecionam.

No excerto 38, observa-se a ocorrência de três reclamações feitas pela professora Márcia. As três reclamações ocorreram durante a narrativa de uma tentativa frustrada de aplicar em sala de aula uma atividade que tinha sido elaborada pelo grupo de pesquisa-ação. A conversa começa com a formadora perguntando se elas tinham feito a atividade com os alunos e quais tinham sido os resultados. Na sequência, a professora inicia seu relato e reclama repetidas vezes de seus alunos. Diante das reclamações, a formadora faz diversas perguntas buscando entender exatamente o que tinha acontecido em sala de aula e como teria sido aplicada a atividade.

(38)

ForAMA: Então conta pra gente. Vamos XXX

MAR: Não deu saída. Pelo menos uma turma que eu falei que era pra pesquisar é a mesma coisa de nada.

ForAMA: Por quê? Que que aconteceu?

(...)

MAR: Mas quero ver que eles vão fazer. Eles não vão fazer porque eles não sabem, eles não fizeram, não prestaram atenção, não fizeram o exercício, não fazem nada.

ForAMA: Ah, me conta aqui, quando você trouxe o, é, quando você levou pra sala de aula o kit de sobrevivência, você distribuiu... Como é que foi? Assim, você distribuiu um por um, falou que a partir dali ia fazer um pacto, (...)

MAR: Mas é mesmo assim, eles num... terceiro ano.

ForAMA: Mas aí todo mundo recebeu, chegou a colar na contracapa do caderno?

Em um outro encontro do grupo, registrou-se uma sequência reclamações-pedidos de elaboração semelhante à anterior. No excerto 39, a professora Márcia novamente relata o insucesso com a implementação de uma atividade. Nesse caso, a atividade tinha sido elaborada pela professora individualmente e não estava diretamente relacionada com o projeto da pesquisa-ação. A narrativa de Márcia parece ter como objetivo demonstrar para a formadora que é impossível desenvolver uma atividade bem sucedida com seus alunos, pois, apesar de ela se esforçar buscando propor trabalhos relacionados aos interesses dos alunos, estes não os fazem da mesma forma. O acontecimento é narrado para a formadora como um exemplo de como "funciona" a escola em que a professora leciona. Contudo, a formadora, novamente, através de perguntas, estimula a professora a explicar como era a atividade e como esta tinha sido proposta para os alunos.

(39)

MAR: Olha pra você ver como é que funciona a questão lá da escola: Os alunos: "Ah professora, vamos fazer uma atividade diferente". Então vamos. Porque eles sempre reclamam. "Ah, então tá. Vamos fazer um projeto de música", eu falei. "Então vamos". Então eu marquei, né. Fiz todo o projeto lá, passei, entreguei pra todo mundo. Entreguei não, passei no quadro. Metade que copiou e a outra não copiou o que que era pra fazer, né, na questão do trabalho. Era pra entregar hoje. Pergunta se alguém fez.

ForAMA: Como é que era o trabalho?

MAR: De música. Não é o que eles mesmos, que eles mesmos que sugeriram? Eles mesmos que pediram. É pegar uma música, escolher e, estudar, o cantor é, vocabulário e apresentar também, na sala. Ninguém fez.

ForAMA: A data era hoje?

MAR: Era hoje.

ForAMA: Há quanto tempo XXX que você propôs?

MAR: Tem mais de 15 dias.

Como já mencionado, os pedidos de elaboração feitos pela formadora visavam, em outros momentos, conhecer melhor o contexto vivido pela professora. Durante um outro encontro do grupo, após a formadora explicar detalhadamente o que seriam 'diários de aprendizagem', esta sugere que as professoras utilizem esse recurso com seus alunos. A professora Márcia responde afirmando que seus alunos não iriam fazer tal atividade porque eles precisariam ter um caderninho separado para isso. Diante da afirmação de Márcia, a formadora pergunta se o problema seria o fato de os alunos não terem dinheiro para comprar um caderninho, ao que Márcia responde negativamente e reclama dizendo que seus alunos "não querem nada". Como pode ser observado no excerto 40, a formadora responde à reclamação fazendo perguntas que fazem com que a professora precise explicar melhor a situação. Dessa forma, a formadora busca entender melhor o contexto no qual a professora leciona, e quais são as limitações materiais do mesmo e ainda quais são os hábitos dos alunos (como pode ser visto na segunda pergunta).

(40)

MAR: Não, eles num, eles num querem nada. Então esse caderninho eles não vão fazer.  
ForAMA: Vocês não têm acesso a algum caderninho que a prefeitura dê, não? Aqueles brochurazinho pequenininho, sabe? Uns assim.  
MAR: Não, nada.  
ForAMA: Eles costumam levar o caderno de Inglês?  
MAR: Nada. Tem aluno que nunca abriu o caderno. Eu acho que nem caderno ele não tem. Ele nunca assistiu uma aula.  
ForAMA: Aluno que nunca assistiu uma aula? Mas como é que ele é aluno então?

Outra característica relevante desse tipo de resposta é que, na maioria dos casos, essas respostas antecedem uma resposta mais elaborada como uma sugestão ou um conselho. É como se as perguntas feitas pela formadora fornecessem a ela embasamento para uma resposta mais aprofundada e definitiva. Em seu trabalho, Boxer (1993a) registra a ocorrência de respostas que ela define como RREs (respostas que requerem elaboração). As respostas de tipo RREs se assemelham ao que aqui denominou-se 'pedido de elaboração', contudo, como veremos na seção 4.3.5, algumas das intenções dos falantes observadas por Boxer parecem ser distintas das intenções observadas no contexto dos encontros do grupo de pesquisa-ação. A pesquisadora também demonstra que respostas desse tipo, via de regra, serviam como respostas intermediárias que ajudavam o receptor a elaborar uma resposta definitiva para a reclamação. O excerto abaixo (41), já parcialmente apresentado anteriormente,

é um exemplo de como os pedidos de elaboração ocorrem como respostas intermediárias, antecedendo uma resposta definitiva que vincula sugestões ou conselhos. Para facilitar a identificação dos tipos de respostas, os pedidos de elaboração foram deixados em itálico e a resposta final (sugestão/ conselho) foi deixada em itálico e negrito. O contexto no qual o excerto se insere não será aqui retratado, pois foi anteriormente descrito.

(41)

MAR: Olha pra você ver como é que funciona a questão lá da escola: Os alunos ah professora, vamos fazer uma atividade diferente". Então vamos. Porque eles sempre reclamam. "Ah, então tá. Vamos fazer um projeto de música", eu falei. "Então vamos". Então eu marquei, né. Fiz todo o projeto lá, passei, entreguei pra todo mundo. Entreguei não, passei no quadro. Metade que copiou e a outra não copiou o que que era pra fazer, né, na questão do trabalho. Era pra entregar hoje. Pergunta se alguém fez.

FOR: *Como é que era o trabalho?*

MAR: De música. Não é que eles mesmos, que eles mesmos que sugeriram? Eles mesmos que pediram. É pegar uma música, colher, e estudar, o cantor é, vocabulário e apresentar também na sala. Ninguém fez.

ForAMA: *A data era hoje?*

MAR: Era hoje.

ForAMA: *Há quanto tempo XXX que você propôs?*

MAR: Tem mais de 15 dias. Geralmente eu dou um prazo maior assim pra eles, né? Ter tempo de fazerem as coisas. Mas ninguém fez, não pegou uma letra, não fez.

ForAMA: *Você já tentou conversar com eles em Português no fim na aula? "Olha eu gostaria de saber a opinião de vocês em relação à ao trabalho que foi proposto que foi inclusive sugestão de vocês acreditando que seria uma boa ideia da gente ter mais contato. Eu achei que poderíamos incluir. E agora eu queria então entender..." Aí vai vir... Ih, MAR, você vai ouvir de tudo. Tudo quanto é explicação esfarrapada. Entendeu? Mas é para eles verem que você não é a boba da corte. Entendeu? (...)*

#### **4.3.2.2 Sugestão/ conselho**

Outra forma bastante utilizada pela formadora para responder a uma reclamação foram as sugestões ou conselhos. Dentre as 42 respostas, nove foram assim classificadas. É interessante ressaltar que, embora cada resposta tenha sido contabilizada como uma ocorrência, seu conteúdo, em alguns casos, abarca mais de uma sugestão ou conselho, além de argumentos que lhes dão suporte. Das 9 respostas identificadas, 6 são sequências longas através das quais a formadora dá sugestões relacionadas desde a questões práticas de como lidar com o aluno em sala até a questões mais subjetivas de como a professora poderia lidar com seus próprios sentimentos. Por serem, dessa forma, respostas longas e elaboradas, esse tipo de resposta se destaca no transcorrer dos encontros do grupo.

O excerto 42, abaixo, é um exemplo de uma resposta na qual a formadora mescla sugestões práticas com sugestões que soam como conselhos de ordem emocional, a fim de ajudar a professora a enfrentar os problemas que relata. Neste trecho, a professora reclama da direção da escola que teria exigido que ela pedisse desculpas para uma aluna em um conflito anterior, mas não teria feito nada quando a professora foi ofendida por uma outra aluna. A formadora, então, responde dando sugestões que visam encorajar a professora a ter paciência e sugestões de como conversar com os alunos sem entrar em conflito. As sugestões da formadora referem-se também a um relato anterior na qual a professora contou que seus alunos não haviam colado no caderno uma folha de atividade que ela havia distribuído.

(42)

MAR: Já reportei, já. Falei assim com a direção, porque no dia que a me, que eu falei uma coisa errada, me fizeram ficar em frente a ela pedir desculpa ainda. E quando foi a outra, necas di pitibiriba. Até hoje nada entendeu.

JUN: É complicado mesmo essa escola.

ForAMA: Mas tenta respirar fundo pra não ter o desprazer de ter essa turma, né? Afinal, você vai precisar levá-la até o final. Então respira fundo para você não passar por uma situação constrangedora, né? Cada aula ter uma surpresa desagradável. E eu acho que diante da situação dos alunos terem, de certa forma, ignorado o kit, de repente, de uma forma light, na aula que vem, acho que vale a pena comentar, sutilmente: "Olha eu, na aula, na semana passada eu fiquei um pouco surpresa porque eu reparei que alguns alunos esqueceram o kit em cima da mesa, então eu vou distribuir pra quem não tem ainda hoje pra vocês colarem". Eu acho que a gente se protege de certa forma de chegar, né? Expôr de uma forma mais agressiva [continua]

O excerto 43 traz um exemplo de resposta na qual a formadora dá uma sugestão prática de procedimento em sala de aula: conversar com os alunos, em Português, sobre o problema. É interessante notar, que em sua resposta, a formadora após dar a sugestão, exemplifica como a professora deveria se dirigir aos alunos. Nessa exemplificação, a formadora fala como se fosse a própria professora diante de seus alunos. Ao fim dessa espécie de encenação, a formadora explica o porquê de se adotar a conduta sugerida.

(43)

MAR: (...) Mas ninguém fez. Não pegou uma letra. Não fez

ForAMA: Você já tentou conversar com eles em Português no fim na aula? "Olha eu gostaria de saber a opinião de vocês em relação à ao trabalho que foi proposto que foi inclusive sugestão de vocês acreditando que seria uma boa ideia da gente ter mais contato. Eu achei que poderíamos incluir. E agora eu queria então entender..." Aí vai vir... Ih, MAR, você vai ouvir de tudo. Tudo quanto é explicação esfarrapada. Entendeu? Mas é para eles verem que você não é a boba da corte. Entendeu? (...)

Já o excerto seguinte (44) traz um exemplo de resposta na qual a formadora dá uma sugestão do tipo conselho emocional. Em resposta a uma reclamação sobre a falta de estabilidade em seu trabalho, a formadora sugere que a professora veja a situação de outra forma, encorajando-a a ver o aspecto positivo das constantes mudanças de escola. Novamente a formadora, na sequência, justifica sua sugestão.

(44)

MAR: Todo ano eu tenho escola que muda. Escola diferente.

ForAMA: Muda? Ah menina, mas veja pelo lado bom, porque eu acho que a gente cansa também de da, os alunos cansam das mesmas técnicas, o mes, por mais que adorem a aula, a professora e tudo mais... Mas o aluno gosta de novidade, né? "Olha, vamos ver como, quais são as técnicas da Júnia, quais são", né? É bom também. E a gente não se desgasta no sentido que aquela (...)

#### 4.3.2.3 Respostas neutras

Nove repostas da formadora para as reclamações a ela dirigidas foram classificadas como neutras. Foram consideradas 'neutras' respostas constituídas por expressões curtas como "uhum", "ahã", "hum, sei" realizadas com pouca ênfase, que têm como função demonstrar que a formadora estava acompanhando o que era dito e sinalizar que o falante pode continuar seu turno. Foi também registrada uma ocorrência da expressão "ãh", entoada como um pedido para que a professora continuasse seu relato. Vale ainda ressaltar que, em diversos trechos das conversações gravadas, expressões desse tipo foram utilizadas pelos ouvintes, muitas vezes de maneira sobreposta, como é característico dessa modalidade de interação. Contudo, somente as expressões que constituíam uma resposta para a reclamação proferida, foram contabilizadas nesse grupo. Outra característica relevante desse tipo de resposta, é o fato de elas ocorrerem como respostas intermediárias, que conduzem, em todos os casos registrados, a uma resposta definitiva, bem mais elaborada.

O excerto 45 exemplifica a ocorrência desse tipo de resposta. Nele, a professora Márcia reclama de ter que fazer um controle excessivo de frequência de seus alunos. Ela, em mais de uma passagem, relaciona a falta de participação e interesse de seus alunos em sala ao fato deles serem retidos (impedidos de seguir para o próximo ano) apenas por infrequência. A professora reclama também por ter alguns alunos que, apesar não cumprirem as tarefas propostas, tiram boas notas nas provas

(em outro momento ela explica que esses alunos fazem cursos particulares de Inglês). Como pode ser observado no excerto, a formadora responde às duas primeiras reclamações com respostas neutras e, em sua terceira fala, inicia uma resposta de tipo 'sugestão'. A formadora é então interrompida pela outra professora que se solidariza com a colega dizendo que esse tipo de aluno é o mais difícil. Na sequência, Márcia reclama novamente, reafirmando que os alunos não fazem nada em sala. Mais uma vez então a formadora tenta iniciar uma resposta de tipo 'sugestão', mas é novamente interrompida. É apenas depois de outra reclamação que a formadora consegue elaborar uma resposta definitiva e mais elaborada para os problemas relatados.

(45)

MAR: Eu tenho que fazer a chamada do professor e ainda tenho que fazer a minha chamada. Quer dizer, no meu controle ali, né?

ForAMA: Ahã.

MAR: E como eles já sabem, lá na aula eles não fazem nada. Aí quando chega na prova, tiram nota boa.

ForAMA: Ahã.

MAR: Entendeu? Aí vem me cobrar.

ForAMA: Então esse diário você vai falar: fulano, beltrano...

JUN: Esse é o mais difícil.

MAR: Só que na aula ele não tem participação. Ele não faz nada.

ForAMA: Entendi. Mas tem que haver uma pontuação. [continua]

#### 4.3.2.4 Interrupção

No transcorrer das conversas gravadas, foram identificadas 5 ocasiões nas quais uma reclamação é dirigida à formadora, e esta responde buscando interromper o fluxo das reclamações ou mesmo impedir que este se inicie. Esse tipo de resposta, assim como as 'discordâncias' (apresentadas na sequência), são respostas que desencorajam o interlocutor a seguir reclamando. Contudo, como pode ser observado, em três ocasiões, essas tentativas não são bem sucedidas.

No excerto 46, é possível observar como, por duas vezes, a formadora tenta interromper uma sequência de reclamações sobre os alunos, iniciada pelas professoras. Por analogia com outros momentos gravados, é possível afirmar que a formadora tenta promover essa interrupção, apresentando algumas iniciativas e estratégias bem sucedidas que ela têm observado nas aulas de uma outra professora que não participa do grupo. Contudo, a formadora não é bem sucedida.

(46)

MAR: Uai, tem vez que eu chego na sala não dá nem pra começar!  
JUN: Enrolando XXX  
MAR: Não dá nem pra começar a aula!  
ForAMA: Ah, uma das professoras que eu observo  
JUN: Vinte minutos pra parar de conversar.  
MAR: É vinte minutos pra colocar os meninos pra assentar, pra gente fazer uma atividade, aí  
ForAMA: Uma professora  
MAR: Mas eu sempre. Oh, desculpa.  
ForAMA: Não, pode falar.  
MAR: Mas eu tô sempre indo ao fundo pra ver com eles, conversar com eles, que que eles estão pensando, o que eles querem fazer tal...

No trecho apresentado no excerto 47 após escutar uma sequência de reclamações da professora Márcia sobre a falta de interesse e compromisso de seus alunos, a formadora tenta interromper o fluxo das reclamações, propondo que a professora observe também que existem alunos que cumprem as tarefas. A impressão que se tem é a de que a formadora tem a intenção de fazer com que a professora fale também sobre experiências positivas em sua sala, ou ainda, promover uma mudança de perspectiva da mesma em relação à forma como ela vê ou descreve seus alunos. A tentativa da formadora é, inicialmente, frustrada, pois a professora reclama novamente. É apenas com sua próxima resposta que a formadora consegue interromper o fluxo de reclamações iniciando uma sequência de sugestões e conselhos.

(47)

MAR: Já... Já falei, falou que não quer. Já falei na direção, já. Tem vários alunos também que eles não fazem nada, entendeu?  
ForAMA: Uhum, mas têm muitos também que fazem, né, MAR?  
MAR: Poucos. São poucos que fazem.  
ForAMA: Vá contaminando esses poucos que fazem. [continua fazendo sugestões]

Já o excerto 48 traz uma ocorrência em que a formadora impede que a professora inicie uma sequência de reclamações, no intuito de manter o seu piso conversacional e poder dar um exemplo positivo. Neste caso, a intenção da formadora não é exatamente interromper a professora, mas sim impedir que a professora a interrompa. No trecho gravado, a formadora fala sobre o uso de música como estratégia de ensino e, ao iniciar um relato sobre um projeto interessante que ela havia observado, a formadora é interrompida pela professora que reclama dizendo que em sua escola "não tem nem sinal". A reclamação da professora visa demonstrar que um



projeto de vídeo e música não poderia ser aplicado em sua escola. Contudo, diante dessa reclamação, a formadora responde apenas afirmando que a escola em questão tinha os equipamentos e segue descrevendo e explicando o projeto desenvolvido. A resposta da formadora desencoraja que a professora siga relatando, naquele momento, os problemas que vivencia.

(48)

ForAMA: Quem não gosta de música, né gente? Eu acho que a gente vai conseguir atacar o pessoal como música e vídeo. De repente a gente, isso a gente pode pensar mais a longo prazo, em eu tava vendo isso em uma escola pública que eu que eu observo, né, uma das minhas meninas da pesquisa

MAR: A minha não tem nem sinal.

ForAMA: Lá tinha. [continua o assunto]

#### 4.3.2.5 Discordância

Apenas duas respostas da formadora foram classificadas como 'discordâncias'. Como pode ser observado através do excerto 49, ambas fazem parte de uma mesma passagem na qual a professora Márcia relaciona seus problemas em sala à Escola Plural. Nessa passagem, também a professora Júnia discorda de Márcia, como vimos na análise das respostas dos pares.

(49)

MAR: O problema que eu acho o seguinte, que a gente enfrenta hoje na (...) Tudo bem que as escolas particulares tenham (...) Nas outras também. Tem no Estado (...) Mas o que eu acho, o que pesa muito, é mais é a Escola Plural, chamada pela prefeitura de Escola Plural essa esse "laissez faire" aí entre aspas, que os alunos podem fazer o que quiserem. Eles não têm compromisso porque eles vão ser aprovados entendeu?

[...]

ForAMA: Mas eu acho que tá um pouco menos usada essa escola plural de XXX

MAR: Não. É muito. São todas assim, entendeu?

JUN: Tá modificando o currículo, assim eles tão tentando pegar mais firme no currículo.

MAR: Mas não adianta você pegar o currículo se o menino não precisa de fazer nada, ele só precisa ter presença.

ForAMA: A proposta é muito boa, né? Mas só que é muito mal, foi muito mal implantada.

### 4.3.3 Como os pares respondem às reclamações - aula de metodologia

Assim como já mencionado, em função dos objetivos do presente trabalho, as respostas coletadas na aula de metodologia foram tratadas separadamente daquelas

coletadas nos encontros de pesquisa-ação. A análise das respostas dos pares no presente contexto revela uma grande diferença entre as duas tipologias de interação. Na aula de metodologia, ao contrário do que ocorreu nos encontros do grupo, não é possível delimitar claramente, na maioria dos casos, uma reclamação e suas respectivas respostas de outra reclamação e suas respostas. No decorrer da aula, ocorrem várias reclamações feitas por diversos professores e também pela formadora. Como veremos, em grande parte das ocorrências, cada reclamação é respondida com diversas manifestações de compreensão e concordância e, na sequência, inicia-se uma outra reclamação, ou um outro relato de problemas. As reclamações somam-se umas às outras, dificultando, dessa forma, a distinção de pares/ grupos evidentes de reclamação-resposta(s).

As reclamações coletadas durante a aula iniciam-se em função de uma pergunta feita pela formadora para a turma. A partir desse momento (após aproximadamente 1 hora de aula), o fluxo normal da aula é interrompido e as reclamações se sucedem, motivadas, primeiramente, por essa pergunta inicial, até o fim da aula (52 minutos mais tarde). No entanto, após algumas falas, não é mais possível estabelecer uma relação direta entre a pergunta da formadora e as reclamações. As reclamações continuam, em certa medida, a responder à questão levantada, já que os assuntos se relacionam. Contudo, novas reclamações surgem motivadas pelas próprias reclamações e também por outras perguntas ou colocações feitas pela formadora. Fica também a impressão de que as reclamações se sucedem, em parte, pela própria ocasião, ou seja, pelo fato do assunto da aula ter sido suspenso e de um momento propício para relatar as dificuldades e insatisfações de cada um ter se iniciado.

O trecho a seguir (excerto 50) ilustra como cada reclamação é respondida com diversas manifestações de compreensão e concordância proferidas por diversos professores e como, na sequência, inicia-se uma outra reclamação. Após escutar algumas reclamações que relacionavam a desestrutura familiar à falta de respeito dos alunos com os professores, a professora Livia reclama sobre as crianças estarem sendo tratadas com um excesso de direitos e uma carência de deveres. De maneira sobreposta, e também ao fim de sua fala, é possível escutar vários professores que solidarizam utilizando expressões curtas como: "é", "é mesmo". Em seguida, a reclamação de Livia é sustentada por duas outras professoras que dizem: "Só pode". Na sequência, a professora Renata profere também uma reclamação que sustenta o

argumento das anteriores. Após a fala de Renata, a professora Isabela assume o turno e inicia uma narrativa que embasa uma nova reclamação. O assunto dessa nova reclamação é a falta de qualidade no ensino relacionada à falácia do acesso universal à escola, propagandeado pelo governo. A reclamação de Isabela, assim como a reclamação de Livia, é seguida e sustentada pela reclamação de uma outra professora (Laura).

(50)

LIV: [...] Hoje em dia é o que a gente tá questionando, a criança tá tendo muito direito e pouco dever.

VÁRIOS: É... Uhum...

LIV: Olha, na escola você não pode nada não. O aluno tem o direito de estar aqui na escola. Aí ele fica te enfrentando o tempo todo, o tempo todo, o tempo todo. E ele pode, ele pode.

LAU: Só pode.

ISA: Só pode.

REN: Ele sabe que ele tem mil e uma chances e que o professor ele tem a obrigação de dar essa chance pra ele de qualquer maneira, ele querendo ou não estudar. <Só o fato de ele estar lá, ele tem o direito.>

ISA: <Eu comecei na semana passada> com o pessoal do observatório da juventude, num curso que a prefeitura lá de Contagem XXX. Os colegas, no encontro inicial, começaram a colocar. Tá todo mundo, assim, assustado, né? Porque tá caminhando vertiginosamente pra esse descontrole. Ah, e um falou, antes, anteriormente, igual eu falei, bom, fala-se muito que o ensino anterior seriado era excludente, agora, hoje, os que querem estudar estão sendo excluídos. Então a exclusão continua. Aí um outro colega colocou: na verdade, hoje, o governo mudou a forma dos da da classe dominante continuar dominando. Hoje o ensino é aberto pra todo mundo, mas a qualidade não existe. Ou seja, vocês podem ter o ensino que antes poucos tinham, só que este ensino vai continuar deixando vocês aí no seu lugar. Então uma série de fatores que a gente tem que enfrentar e eles, isso aí, qualquer disciplina. Não é só

LAU: E ainda dão outro nome, né, ensino de qualidade. Ninguém fora da escola. Ensino de qualidade. Uma propaganda bastante XXX

O trecho anteriormente apresentado, exemplifica um padrão de interação que se repete na maior parte da aula. Esse padrão é composto por uma reclamação, seguida por várias solidarizações, seguidas por uma reclamação que inicia um novo assunto e assim sucessivamente. Na maioria dos casos, a reclamação que inicia um novo assunto, relaciona-se com o assunto anterior, como se uma reclamação levasse a outra, ou como se um problema se relacionasse a outro. É justamente esse encadeamento entre uma reclamação e outra que dificulta a identificação de pares/grupos claros de reclamação-resposta(s). Pois, mesmo quando é identificada uma mudança de assunto, não é possível afirmar que a reclamação seja uma proposição nova e não uma resposta, pelo mesmo em parte, à reclamação que a antecede de maneira contígua, ou mesmo a uma reclamação ou colocação feita há vários turnos atrás. No excerto acima, por exemplo, a reclamação de Renata poderia ser

interpretada como uma resposta de tipo reclamação solidária, já que sua fala é claramente motivada pela fala de Livia e o argumento é o mesmo. Já a reclamação de Isabela, ao introduzir outros assuntos e outros argumentos, se assemelha menos a uma resposta.

Em virtude do que foi exposto, para a análise das respostas dos pares nesse contexto, optou-se por apenas evidenciar a ocorrência de respostas percebidas como reclamações solidárias sem, contudo, tentar contabilizá-las. Além disso, uma análise em termos quantitativos da ocorrência de respostas classificadas como solidarizações foi ainda impedida pelo grande número de respostas sobrepostas, o que será evidenciado na análise das duas categorias de respostas apresentadas a seguir.

Ainda é interessante ressaltar, especificamente em relação à análise das respostas dos pares, que, no trecho gravado, não existe nenhuma ocorrência de respostas desencorajadoras, como uma discordância ou mudança de assunto/interrupção. Além disso, em vários momentos são escutadas risadas de mais de um professor. Esses fatos sugerem que a interação, naquele momento, é fortemente marcada por um caráter de concordância. A interação caracteriza-se como um momento de desabafo de problemas e de cumplicidade entre os participantes, o que desfavorece a ocorrência de opiniões dissonantes.

Considerando todas as falas coletadas durante a aula de metodologia, pode-se afirmar que as respostas dos pares dividem-se apenas em duas categorias: 1) solidarização e 2) sugestão.

#### **4.3.3.1 Solidarização**

Assim como especificado na análise das respostas dos pares no contexto do grupo de pesquisa-ação, foram consideradas 'solidarizações' respostas que davam suporte, referendavam e demonstravam compreensão às reclamações escutadas. As características desse tipo de resposta, observadas naquele contexto, se repetem nas interações registradas durante a aula de metodologia. Contudo, o contexto da aula de metodologia proporcionou a ocorrência de algumas características diferentes. Dessa forma, na análise que se segue, apenas as singularidades desse contexto são apresentadas.

Apesar de não ter sido possível contabilizar o número de ocorrências, pode-se afirmar que as 'solidarizações' correspondem à grande maioria das respostas dos pares. De fato, apenas uma resposta foi classificada em outro grupo.

Uma característica marcante das repostas dos pares coletadas durante a aula de metodologia, é a solidarização através da repetição de uma pequena parte do conteúdo dito, ou expressão de uma variação desse conteúdo. Essa repetição ocorre quase que simultaneamente ao conteúdo original gerando um efeito de eco. Em vários casos, as repetições foram realizadas por mais de um professor. Esse efeito de eco transforma a reclamação em um gesto mútuo<sup>30</sup>, pois cria a sensação de que a reclamação é de todos.

O excerto abaixo exemplifica a ocorrência desse tipo de resposta. Nele, a professora Livia reclama do fato de os alunos não terem uma educação familiar/escolar que lhes façam respeitar o professor. A professora termina sua reclamação dizendo: "eles estão sem rumo". De maneira quase sobreposta, escuta-se a voz de uma outra professora e também da formadora que dizem: "Tá sem rumo", "Sem norte". Logo em seguida, é possível ouvir a duas outras professoras que repetem as mesmas expressões<sup>31</sup>.

(51)

LIV: E agora não. Tá tudo muito assim ó. Tá tudo muito horizontal. Então eles tão sem <XXX>  
P1: <Tá sem rumo.>  
ForSHI: Sem norte.  
P2: Sem rumo.  
P3: Sem norte.  
P4: É.

Em muitos momentos, a manifestação do par em relação à reclamação de seu colega ocorreu de maneira totalmente sobreposta ao fim dessa reclamação. Nesses casos, é como se um colega finalizasse a reclamação do outro. Esse tipo de resposta gera também a sensação de que a reclamação não é apenas do professor que a formula, mas dos dois. As respostas que finalizavam a reclamação do par eram ainda, em vários casos, seguidas por repetições enunciadas por mais de um professor, o que gera uma forte sensação de que as reclamações são de todos.

---

<sup>30</sup> Outros tipos de resposta que transformaram a reclamação em um gesto mútuo foram examinados na análise das respostas dos pares no contexto de pesquisa-ação.

<sup>31</sup> As professoras foram identificadas como P1, P2, P3, P4, pois, nesse trecho, não foi possível identificar quem estava falando.

No decorrer da aula é ainda muito frequente a ocorrência de diversas manifestações de concordância, compreensão ou suporte feitas através da enunciação de expressões curtas como "é", "é mesmo", "uhum", "ãhã", "sei". Essas manifestações ocorreram por diversas vezes de maneira sobreposta a outras falas e, em muitos casos, foram enunciadas por mais de um professor simultaneamente ou quase. A grande quantidade de sobreposições e o elevado número de professores que participavam da aula impossibilitaram uma contagem dessas ocorrências. Contudo, elas produzem um efeito marcante de concordância ou comunhão entre os participantes. O uso dessas expressões é escutado com maior intensidade após a elocução de palavras que podem ser consideradas palavras-chave da reclamação de um colega. Assim, elas geram ainda um efeito de destaque para o que está sendo dito. É importante mencionar ainda que, apesar de seu pequeno conteúdo locutivo, nesses casos, o valor ilocucionário de uma concordância forte pode ser claramente percebido, o que não ocorria nas respostas da formadora Amanda e da professora Márcia consideradas neutras.

#### **4.3.3.2 Narrativa de experiência positiva**

Uma resposta dos pares (excerto 52) foi identificada como uma 'narrativa de experiência positiva'. Essa resposta foi elaborada por uma professora após serem expressas várias reclamações sobre a desvalorização do status do professor e vários relatos sobre problemas com desrespeito e falta de disciplina. Ao iniciar sua fala, a professora refere-se diretamente aos problemas narrados anteriormente pelo colega Ivo. O professor Ivo havia relato estar enfrentando problemas com seus alunos por estes serem indisciplinados e não o respeitarem e, também, com a direção da escola que "olhava sempre apenas o lado do aluno". A fala da professora destaca-se por relatar uma experiência positiva, traço incomum às respostas dos pares, e por ser uma resposta mais longa e elaborada.

(52)

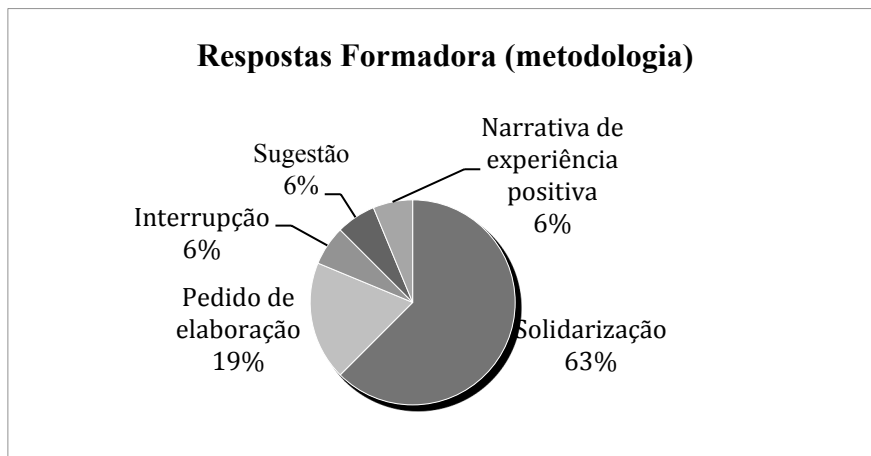
FER: Essa situação que o Ivo passou, eu tenho uma colega que passou por esta situação, sabe, mas eu achei a solução que ela encontrou muito criativa. Foi o seguinte, ela tava nessa situação, os meninos fazendo brincadeiras desagradáveis, né, em relação ao corpo dela, "Você é gorda", "Você é isso", "Você é aquilo", virou objeto de chacota. A direção veio em cima também, "Ah, é falta disso é falta daquilo", ela falou "Tudo bem". Ela levou para casa o estatuto do, ela é professora de história, então ela pegou, primeiro, a abordagem do profissional, foi pegando a

questão de direitos trabalhistas, e trabalhou isso dentro de sala de aula. Depois ela colocou a questão do direito do funcionário público, né, ela colocou para os meninos. Depois que ela trabalhou isso tudo, ela mostrou para os meninos, "Vocês sabem dos direitos?", eles sabiam, eles já tinham estudado com ela, "Dos deveres? isso. Só que eu sou essa profissional que vocês estão desrespeitando" (...) Nunca mais, nem direção, (...) E a coisa foi parando, por que? Porque ela foi vendo que (...)

#### 4.3.4 Como a formadora responde às reclamações - aula de metodologia

As 16 respostas da formadora coletadas durante a aula de metodologia foram classificadas dentre os seguintes grupos: 1) solidarização; 2) pedido de elaboração; 3) interrupção; 4) sugestão. Dez ocorrências foram consideradas solidarizações, três foram consideradas pedidos de elaboração, duas foram classificadas como 'interrupção' e uma como 'sugestão'. O gráfico 5 retrata a proporção de ocorrência das categorias. Na sequência, os excertos que tipificam cada categoria são apresentados e discorre-se sobre as especificidades das respostas da formadora neste contexto.

Gráfico 5



##### 4.3.4.1 Solidarização

A maior parte das respostas da formadora - 10 ocorrências dentre as 16 - foram classificadas como solidarizações. Como vimos, as respostas desse tipo dão suporte, referendam e demonstram compreensão em relação às reclamações escutadas. Dentre essas 10 ocorrências, 7 são manifestações de solidarização através da repetição de parte do conteúdo lexical da reclamação escutada, ou da realização de um enunciado curto que serve como um complemento da reclamação. Nesses casos, assim como já identificado nas análises anteriores, a impressão que se tem é de que a

reclamação torna-se um gesto mútuo. O excerto 53, já parcialmente apresentado no excerto 51, serve como exemplo desse padrão de resposta. Nele, pode-se observar como a formadora solidariza-se com o professor que reclama, primeiramente, completando o que foi escutado e, em seguida, repetindo parte do enunciado. É interessante ressaltar que, nessa interação, a formadora responde de maneira semelhante a outros professores que também se manifestam quase que simultaneamente. Dessa forma, a impressão que se tem é a de que todos ali compartilham os mesmo problema ou opinião.

(53)

LIV: Eu acho que o problema hoje em si, né, eu falo, que a educação está horizontal. Então assim, os me os meninos não sabem diferenciar. Antes não. Desde casa eles sabiam que aquela era a figura de pai, da mãe, num tinha que ter esse...

ForSHI: Essa é a figura do professor...

LIV: E agora não. Tá tudo muito assim ó. Tá tudo muito horizontal. Então eles tão sem <XXX>

P1: <Tá sem rumo.>

ForSHI: Sem norte.

P2: Sem rumo.

P3: Sem norte.

P4: É.

Nas outras três ocorrências coletadas, a formadora demonstra que compreende a reclamação que está sendo feita e referenda ou sustenta sua validade através de uma resposta fundamentada em experiências próprias. Através dessas respostas a formadora deixa em evidência o fato de ela conhecer bem as angústias que os professores vivem e também o contexto no qual trabalham. A inclusão, dentro de suas respostas, de relatos de experiências vividas pela própria formadora em sua trajetória como professora do ensino público gera um efeito de aproximação com a turma, o que será discutido seção 4.3.6. É interessante perceber ainda que essas respostas apresentam também reflexões sobre os problemas abordados.

No excerto 54, abaixo, um professor, após uma longa narrativa sobre os problemas de comportamento e de relacionamento que enfrenta com seus alunos, reclama da direção da escola por esta ter promovido uma espécie de julgamento do mesmo perante seus alunos sem que ele fosse, ao menos, previamente avisado. Após algumas manifestações de solidariedade vindas dos colegas, a formadora inicia sua resposta. Como pode ser observado, logo no início de seu turno, a formadora demonstra compreender a situação e dá respaldo à reclamação dizendo que se trata de um problema comum. Em seguida, a formadora narra uma experiência própria,



através da qual ela apresenta várias reflexões sobre a relação entre o adoecimento dos professores, os problemas dos alunos e a organização da escola.

(54)

IVO: [longa narrativa sobre problemas de disciplina e convivência com os alunos] E não me avisaram, não me comunicaram, <entendeu?> Não me comunicaram. Foi surpresa <pra mim> VÁRIOS: <Sacanagem.> <É desse jeito.>

ForSHI: <Isso não é surpresa> pra mim não. Porque isso é comum em muitos lugares. Quando eu fui entrar na XXX, você tem que fazer lá um teste psiquiátrico para entrar. [...] Aí ele [o psiquiatra] falou assim comigo ó: vai pra XXX porque na XXX os alunos têm mais limite, os alunos são mais disciplinados. E isso tá fazendo muita diferença. Porque na prefeitura, a maior parte dos meus pacientes são da prefeitura de Belo Horizonte. Por que que esses professores estão sofrendo. Por quê? Porque os alunos têm todos os problemas possíveis: problemas sociais, problemas com a família, problemas com a instituição com a escola, e, quando o professor, começa a trabalhar na sala de aula, ele é julgado em sala de aula. Ele usou essas palavras. Ele é julgado em sala de aula culpado. E isso na cabeça do professor faz muito mal. Aí ele começa a adoecer. Então muitos professores estão adoecendo por quê? Ele tem uma formação, ele tem uma crença, ele sabe da importância da educação, ele sabe das estratégias... Só que quando ele começa a trabalhar ele bate com esses fatores, né? Com todas essas pressões...

#### 4.3.4.2 Pedido de elaboração

Três respostas da formadora Shirley no contexto da aula de metodologia foram classificadas como pedidos de elaboração. Através dessas respostas, a formadora visava obter mais informações sobre o contexto relacionado à reclamação ou sobre procedimentos adotados pelos professores.

No excerto 55, observa-se que, após escutar uma professora reclamar de suas turmas, a formadora busca obter mais informações sobre o contexto, perguntando se as turmas em questão eram de ensino médio.

(55)

CAR: De manhã é turma de segundo ano, que ainda é melhorzinha, né? A turma de terceiro ano...

ForSHI: Isso é médio?

#### 4.3.4.3 Interrupção

Apenas uma resposta da formadora foi considerada uma interrupção. No excerto 56 observa-se que a formadora busca interromper o fluxo de reclamações, perguntando o que a professora tem conseguido realizar com seus alunos. A pergunta

visa estimulá-la a narrar alguma experiência positiva. É interessante perceber que existe um contraste grande entre a reclamação e a resposta, já que a narrativa da professora não sinaliza uma mínima possibilidade de uma prática positiva com esses alunos.

(56)

CAR: [...] Se eu for questionar, eles vão brigar comigo. Eles entram e saem assim de sala de aula. O tempo todo. Eu num, a porta fica aberta. Entre e sai assim ó. O cara vem, pega a namorada dentro de sala de aula, que não é meu aluno, sai, e tudo. Então a minha intenção lá não é de dar aula não, entendeu? Então eu fico brincando: "What's your name". É isso.  
ForSHI: Mas o que você tem conseguido?

#### 4.3.4.4 Sugestão

Uma resposta da formadora durante a aula de metodologia foi classificada como 'sugestão'. Como pode ser visto no excerto 57, a formadora inicia sua resposta com uma sugestão de atividade ou procedimento a ser desenvolvida pelos professores com seus alunos. A sugestão é uma resposta a várias reclamações relacionadas à falta de interesse dos alunos em aprender Inglês. Na sequência, a formadora apresenta argumentos que justificam a relevância de sua sugestão. Ela descreve os resultados de uma pesquisa sobre essa questão e reflete sobre a importância de se conduzir atividades sistematizadas com os alunos. Neste ponto (linha 10), a formadora relaciona a atividade sugerida com um outro assunto que vinha sendo discutido nas aulas do projeto: a adoção de estratégias de ensino. Ao falar das estratégias, a formadora oferece um exemplo de atividade baseada em um relato anterior no qual uma professora afirmava que passava toda a aula perguntando apenas "What's your name" para seus alunos (já que estes entravam e saíam de sala a todo momento e a professora não tinha coragem de tomar outra atitude pois se tratava de alunos considerados violentos). A formadora segue dando sugestões de estratégias e relacionando as mesmas com questões trabalhadas em sala. Na linha 16, a formadora fala sobre a importância dos professores tentarem estratégias variadas e perceberem que algumas delas dão certo. Em seguida, a formadora inicia uma longa narrativa em que descreve uma experiência vivida por ela em uma escola onde lecionava. A partir daí a resposta perde seu caráter de sugestão e se aproxima do formato de respostas consideradas como solidarizações.

(57)

ForSHI: Experimenta fazer isso de forma sistematizada. Faz um questionarizinho, e pede eles pra responder. Joga lá no meio. Numa prova que você der. Joga lá no meio essa pergunta, só pra saber o que realmente o grupo vai responder. Saber por que? Porque as meninas do EDUCONLE, aquele grupo de pesquisa-ação, aquele primeiro grupo de pesquisa-ação que nós orientamos aqui, eles tiveram umas respostas um pouco diferentes. [...] Porque, às vezes, se a gente pergunta isso de forma sistematizada, pra ele explicar pra gente, se é tão distante, a gente vai conhecer melhor o aluno. Fica um pouco mais fácil quando a gente conhece o aluno. [...] Porque quando você faz a coisa de forma sistematizada, você trata o aluno como alguém muito importante. Que ele tem voz ali na sala. E talvez, quando você faz isso, você joga a responsabilidade pra ele. [...] E aí você vai pensar: "será qual estratégia que eu vou conseguir atingir". Por exemplo, o que ela falou, eu pergunto: "What's your name?". Mas será que quando, se você jogar para um outro colega perguntar "What's your name?", será que ele não vai ficar um pouco menos inibido? Né? Jogar isso de forma sistematizada. Dá uma tarefa. Igual nós vimos, se você tem a tarefa, você tem um tempo pra você cumprir essa tarefa, né? Será que se jogar isso na forma de uma tarefa, com um objetivo, mais organizado, será que ele não vai responder não? Eu acho que a gente tem que ir tentando estratégias diferentes pra ver qual que dá certo. Porque nem tudo dá certo e nem tudo dá errado também. Tem alguma coisa que dá certo. Por exemplo, nessa escola XXX mesmo, eu tive sim esse momento horroroso, que eu fiquei assim muito alterada, menino gritou que ia me processar e eu alterei, eu saí do meu ponto de professora. Quando eu percebi isso, que eu falei assim: "Não, eu não estou agindo como professora..." Então eu tenho que deixar isso, porque eu não não agi como... Eu comecei a gritar feito louca com o menino. Eu não podia fazer isso de forma alguma. Depois eu fiquei até com vergonha. Falei, gente eu sou professora. Eu não sou como ele. Eu não sou um menino. O menino gritava e eu gritava: "Eu que vou te processar!" Aí, depois que caiu a ficha, eu falei, gente eu sou a professora... Como é que...

(16) ISA: Outro nível né?

ForSHI: é XXX

LAU: Mas isso não acontece de uma hora para a outra. Isso é um processo XXX

ForSHI: É... Que faz chegar nisso. Trabalhar quarenta horas...

LAU: Trabalhar quarenta horas...

ForSHI: Né? Eu trabalhava quarenta e duas horas, fazendo doutorado. Mas o menino não tem culpa disso!

LAU: É.

ForSHI: Entendeu? Aí que que eu fiz? Eu falei, não, é, eu tenho que, eu sou a professora. Eu tenho que ser responsável. Aí eu pedi exoneração. Eu falei, eu não vou voltar mais porque eu não estou bem fisicamente e psicologicamente pra tratar esses meninos, mas eu consegui muita coisa boa com os meninos. Porque quando nós fomos fazer, nós fizemos uma reunião com os meninos pra discutir o que que aconteceu, nós abrimos a roda os meninos falaram o que que aconteceu. Aí levantou um menino lá, que muita gente não gostava dele, eu até fiquei amando esse menino!

VÁRIOS: (risos)

ForSHI: Aí ele falou, ó realmente aconteceu isso, ó a professora tava dando aula, Caíque que ele chama, e eu queria participar da aula, o... esqueci, o... Romário, o Romário ele não agüentou a gritaria do do outro menino lá, é... esqueci o nome dele, e foi sair da sala, a professora foi fechar a porta e encostou nele. Aí, o outro menino ficou colocando lenha, ele ainda falou assim. Mas nós aprendemos isso, nós aprendemos aquilo. Aí que que eles fizeram, eles começaram, a Keiser, que era uma menina que tinha muito problema de aprendizagem, abriu o caderno e mostrou, ó nós aprendemos a fazer perfil de pessoas, que é o que eu tava trabalhando com eles. (...) Então, às vezes, a gente fica também assim desesperado, porque dá um desespero, né? Aquilo que ela falou, né? O resultado. Mas a gente tem que parar também pra refletir, tem coisa que eu tô fazendo que tá dando certo, né? Que é a questão de ter uma prática mesmo pensada, refletida. Será que isso que eu tô fazendo tá certo? Porque eu vi, que no ponto que eu estava, eu não estava contribuindo pra essa turma. Eu estava sendo injusta com eles. Eu estava lá recebendo meus mil reais todo mês, mas eu não estava fazendo um trabalho legal com eles não. (...)

#### 4.3.4.5. Narrativa de experiência positiva

Uma resposta da formadora (excerto 58) foi classificada como uma 'narrativa de experiência positiva'. Essa resposta foi veiculada pela formadora após várias reclamações e relatos sobre problemas com indisciplina e outros problemas que foram relacionados à desvalorização do professor. A experiência de sucesso narrada pela formadora descreve mudanças feitas por uma escola em que ela já havia trabalhado. A resposta, assim como a anterior, destaca-se por ser uma resposta longa, na qual a formadora aborda várias questões.

(58)

ForSHI: Nessa escola que eu tava trabalhando, no EMOC, eles conseguiram. Lá que que eles fizeram, eles fizeram, eles jogaram isso, lá no EMOC, hoje é tranquilo, já foi um lugar pior do que isso. Em que eles espancavam. Tem um professor que ele continua dando aula lá, que é o XXX, professor de educação física. Algumas pessoas, eles eram ex-alunos invadiram a escola para pegar um outro aluno e o XXX foi defender. Pra não deixar bater nos alunos. Então eles bateram muito nele, ele ficou internado, muito machucado. Então a escola chegou nisso. Como que a escola conseguiu reverter? Com projetos, de música, de dança... Trouxeram a comunidade pra dentro da escola, e as mães dos alunos dão aula de costura, dão aula de bordado... Eles jogaram a responsabilidade pra comunidade. Eles conseguiram mudar a realidade da escola. Então assim, todos os problemas que acontecem, acontecem da porta da escola pra fora. As brigas, mata aluno, continua matando os alunos lá, só que não vai pra dentro. Mata fora. Antes matava dentro. Então eles têm muito respeito pela escola. E os alunos falam que é o único lugar que eles têm pra viver. Viver socialmente, né? Hoje a escola é muito respeitada, mas isso eles conseguiram assim da noite para o dia? Não. Essa diretora tá lá, já é o segundo mandato dela, que é a XXX. Antes dela tinha um outro professor que também ficou dois mandatos trabalhando com essa política, né? De trabalhar com a comunidade. Hoje eles mudaram a realidade dessa escola assim. Mas partiram lá do aluno. Eles foram conhecer o aluno, conversar com o aluno... Eles têm problemas? Têm. Dando aula lá, tem menino que levanta e simplesmente sai da sala. Eles têm notas baixíssimas? Têm. Têm problemas porque a gente não consegue resolver tudo de uma vez só, né? Eles aprenderam a conviver e, agora, quando eu saí de lá, eles estavam com um projeto para essa questão de melhorar a questão da qualidade do ensino. E eles conseguiram essa questão no ano que eu fiquei lá, no último ano, eles conseguiram isso, estudando avaliação. Então os professores fizeram capacitação de avaliação, como que a gente avalia, então foi uma consultora, fizeram uns cursos de avaliação, e os alunos tinham avaliação processual. Então como eles tinham aquele compromisso com as avaliações periódicas, eles estudavam mais. Porque antes eles não estavam nem aí pra nada. Então, assim, às vezes a gente tem que saber o que está passando na cabeça deles também, né? Vai resolver tudo de um dia pro outro, não vai, né?

#### 4.3.5 Comparando classificações e resultados

Nesta seção, as classificações das respostas e seus respectivos resultados são comparadas às classificações e resultados apresentados por Boxer (1993a) em seu trabalho. As diferenças entre as classificações são apresentadas e justificadas. Busca-

se ainda evidenciar e justificar as diferenças encontradas nos resultados das duas pesquisas. As classificações propostas por Boxer (1993a) serão aqui brevemente retomadas apenas para possibilitar as comparações, já que o trabalho dessa autora é descrito em maiores detalhes no capítulo de fundamentação teórica.

É importante explicitar que uma comparação estrita com do trabalho de Boxer (1993a) nunca foi intencionada, dadas as diferenças entre os contextos de coleta e em função dos próprios objetivos da presente pesquisa. Contudo, a comparação de alguns traços das classificações e de seus resultados é interessante, já que pode evidenciar características específicas do contexto aqui estudado.

Em sua pesquisa, Boxer (1993a) classificou as respostas coletadas entre 6 categorias ou grupos, a saber: 1) nenhuma ou mudança de assunto; 2) pergunta; 3) contradição; 4) piada/ provocação; 5) conselho/ lição e 6) comiseração. A classificação de Boxer, embora tenha inspirado a classificação utilizada no presente trabalho, não foi aqui integralmente adotada. Tal escolha foi feita no intuito de representar da maneira mais fidedigna possível o padrão das interações coletadas e de evidenciar os traços mais representativos dessas interações. Sendo assim, optou-se por elaborar uma classificação própria, guiada prioritariamente pela análise dos dados. Dessa forma, como visto na seção anterior, a classificação utilizada dividiu as respostas nos seguintes grupos: 1) discordância; 2) redirecionamento/ interrupção; 3) neutra; 4) sugestão/ conselho; 5) pedido de elaboração e 6) solidarização.

Como pode ser observado, as categorias foram nomeadas de forma bastante semelhante nas duas pesquisas. As características das respostas associadas a cada uma dessas categorias também se assemelham, e os traços comuns considerados interessantes foram identificados e explicitados nas análises já apresentadas. Contudo, as classificações guardam algumas diferenças que serão apresentadas a seguir.

Na pesquisa de Boxer (1993a), a classe 'nenhuma ou mudança de tópico' agrupa respostas que tinham por função terminar ou minimizar uma troca de reclamações. Essa classe se assemelha em termos de suas funções à classe aqui denominada 'interrupção'. Contudo, as descrições dos tipos de ocorrência incluídos nas duas classificações não são completamente semelhantes. A classificação de Boxer inclui, nessa categoria, respostas marcadas pelo uso repetido de expressões como "uhum, ahã, sei", uma vez que a autora considera o emprego desse tipo de resposta uma estratégia para desencorajar quem reclama a continuar. Na presente pesquisa, essas respostas foram incluídas em uma categoria à parte (neutra) ou dentre as

solidarizações, já que não foram observadas situações nas quais uma resposta desse tipo tivesse como efeito o fim de uma sequência de reclamações.

A classe nomeada por Boxer (1993a) como 'pergunta' inclui respostas denominadas pela autora de 'perguntas desafio', através das quais o ouvinte questiona a validade de uma reclamação escutada. Esse tipo de resposta foi tratado na presente pesquisa como uma 'discordância'. As demais respostas incluídas por Boxer nessa categoria, se assemelham às respostas que aqui denominamos 'pedidos de elaboração'. No entanto, para Boxer, esse tipo de resposta serviria como forma do ouvinte demonstrar interesse no falante ao estimulá-lo a formular uma reclamação mais elaborada, o que daria ao falante uma maior oportunidade de expressar seus sentimentos ou desabafar. Já nos contextos aqui analisados, a intenção da formadora ao responder às reclamações com pedidos de elaboração não parece ser a de dar ao falante maior oportunidade de se expressar. Pelas perguntas feitas, fica a impressão de que a formadora visa fazer com que os professores reflitam sobre os procedimentos adotados em sala.

A categoria 'piada/ provocação', utilizada pela pesquisadora para agrupar algumas das respostas coletadas, não foi empregada na presente pesquisa. Apesar de algumas respostas, especificamente algumas respostas coletadas durante a aula de metodologia, terem traços de humor, essas respostas foram consideradas como tendo mais traços pertencentes a outra categoria.

A categoria denominada por Boxer como 'conselho/ lição' é caracterizada de maneira bastante semelhante à categoria aqui denominada de 'sugestão/ conselho'. Contudo, a ocorrência predominante de respostas que vinculam sugestões (inclusive várias sugestões de procedimentos, como visto) parece ser mais característica do contexto de coleta da presente pesquisa, fato que influenciou a escolha do nome da classe.

Por fim, a categoria nomeada por Boxer como 'comiseração' agrupou ocorrências bastante similares às classificadas como 'solidarizações' na classificação proposta pela presente pesquisa. As duas categorias divergem apenas em relação à contabilização de respostas constituídas por expressões de uma sílaba que apresentavam marcas entonacionais que conferiam às mesmas valor ilocucionário de comiseração. Na presente pesquisa, o emprego de expressões curtas (como "uhum", "ahã", "é", etc.) foi registrado nas análises, mas não foi contabilizado em função da

dificuldade de se individualizar cada ocorrência, especialmente no caso da aula de metodologia devido ao grande número de pessoas participando da interação.

A comparação dos resultados obtidos nas duas pesquisas através da análise das respostas gera quatro constatações relevantes. Essas constatações e suas relações com o contexto da presente pesquisa serão aprofundadas na seção seguinte. A primeira constatação que se pode fazer é a de que a frequência de respostas de tipo 'pedido de elaboração' é muito mais alta no contexto da presente pesquisa. Os pedidos de elaboração caracterizaram, em especial, as respostas da formadora Amanda durante os encontros do grupo de pesquisa-ação. Desta forma, o uso recorrente de pedidos de elaboração pode ser entendido como uma característica particular do modo de interagir da formadora especificamente naquele contexto.

A segunda constatação que decorre da comparação dos resultados das duas análises é a ocorrência ainda inferior de respostas desencorajadoras no contexto da presente pesquisa. Essa constatação corrobora na qualificação dos encontros de pesquisa-ação e da aula de metodologia como momentos fortemente marcados pela solidarização entre os participantes.

A terceira constatação possível é a de que comiserações/ solidarizações prevalecem como as formas mais comuns de resposta a uma reclamação, tanto no contexto de coleta do trabalho de Boxer, quanto no contexto de coleta da presente pesquisa.

A quarta e última constatação depreendida dessa análise comparativa é a de que as semelhanças entre as categorizações propostas pelas duas pesquisas e de seus respectivos resultados indicam a existência de um padrão bastante consistente de possíveis respostas a uma reclamação. Padrão este que se sustenta apesar das diferenças contextuais e culturais particulares a cada coleta.

#### **4.3.6 Observações depreendidas a partir da análise das respostas**

Uma primeira observação que pode ser depreendida a partir das análises realizadas nesta seção, assim como acima mencionado, é que as solidarizações constituem a forma mais comum de se responder a uma reclamação. Comparando especificamente as respostas dos professores às respostas dos formadores vê-se que as solidarizações são ainda mais predominantes dentre as respostas dos professores.

As respostas dos pares atendem ao que, via de regra, se espera de um interlocutor que escuta a uma reclamação. Especificamente no contexto da presente pesquisa, as solidarizações servem ainda como forma de confirmar a validade da reclamação do colega, visando, em muitos casos, caracterizar a "realidade" que vivem para a formadora. No contexto da aula de metodologia, de maneira mais particular, a presença massiva de solidarizações e a ausência de respostas desencorajadoras caracteriza a situação como um momento de aproximação entre os interlocutores, que se expressam como um grupo coeso. A respeito das respostas dos pares, resta ainda salientar que estas funcionam, em muitos casos, como uma espécie de reforço negativo daquilo que foi dito anteriormente pelo colega.

Em relação às respostas dos formadores, fica evidente sua maior variabilidade de funções quando comparadas às respostas dos pares. O formador subverte a função das reclamações que a ele são dirigidas, interpretando-as como pedidos de sugestão, como ganchos para relatos de experiências positivas ou como fomento para reflexões. Suas respostas cumprem, desta forma, funções além daquelas esperadas de um interlocutor comum. O grande número de pedidos de elaboração, as várias sugestões, as reflexões e as narrativas de experiências positivas, oferecidos pelos formadores como respostas, evidenciam o papel do formador como aquele que pode fomentar a reflexão e a ação, tirando os professores do lugar das impossibilidades expresso por suas reclamações. O contraste entre o que, a princípio, se espera como resposta a uma reclamação e as respostas oferecidas pelos formadores, fica ainda mais evidente quando observa-se ocorrências como a apresentada no excerto 56 em que a resposta chega a destoar de sua respectiva proposição.

Uma comparação das respostas das duas formadoras demonstra diferenças substanciais entre o que se pode definir como um padrão de respostas de uma e de outra. O padrão de respostas da formadora Amanda caracteriza-se, de maneira geral, pela ocorrência mais frequente de pedidos de elaboração e sugestões. Já o padrão realizado pela formadora Shirley caracteriza-se pelo emprego mais frequente de solidarizações e relatos de experiências próprias. As diferenças entre os dois padrões podem ser explicadas por questões relativas à personalidade de cada formadora, mas também por diferenças na própria configuração das interações. O contexto dos encontros do grupo, por exemplo, em função do número bem menor de participantes, oferece mais tempo e espaço para a expressão e elaboração de questões individuais, o que favorece a maior ocorrência de pedidos de elaboração e de sugestões.



Os padrões de resposta adotados pelas duas formadoras podem ser, pelo menos em parte, responsáveis pelo fato de os professores demonstrarem se sentir suficientemente seguros para expressar questões que os expõem negativamente diante do grupo. Em especial, as respostas da professora Shirley durante a aula de metodologia parecem ter sido, de maneira majoritária, responsáveis por gerar um sentimento de cumplicidade e amparo proporcional ao alto nível de comprometimento pessoal vinculado a dizeres como "minha intenção não é nem dar aula". As respostas da formadora Shirley revelam aos professores que ela, não somente conhece bem o contexto profissional dos mesmos, como também o vivencia. Dessa forma, reclamações solidárias expressas pela formadora proporcionam uma aproximação entre ela e os professores. Essa aproximação é especialmente importante se considerarmos que, frequentemente, os professores revelam sentir um distanciamento entre eles e os professores universitários, que não conheceriam a realidade vivida nas escolas. De fato, durante todo o semestre de aulas acompanhado pela pesquisadora, esse foi o momento em que os professores mais se expuseram e que, com mais entusiasmo, se manifestaram. Contudo, é importante ressaltar ainda que, em seu conjunto, as respostas da formadora Shirley se distanciam daquelas dos pares, pois não se restringem ao domínio da solidarização. As respostas de Shirley ao longo da aula também promovem reflexão, polemizam questões colocadas, responsabilizam o professor, oferecem um contraponto, dentre outros.

#### **4.4 Análise das entrevistas semi-estruturadas**

Nesta seção são apresentadas as análises feitas a partir de entrevistas semi-estruturadas conduzidas com duas professoras e duas formadoras após a participação das mesmas no projeto. Assim como mencionado no capítulo de metodologia, as entrevistas com as professoras foram conduzidas presencialmente e as entrevistas com as formadoras foram feitas através de um questionário enviado por e-mail. As perguntas utilizadas pela formadora como fio condutor para as entrevistas encontram-se anexadas a este trabalho (apêndice B).

Os objetivos principais das entrevistas eram checar a percepção dos entrevistados sobre a ocorrência das reclamações nos encontros do projeto e validar algumas hipóteses e observações feitas pela formadora. A análise das respostas

coletadas que aqui se apresenta foi dividida em duas grandes partes, a primeira relativa às respostas das professoras e a segunda relativa às respostas das formadoras. Essas duas grandes partes subdividem-se de acordo com as principais questões abordadas nas entrevistas.

#### **4.4.1 As respostas dos professores**

As respostas dos professores revelaram a percepção das reclamações como: 1) sendo um fenômeno frequente; 2) tendo um caráter positivo; 3) tendo um caráter negativo; 4) sendo uma forma de apresentar a realidade para o formador. As respostas dos professores revelam ainda a percepção de que as respostas às reclamações no contexto do projeto eram formas de se expressar solidariedade.

##### **4.4.1.1 As reclamações como um fenômeno frequente**

A primeira pergunta feita pela pesquisadora buscava saber se as professoras se lembravam de escutar reclamações durante os encontros promovidos pelo projeto EDUCONLE. Como pode ser observado nos excertos 59 e 60, ambas responderam que sim, que se lembravam de escutar reclamações no contexto do projeto. Em seguida, as professoras foram questionadas sobre a frequência de ocorrência dessas reclamações. Suas respostas demonstram que ambas consideravam que as reclamações ocorriam com grande frequência (excertos 61 e 62).

**(59)**

PES: Você lembra de escutar, nos encontros do EDUCONLE, as pessoas reclamando?

MAR: Reclamando do que?

PES: De qualquer coisa.

MAR: Eu lembro. Sempre. Reclamando das escolas, das dificuldades de ensinar Inglês nas escolas públicas.

**(60)**

PES: Você lembra de escutar reclamações?

LAU: Se eu lembro? Demais, uai. Muitas reclamações.

**(61)**

PES: E com que frequência você lembra que isso acontecia?

LAU: Sempre. (...) A discussão do EDUCONLE foi justamente essa, né? Praticamente essa. Para tentar solucionar. Tentar resolver essas dificuldades que os professores enfrentam em sala de aula. Que são turmas cheias (...)

(62)

PES: E com que frequência que isso acontecia?

LAU: Ah, acho que sempre, né. Sempre que dava oportunidade de a gente falar, né, sobre a experiência da gente em sala de aula, é, o nosso relacionamento com os alunos, sempre... Ouvi reclamação demais da conta.

Mais do que como um fenômeno frequente, o emprego constante das reclamações é descrito como sendo característico das interações, como um fenômeno quase que inerente ao contexto. Quando questionada sobre por que os professores reclamariam durante os encontros do projeto, a professora Márcia relaciona as reclamações aos próprios objetivos do curso (ver trecho em destaque). Em sua resposta, a professora também associa diretamente as discussões sobre os problemas vivenciados pelos professores ao emprego de reclamações, dizendo que as reclamações "sempre faziam parte disso".

(63)

PES: E na sua opinião, por que que as pessoas reclamavam aqui no EDUCONLE?

MAR: (...) Não porque o curso do EDUCONLE não foi uma preparação? Tipo assim um curso para poder trazer novas propostas de ensino da língua inglesa? *Então o curso foi em cima disso* [das reclamações]. (...) Porque era um grupo onde, por exemplo, quando é professor de Inglês, normalmente você trabalha da escola, você trabalha sozinho, você não tem com quem falar. Você não tem com quem compartilhar. Aí você parece que trabalha isolado. Aí quando chegava aqui no EDUCONLE, éramos vários professores, íamos discutir, falar das nossas reclamações nas escolas, aí víamos que o problema não era só meu. Que fulano tinha o mesmo problema, que ciclano tinha os mesmos problemas e a reclamação sempre fazia parte disso, né?

Na fala da professora Laura (excerto 64), as reclamações são referidas como sendo "naturalmente" parte das interações. As reclamações aparecem, também em sua fala, como forma de expressar ideias e opiniões. Além disso, para Laura, os professores consideravam os encontros do projeto como um espaço para reclamar.

(64)

PES: E por que que você falou que sempre que tinha uma brecha a gente reclamava?

LAU: É porque assim, a gente estava ali para, é, vamos falar assim, nos capacitar, né, aprender um pouquinho, por que o objetivo do curso era a parte de metodologia e a parte de língua, então todo mundo foi em busca de capacitar, de melhorar, né, de rever aquelas, essas, condições mesmo que a gente considerava que eram precárias em relação ao ensino, né, da língua

estrangeira. Então quando dava oportunidade, né, os professores davam oportunidade para a gente falar, né, não é que não davam oportunidade, é que tinha realmente sempre tinha é uma é, vamos falar, abertura, assim, para a *gente colocar as nossas ideias, dar as nossas opiniões, então a gente acabava falando, surgindo essas reclamações*. E porque professor de escola pública adora reclamar mesmo, né?

PES: Mas você acha que era por isso que vocês reclamavam?

LAU: Ah, eu acho que era, *acho que foi um espaço que a gente viu que era para a gente colocar isso mesmo. Reclamar... Então, acho que, surgia, assim, quase que naturalmente, né.*

#### 4.4.1.2 O caráter positivo das reclamações

Quando perguntadas sobre como elas viam as frequentes reclamações nos encontros do projeto, e também em outros trechos da entrevista, as professoras demonstram perceber um caráter positivo do emprego dessas reclamações pelo grupo. As reclamações são descritas como sendo uma forma de visualizar os problemas como dificuldades coletivas e não individuais, como forma de desabafar e como forma de retratar as dificuldades que os professores encontravam em seu cotidiano.

Nos excerto 65, a professora Márcia fala da sensação de alívio que os professores sentiam ao ter a oportunidade de compartilhar seus problemas com outros professores e descobrir que não se tratavam de problemas unicamente seus. Quando perguntada se ela também se sentia como os colegas, Márcia afirma que sim e, na sequência, diz que reclamar também teria sido bom para ela.

(65)

PES: E o que que você achava dessas reclamações na aula? Como você se sentia quando alguém reclamava com você...

MAR: Eu me lembro quando os professores reclamavam eles, que eles encontravam com os outros, eles sentiam assim, um alívio. Porque eles assim, eles achavam que era só com ele.

PES: E você se sentia assim?

MAR: Sempre.

PES: E você acha que isso foi bom para você?

MAR: Foi, né? Me deu um alívio.

Durante sua entrevista, a professora Laura fala das reclamações como sendo uma forma de desabafar. Quando perguntada se as reclamações teriam outras funções, a professora afirma que essas seriam também formas retratar as dificuldades enfrentadas pelos professores. É interessante ressaltar que, nesse trecho, a professora identifica as reclamações como forma de tratar os problemas coletivamente. Ao fim do trecho, a professora associa a necessidade de reclamar ao fato de não conseguir resolver os problemas sozinha.

(66)

PES: Mas você acha que isso, essas reclamações, você falou, assim... Eu estou pensando, assim, quais que eram as funções dessas reclamações para vocês? Porque você me falou de desabafar, né, você vê outras funções? Outros papéis? Por que que isso aparecia...

LAU: Além de desabafar? Eu acho que a gente está retratando, assim, de uma certa forma, a nossa incapacidade frente essas situações, assim, muito graves, né, de escola. Porque a gente quer resolver, mas a gente se vê impotente frente a isso. (...) Retrata a nossa incapacidade. (...) Porque se eu conseguisse, assim, resolver sozinha, eu não reclamaria mais. (...)

Em um outro trecho de sua entrevista, após descrever aspectos negativos do emprego das reclamações nas aulas, a professora volta a falar de aspectos que considera positivos. Nesse trecho, a professora Laura fala das reclamações como forma de se trocar experiências e também do sentimento de alívio proporcionado pela constatação de que não se tratavam de problemas individuais (sentimento expresso também pela professora Márcia). O trecho traz ainda uma passagem muito interessante na qual Laura relembra a ocasião em que a formadora Shirley teria reclamado também de situações enfrentadas por ela quando lecionava em uma escola da prefeitura. Laura diz ter se sentido muito feliz ao descobrir que a formadora também havia enfrentado problemas como os seus. Além disso, o relato da formadora parece ter proporcionado uma aproximação com a professora, que expressa sua satisfação em saber que Shirley conhecia, por experiência própria, o contexto profissional dos professores.

(67)

LAU: (...) Tem um lado positivo também que eu acho assim que era a troca de experiência que você tinha, né, e também, assim, causava um certo alívio na hora que você via que não era só você que estava vivendo aquele problema, né. (...) Então eu ficava, assim, super feliz quando tinha, por exemplo, eu não esqueço uma vez da Shirley, falando, né, da, que dava aula na prefeitura e que passou por uma situação assim muito difícil também, né, que, é, eu pensei assim: "Não é só a gente, né, ela já sentiu também na pele..." Sabe porque, Luciana, que eu acho, assim, que quem fica na Federal, na universidade, é, não sabe o que acontece, assim (...)

#### **4.4.1.3 O caráter negativo das reclamações**

Durante as entrevistas, apenas a professora Laura fala sobre aspectos desses momentos de reclamações que ela considerava como negativos. Quando perguntada sobre sua opinião e sentimentos em relação às reclamações nos encontros do projeto (excerto 68), a professora relata ter se sentido constrangida em função do vocabulário

utilizado por outros colegas em suas reclamações. Para Laura, algumas reclamações eram veiculadas de uma forma inadequada à situação. A professora afirma que esse tipo de reclamação contribuiria para uma marginalização do professor de escola pública frente ao ambiente acadêmico. Na sequência, Laura diz ainda que essas reclamações a incomodavam, mas que ela, por vezes, também sentia vontade de se expressar dessa forma. Ao final do trecho, a professora demonstra que se preocupava com o fato de essas reclamações poderem assustar os formadores, que não conheceriam a realidade vivida pelos professores. É interessante ressaltar que a professora associa essas reclamações consideradas inadequadas ao contexto a uma forma de expressão mais precisa dos problemas experienciados nas escolas.

(68)

PES: E o que que você achava dessas reclamações nas aulas? Como é que você se sentia com isso?

LAU: Olha, às vezes, eu ficava muito constrangida com, assim, principalmente com o vocabulário de determinados colegas. (...) Porque, a gente assim, professor de escola pública já é considerado assim, né, tipo marginalizado, né, e ainda chega em um ambiente, assim, acadêmico, né, e você se posiciona daquela forma, né, de maneiras como eu vi ali, eu sei lá, eu não achava muito...

PES: Então isso te incomodava?

LAU: Me incomodava. Apesar de que tinha vez que eu também tinha vontade de falar muita coisa, né, ali porque, assim, é diferente para quem, por exemplo, os professores da universidade, que escutam a gente falar daquele jeito, e às vezes podia até se assustar com isso, mas não sabe realmente da realidade que a gente enfrenta, né. (...)

Em um momento seguinte, a professora Laura é questionada se esses momentos de reclamação seriam sempre momentos marcados por uma carga negativa (excerto 69). A professora, então, responde que não, mas que, em alguns momentos, as reclamações assumiriam essa característica. Ao concluir sua primeira resposta, a professora se refere aos momentos de reclamação como momentos em que os professores "acabava[m] falando coisa que não devia[m]". Laura é então questionada pela pesquisadora sobre quais seriam seus motivos para afirmar que eles não deviam falar tais coisas. Ao que a professora responde explicando que as reclamações atrapalhavam o andamento da aula, desviando a atenção daquilo que estava sendo trabalhado.

(69)

PES: Então você acha que para vocês não era necessariamente uma coisa pesada, assim.

LAU: É, dependendo do momento, eu acho que não. (...) Eu acho assim, que a pessoa tinha que, que o professor por exemplo, de repente a gente estava discutindo um assunto, mas uma palavra ou qualquer coisa que fosse colocada ali já era motivo assim pra você desabafar, porque você já estava estressado, você já estava, assim, talvez até cansado com o próprio curso, né.(...) Então você acabava falando coisa que não devia.

PES: Mas por que você acha que não devia?

LAU: Ah, sei lá. Eu acho que acabava desviando. Dependendo do que estava acontecendo ali ia desviar, porque, às vezes você estava ali falando, por exemplo, de planejamento de aula, né, de como é que você ia seguir, desenvolver as quatro habilidades com os alunos. Mas aí: "Ah, não isso aí não tem condição de fazer não, porque a sala tem quarenta alunos". E desse "quarenta alunos" aí partia para outra coisa. (...)

Já quase no fim da entrevista, a professora Laura novamente se refere às reclamações como tendo um caráter negativo. Sua fala acontece após a pesquisadora reproduzir uma gravação de um trecho de uma aula de metodologia e perguntar se aquele trecho seria representativo do que acontecia nos encontros, visto que no trecho vários professores reclamavam sobre diversos assuntos. A professora, então, relata ter desenvolvido uma postura crítica em relação às reclamações. Segundo Laura, ela teria percebido que as reclamações seriam improdutivas e que não "valeriam a pena". É interessante ressaltar que essa nova percepção das reclamações aparece, no discurso da professora, relacionada a um crescimento intelectual/ pessoal, já que sua postura "mais crítica em relação a isso" teria sido desenvolvida a partir de sua participação no EDUCONLE, de sua participação em disciplinas da pós-graduação e de reflexões feitas pela professora.

(70)

[Pesquisadora coloca um trecho da aula para a professora escutar]

PES: Você acha que esse momento é um momento que represente o que acontecia?

LAU: Com certeza. (...) Mas, assim, acompanhando esta gravação aqui, eu fico pensando assim, eu tenho uma posição crítica agora em relação a isso. De não querer mais reclamar, de ficar falando disso, porque isso não vai adiantar, entendeu. Então assim, de lá para cá, parece que passou muito tempo, mas, é, depois do EDUCONLE, e eu comecei a fazer isolada lá na Letras e tudo, então eu já estou com essa visão de que isso não vale à pena. Essa reclamação, a gente reclama, né, não vai deixar de reclamar nunca porque acho que isso é uma característica muito forte, mas, é, mas eu tenho feito, assim, muitas análises em relação a essas reclamações, inclusive as minhas. Eu tenho pensado muito nisso.

#### **4.4.1.4 As reclamações como forma de apresentar/ retratar a realidade da escola para os formadores**

Em três momentos diferentes de sua entrevista (excertos 71, 72, 73) a professora Laura expressa sua percepção de que os formadores (ou professores da universidade) não conheceriam ou entenderiam de fato a realidade vivida pelos

professores nas escolas. Em todos os três casos, a professora relaciona diretamente o emprego das reclamações a uma necessidade de apresentar/ retratar os problemas do cotidiano escolar para os formadores.

(71)

LAU: (...) porque, assim, é diferente para quem, por exemplo, os professores da universidade, que escutam a gente falar daquele jeito, e às vezes podia até se assustar com isso, mas não sabe realmente da realidade que a gente enfrenta, né. (...)

(72)

LAU: Mas uma das frases mais usadas mesmo é que "Ah, esses professores aqui não sabem a realidade que a gente enfrenta, então por isso que é muito fácil chegar e colocar, tipo, determinadas atividades ali, que você dá para uma sala que tem vinte, dez, doze, né, e tentar aplicar para uma sala que tem quarenta alunos."

(73)

LAU: Sabe porque, Luciana, que eu acho, assim, que quem fica na Federal, na universidade, é, não sabe o que acontece, assim (...)

#### **4.4.1.5 As respostas como forma de expressar solidariedade**

Quando perguntadas sobre como suas reclamações eram respondidas no contexto dos encontro do EDUCONLE, as duas professoras relatam terem recebido respostas que buscavam demonstrar solidariedade, apoiá-las e encorajá-las. A professora Márcia menciona especificamente o apoio que recebia da formadora envolvida em seu projeto de pesquisa-ação. Em sua resposta, ela reproduz as sugestões que escutava da formadora (excerto 74). A professora Laura relata lembrar-se de situações em que suas colegas demonstravam solidariedade diante de suas reclamações. Laura afirma que ela e suas colegas buscavam sempre encorajar umas às outras como forma de superar as dificuldades que encontravam em conseguir cumprir as tarefas propostas pelo próprio projeto (excerto 75).

(74)

PES: E você lembra como seus colegas te respondiam, como a sua formadora te respondia?  
MAR: A Amanda, principalmente, dava muito apoio. Muito. Tenta fazer diferente, faz isso, faz aquilo, planeja com os alunos, né? Vê mais o que dentro da proposta interessa a eles (...)



(75)

PES: Você lembra de você ter reclamado também alguma vez?

LAU: Lembro. Lembro muito de, às vezes estar, assim, extremamente cansada, né, para ir para o EDUCONLE, para fazer as atividades, de ler os textos (...) [explica que reclamava, com suas colegas de grupo, de estar cansada e de não conseguir cumprir as leituras propostas pelos formadores] [explica como elas tentavam se motivar para conseguir cumprir as leituras e tarefas]

Em um momento posterior, ao responder uma pergunta sobre a forma com que ela respondia às reclamações que lhe eram dirigidas, a professora Laura explica que buscava solidarizar-se com os colegas e também incentivá-los a continuar buscando formas de reverter as situações negativas que enfrentavam (excerto 76).

(76)

LAU: (...) Olha, o que normalmente a gente conversa e que eu respondo é isso: "Não. É difícil mesmo, mas a gente..." Eu lembro que uma das coisas que eu respondia muito era: "A gente tá aqui, no EDUCONLE, é para tentar reverter um pouco essa situação, né, porque o objetivo da gente, pelo menos o meu, quando eu procurei o EDUCONLE, era isso. Foi isso. Tentar mudar, porque eu me sentia incomodada de dar as aulas que eu dava (...) Quando eu respondia, eu falava assim: "Olha gente, a gente tem que... Realmente é difícil, mas a gente tem que tentar ver o que dá para fazer, né."

#### **4.4.2 As respostas das formadoras**

As respostas das formadoras, analisadas a seguir, foram agrupadas de acordo com as principais questões abordadas no transcorrer das entrevistas.

##### **4.4.2.1 As reclamações como um fenômeno frequente**

Quando perguntadas sobre a frequência de ocorrência das reclamações nos encontros do projeto, as duas formadoras afirmam que se tratava de um fenômeno frequente. Em sua resposta, a formadora Shirley relata que as reclamações aconteciam em todas as aulas.

(77)

PES: Você se lembra de escutar reclamações nos encontros do EDUCONLE? Sim  
*em caso afirmativo:*

Com que frequência?

ForSHI: Sempre (todas as aulas)

(78)

PES: Você se lembra de escutar reclamações nos encontros do EDUCONLE? Sim. Algumas.  
*em caso afirmativo:*  
Com que frequência?  
ForAMA: Frequentemente.

#### 4.4.2.2 Como as formadoras percebiam as reclamações

Uma outra pergunta feita às formadoras referia-se à percepção que estas tinham a cerca das reclamações. Ao responder a essa pergunta, a formadora Shirley menciona dois tipos de reclamação. Um primeiro tipo, constituído de reclamações talvez mais habituais, com o qual não se importava e costumava solidarizar-se reclamando também. E um segundo tipo, constituído de reclamações que abordavam talvez questões mais sérias, que lhe causava preocupação. Em sua resposta, a formadora menciona especificamente a estratégia de reclamar também como forma de solidarizar-se com os professores (excerto 79).

(79)

PES: O que você achava dessas reclamações? Como você se sentia?  
ForSHI: Depende da reclamação. Algumas eu não me importava. Estou no contexto escolar há muitos anos e todos reclamam muito. Eu acabo reclamando junto (solidariedade) com a reclamação alheia. Outras reclamações, advindas do contexto me preocupam muito porque a língua estrangeira não é tratada com seriedade em algumas escolas e a escola pública, principalmente, tem enfrentado sérios problemas para atender aos alunos com o básico.

Ao ser perguntada sobre porque as pessoas reclamavam no contexto do EDUCONLE, a formadora Shirley identifica motivos como hábito e frustração. A formadora faz referência também ao emprego de reclamações como forma de justificar-se pelo não cumprimento, dentro do prazo, de alguma tarefa proposta. Shirley relaciona ainda as reclamações à falta de proficiência dos professores (excerto 80).

(80)

PES: Por que, na sua opinião, as pessoas reclamavam?  
ForSHI: Mania, frustração com o ambiente de trabalho (escola) em que todas as pessoas já estão acostumadas a reclamar. Parece que a sociedade já criou este hábito de reclamar muito sobre esta profissão. Às vezes a reclamação era uma desculpa por algo que não conseguiram fazer no

tempo certo. Algumas reclamações estão relacionadas a falta de proficiência dos professores que não dão conta das tarefas básicas de um professor de inglês.

A formadora Amanda, em sua resposta, demonstra perceber o emprego de reclamações (ou de muitas delas) como tendo um resultado positivo para os professores. Segundo Amanda, ao verbalizarem suas dificuldades durante os encontros do projeto, alguns professores adquiriam mais força para promover mudanças em suas vidas. Uma característica interessante da fala da formadora é o fato de ela se referir às reclamações como trocas de "dificuldades"(excerto 81).

(81)

ForAMA: Pude perceber, em muitos casos felizmente, que a Pesquisa-ação e essa troca de “dificuldades” que os professores enfrentavam em suas escolas, verbalizada em momentos de discussões em grupo, por exemplo, dava mais “força” aqueles que tinham de fato o desejo de caminhar na direção de algum deslocamento. Contudo, percebíamos que tal deslocamento era um movimento de “ir e vir”, tirando os professores muitas vezes de sua “zona de conforto” e levando-os, na melhor das hipóteses, ao “trabalho”. Não era um movimento sem angústias ou dificuldades, obviamente, mas eu particularmente, sentia que “afetava” os sujeitos positivamente ao “final” do processo.

#### **4.4.2.3 Como as formadoras respondiam às reclamações**

Outra pergunta feita às formadoras pedia que elas falassem sobre como respondiam às reclamações que lhes eram dirigidas durante os encontros do projeto. A professora Shirley relata que buscava dar dicas, inspiradas em sua própria prática, que pudessem ajudar os professores a solucionar alguns de seus problemas. Ela menciona também ter respondido às reclamações indicando leituras que contribuíssem para que o professor encontrasse formas de lidar com os problemas relatados. Por fim, Shirley afirma que em certos momentos ela reclamava também como forma de mostrar aos professores que ela, assim como os professores, também tinha problemas. A formadora explica, ainda, que buscava fazer com que os professores entendessem esses momentos de reclamação, como momentos necessários de desabafo, mas que esses momentos precisavam ser superados, para que eles pudessem encontrar soluções que os fizessem felizes em sua profissão. A resposta da formadora Shirley à pergunta corrobora as descrições feitas pela pesquisadora da forma como a formadora Shirley respondia às reclamações que lhe eram dirigidas (ver análises apresentadas na sessão 4.3.4).

(82)

PES: Como você respondia a essas reclamações quando estava atuando como formadora na aulas de metodologia ou nos grupos de pesquisa-ação?

ForSHI: Eu tentava dar dicas que uso na minha prática para solucionar alguns problemas. Dava sugestões de autores que discutiam os problemas apresentados para que eles pudessem encontrar o melhor caminho para gerenciar ou solucionar o problema vivenciado. Em outros momentos eu reclamava junto mostrando que eu também tenho problemas como qualquer outro profissional, mas tentava mostrar que tínhamos que ter aquele momento de desabafo mas não poderíamos parar por ali. Tínhamos que pensar em meios para solucionar os conflitos e problemas para sermos felizes na profissão.

Já a formadora Amanda, ao responder à mesma pergunta, afirma que existia uma espécie de conduta comum aos formadores perante as reclamações. Segundo a formadora, estes costumavam ouvir as reclamações e tentavam oferecer ferramentas que contribuíssem para a solução dos problemas relatados. Amanda diz que essa postura era especialmente adotada no contexto dos encontros do grupo de pesquisa-ação, nos quais o número de pessoas presentes era bem menor. Analisando sua resposta, pode-se inferir que essas ferramentas mencionadas pela professora seriam coisas como "ideias, apoio, leitura paralela". Aqui, é também interessante notar que a resposta da formadora Amanda, assim como a resposta de Shirley, descreve a conduta adotada por ela durante os encontros do grupo de pesquisa-ação de maneira bastante similar à que foi descrita pela pesquisadora através da análise de suas respostas (ver sessão 4.3.2).

(83)

ForAMA: Posso afirmar que a postura dos formadores que atuavam na época em que estive presente no Projeto Educonle era normalmente de ouvir tais "reclamações", e, principalmente nos momentos de "Pesquisa-ação", onde os grupos eram menores, tentar oferecer ferramentas que pudessem ajudar tais professores a "enfrentarem" tais "problemas" munidos de ideias, apoio, leitura paralela sobre os assuntos abordados (ex. indisciplina em sala, dificuldade na abordagem e treino da habilidade oral em turmas grandes, entre outros...).

#### **4.4.3 Considerações depreendidas a partir da análise das entrevistas**

As respostas das formadoras e das professoras às perguntas a ela dirigidas durante as entrevistas corroboram muitas das observações feitas pela pesquisadora no decorrer das análises apresentadas nas duas seções anteriores. A percepção do emprego das reclamações como um fenômeno frequente e característico das interações no projeto, motivação inicial para a elaboração deste trabalho, foi

verificada nas respostas das quatro entrevistadas. Também a percepção de que as reclamações abordavam assuntos variados, porém prioritariamente relacionados à prática dos professores, foi confirmada. Além disso, verificou-se que também as professoras e formadoras associam as reclamações, expressas no contexto do projeto, a outras funções além daquelas, via de regra, a elas vinculadas. Por fim, os dizeres relacionados à forma como eram respondidas as reclamações no contexto do projeto descrevem essas respostas de maneira bastante semelhante à que foram descritas pela pesquisadora. É interessante mencionar que as análises das entrevistas foram conduzidas pela pesquisadora após a escrita de uma primeira versão das análises apresentadas nas duas seções anteriores.

Mais especificamente, as entrevistas reforçam a percepção de que os professores reclamam também como forma de apresentar para os formadores uma realidade que esses julgam não ser verdadeiramente conhecida por aqueles que estão na universidade. Nesse sentido, é também interessante ressaltar como as respostas da formadora Shirley durante a aula de metodologia geraram um efeito positivo de aproximação entre ela e os professores. Essa aproximação fica demonstrada pelo fato da professora Laura ter se lembrado, após aproximadamente um ano, do momento específico no qual escutou a formadora reclamar sobre seus próprios problemas.

#### **4.5 Considerações finais**

Nesta seção, apresentam-se algumas considerações finais depreendidas a partir da somatória de todos os resultados alcançados pelas análises conduzidas até aqui.

Assim como ficou demonstrado, desde as discussões sobre a definição de 'reclamação' até a análise das entrevistas, passando pela análise das reclamações e de suas respostas, as reclamações podem assumir diferentes funções no discurso. As diferentes funções, associadas a suas respostas, podem contribuir para que as reclamações tenham variados efeitos na vida dos professores ou na dinâmica de interação do próprio grupo. Através das análises realizadas, pode-se dizer que as reclamações e suas respostas geraram efeitos positivos tanto na esfera individual como na coletiva. Dois desses efeitos positivos, explicitados pelas análises, foram a criação e fortalecimento de laços de confiança entre os professores (e entre estes e as formadoras), e a sensação de alívio experimentada pelos professores ao perceberem

que os colegas e até a formadora viviam situações semelhantes. As respostas da formadora Amanda e também da professora Márcia mencionam ainda um possível fortalecimento do professor que seria resultante dessas interações. Contudo, as reclamações parecem ter um caráter ambivalente, já que as análises apontam também para alguns possíveis resultados negativos.

Como ficou demonstrado no decorrer do trabalho, as reclamações não são identificadas como sendo formas de se pedir uma sugestão ou de se iniciar uma reflexão sobre como os problemas descritos podem ser amenizados ou solucionados. As reclamações, apesar de assumirem variadas funções no discurso dos professores, são prioritariamente interpretadas como formas de se expressar insatisfação ou desabafar. Essa interpretação predominante das reclamações pode ser observada através das respostas a elas oferecidas. Na análise das respostas, verificou-se que, quando proferidas pelos pares, estas constituem, quase sempre, uma forma de solidarização. Ou seja, as reclamações são interpretadas como algo com o que devemos apenas nos solidarizar. As solidarizações levam a dois possíveis caminhos: um primeiro, positivo, relacionado a efeitos como os já mencionados sentimentos de alívio e pertencimento; e um segundo, negativo, relacionado a efeitos como o reforço de sentimentos negativos, a estagnação e a não-responsabilização do professor. Nesse sentido, fica evidente o caráter ambivalente das reclamações, acima mencionado.

Dessa forma, um desejado efeito positivo das reclamações nas vidas desses professores, bem como na dinâmica do grupo, estaria sujeito a uma dosagem precisa da quantidade de reclamações e solidarizações suficiente para garantir seus efeitos positivos sem, contudo, correr o risco de se experimentar seus efeitos adversos. Dado que, no desenrolar das interações, o formador é aquele que tem maiores possibilidades de controlar ou contornar o fluxo de reclamações, recai sobre ele a responsabilidade de administrar corretamente essas dosagens.

As análises apresentadas até aqui demonstraram que, durante as interações, as formadoras buscaram, de fato, não apenas dosar da melhor forma possível as reclamações, como também oferecer saídas na forma de sugestões, narrativas de experiências positivas, reflexões e outras.

Para encerrar esta seção, é apresentado, a seguir, um diálogo entre a formadora Amanda e a professora Márcia. O diálogo representa um desfecho feliz, alcançado após muitas reclamações interpretadas como pedidos de sugestão, fomento para reflexão, etc. O trecho foi retirado do terceiro encontro do grupo de pesquisa-ação

gravado durante a coleta de dados. Nos dois encontros anteriores, a professora Márcia vinha relatando suas dificuldades em implementar com os alunos as atividades elaboradas pelo grupo de pesquisa-ação. Por diversas vezes, a professora havia reclamado dizendo que suas ações em sala não funcionavam porque seus alunos não queriam trabalhar em uma abordagem diferente, não tinham disciplina, não faziam nada. Durante todo esse tempo, a formadora buscou escutá-la, demonstrar compreensão e, principalmente, dar sugestões e promover a reflexão. Os esforços de ambas dão bons resultados e a professora pode, por fim, relatar uma experiência de sucesso.

(84)

[Formadora pergunta como teria sido a experiência com a implementação de uma atividade elaborada pelo grupo. A atividade consistia em estimular os alunos a falar em Inglês utilizando uma lista com perguntas como "May I go to the toilet?" Esta lista era referida como "kit de sobrevivência".]

MAR: Nessa turma aí, colou. Os meninos colaram [colaram a lista no caderno]. Agora quando foi hoje e aí eles pediram: "posso sair?"

ForAMA: Ahã.

MAR: "Tomar água?"

ForAMA: Ah, aí você recusou?

MAR: Aí os meninos "Posso tomar água?". "Ah, não. Agora vocês já têm o kit, então você não pode mais pedir".

ForAMA: Ahã. E pediu? E a pessoa pediu e inglês?

MAR: Pediu.

#### **4.6 Resumo do capítulo**

Neste capítulo, foram apresentadas todas as análises conduzidas a fim de responder às perguntas que delinearão a pesquisa. O capítulo foi dividido em quatro partes principais: uma primeira, na qual as reclamações foram descritas; uma segunda, na qual as reclamações foram analisadas de acordo com seus contextos de coleta; uma terceira, na qual foram analisadas as respostas dos pares e formadores; e uma quarta parte, na qual foram analisadas as entrevistas semi-estruturadas. O capítulo apresentou, por fim, as considerações que foram apreendidas a partir das análises anteriores. No capítulo seguinte, as perguntas de pesquisa são retomadas no intuito de relacioná-las às análises apresentadas. São também discutidas as contribuições do trabalho para a área a que se filia.





## **5 CONCLUSÃO**

Este capítulo retoma as perguntas de pesquisa elaboradas no intuito de se cumprir o objetivo principal desta dissertação, apresentando as respostas alcançadas através das análises conduzidas. Por fim, são discutidas as contribuições do trabalho para a área a que se filia, suas limitações e propostas para pesquisas futuras.

### **5.1 Retomando as perguntas de pesquisa**

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender o papel das reclamações no discurso de um grupo de professores de língua inglesa participantes de um projeto de educação continuada. Para se cumprir tal objetivo, foram formuladas cinco perguntas de pesquisa que nortearam as análises conduzidas.

A primeira pergunta buscava estabelecer uma forma de identificar e definir as reclamações e caracterizá-las linguisticamente. As condutas adotadas para a identificação das reclamações, apresentadas na seção 3.5.1, levaram ao abandono de uma perspectiva inicial de que uma reclamação corresponderia a um ato de fala. Assim, as reclamações foram tratadas como um macro-ato constituído por um ou mais atos de fala. A adoção dessa perspectiva viabilizou a identificação e descrição de características importantes das interações entre os professores, e entre estes e os formadores, que não teriam sido visualizadas e bem compreendidas se as análises tivessem se restringido à noção da reclamação como um ato de fala ou um enunciado. Também a adoção de uma perspectiva que analisasse as reclamações no nível do evento de fala a qual pertenciam foi descartada por desfavorecer a visualização de muitas das características apontadas pelas análises das reclamações e de suas respostas assim como propostas nesta dissertação. As reclamações foram então definidas como um enunciado ou sequência de enunciados que realiza(m) uma expressão de insatisfação com uma situação, pessoa ou entidade, dita a um interlocutor isento, e que é perceptivelmente interpretada como uma reclamação. A definição da reclamação como um macro-ato de fala, no entanto, não descartou a possibilidade de existência de um ato de fala específico de reclamação do tipo indireta. Em função disso, foi elaborado um trabalho experimental (apresentado no apêndice A) visando obter evidências que pudessem indicar a existência ou não de um

ato de fala de reclamação do tipo indireta de acordo com a Teoria da Língua em Ato. Os dados do experimento, embora não conclusivos em função da impossibilidade de se analisar um grande número de amostras, indicam a possível existência de um perfil prosódico específico de reclamação indireta, o que validaria a hipótese de existência desse ato de fala segundo a Teoria da Língua em Ato. Além disso, os dados gerados a partir desse experimento contribuíram para a caracterização das reclamações e para a validação da observação de Boxer (1993a) de que a percepção de uma entonação específica seria, em alguns casos, indispensável para a correta interpretação de uma reclamação. A caracterização das reclamações apontou ainda que a forma como estas são linguisticamente construídas pode variar bastante. Em alguns casos, foi possível identificar uma porção menor dentro do macro-ato responsável por vincular de maneira mais preponderante o valor ilocucionário da reclamação. Essas porções não se restringem a qualquer conformação morfo-sintática específica, podendo ocorrer em qualquer posição dentro do macro-ato. Também mencionou-se a relevância de inferências contextuais e de aspectos não verbais como gestos, expressões fisionômicas e suspiros para a correta interpretação de uma reclamação.

A segunda pergunta de pesquisa visava identificar os assuntos ou temas abordados pelas reclamações durante os encontros promovidos pelo projeto EDUCONLE. Ficou demonstrado que os assuntos abordados pelas reclamações relacionam-se a questões que afetam negativamente as práticas dos professores. Alguns dos assuntos elencados pelas análises foram identificados em outros trabalhos sobre formação de professores como Dutra e Oliveira (2006) e Abrahão (2002). Outra observação depreendida a partir da análise dos assuntos é a de que as duas tipologias de interação analisadas - encontros do grupo de pesquisa-ação e aula de metodologia - suscitam a ocorrência de assuntos similares, porém em proporções distintas.

A terceira pergunta de pesquisa instigava uma análise que buscasse identificar e discutir as funções assumidas pelas reclamações no discurso dos professores e formadores envolvidos no projeto. As análises demonstraram que as reclamações, de maneira geral, tinham como função compartilhar experiências e/ ou sentimentos negativos. Contudo, outras funções mais específicas do contexto foram identificadas. Demonstrou-se, então, a ocorrência de funções como desabafar, denunciar situações condenáveis, apresentar a realidade para o formador, expressar solidariedade e justificar-se. A variedade de funções identificadas corroborou o entendimento das reclamações como uma forma de expressão importante no contexto do projeto, uma

vez que estas cumpriam funções para além de simplesmente expressar uma insatisfação. Foi também observado que as reclamações não constituíam, a princípio, formas de se pedir ajuda, sugestões ou conselhos - formas como foram muitas vezes interpretadas pelas formadoras.

A quarta pergunta de pesquisa fomentava uma investigação sobre as respostas oferecidas pelos pares e pelos formadores às reclamações que lhes foram dirigidas. A investigação das respostas demonstrou que as solidarizações constituem a forma mais comum de se responder a uma reclamação. Comparando especificamente as respostas dos professores às respostas dos formadores viu-se que as solidarizações são ainda mais predominantes entre as respostas dos professores. Foi demonstrado que as respostas dos pares atendem ao que normalmente se espera de um interlocutor que escuta uma reclamação. Demonstrou-se também que, no contexto da presente pesquisa, as solidarizações serviam ainda como forma de confirmar a validade da reclamação do colega, visando, em muitos casos, caracterizar a realidade que vivem para os formadores. Foi observado que no contexto da aula de metodologia, de maneira mais particular, a presença massiva de solidarizações e a ausência de respostas desencorajadoras caracterizam a situação como um momento de aproximação entre os interlocutores. Foi ainda observado que as respostas dos pares, em muitos casos, funcionam como uma espécie de reforço negativo daquilo que foi anteriormente dito. Em relação às respostas dos formadores, as análises evidenciaram sua maior variabilidade de funções quando comparadas às respostas dos pares. Foi demonstrado que o formador subverte a função das reclamações a ele dirigidas, respondendo-as com sugestões, relatos de experiências positivas ou propondo reflexões. Esse fato evidencia o papel do formador como aquele que pode fomentar a reflexão e a ação, contribuindo para que o professor saia do lugar das impossibilidades descrito por suas reclamações. As análises conduzidas demonstraram ainda diferenças entre os padrões de respostas das duas formadoras. Essas diferenças foram associadas à personalidade individual de cada uma e também à diferença de tipologia dos contextos em que atuavam. Além disso, observou-se que os padrões de resposta das duas formadoras foram, pelo menos em parte, responsáveis pelo fato de os professores demonstrarem se sentir suficientemente seguros para expressar questões que os expunham negativamente diante do grupo. As respostas das formadoras geraram um sentimento de cumplicidade e amparo proporcional ao alto nível de comprometimento expresso pelas reclamações. Por fim, a análise das

respostas dos formadores revelou que as reclamações solidárias expressas, especificamente pela formadora Shirley, proporcionaram uma profunda aproximação entre ela e os professores. Essa aproximação foi descrita como sendo especialmente relevante dada a frequente demonstração, por parte dos professores, de um sentimento de que os professores universitários desconhecem a realidade vivida nas escolas. Foi, no entanto, salientado que o padrão de resposta da formadora Shirley, embora marcado pela expressão de reclamações solidárias, não se aproxima do padrão de resposta dos pares, uma vez que as respostas da formadora também promovem a reflexão, polemizam questões levantadas, responsabilizam o professor, oferecem um contraponto, dentre outros.

A quinta e última pergunta de pesquisa visava o desenvolvimento de uma investigação acerca de como professores e formadores percebiam o emprego das reclamações no contexto do projeto EDUCONLE. Para tal, foram conduzidas entrevistas semi-estruturadas com duas professoras e com as duas formadoras que participaram dos encontros gravados. As entrevistas revelaram que professores e formadores percebiam a ocorrência de reclamações nos encontros do projeto como um fenômeno frequente e até característico dos mesmos. As reclamações são descritas pelas professoras como uma forma de desabafar, compartilhar problemas e retratar para os formadores as dificuldades que enfrentavam em seu cotidiano. O emprego das reclamações é ainda abordado como forma de tratar coletivamente os problemas vividos e de trocar experiências. Segundo os entrevistados, a expressão de reclamações durante os encontros do projeto teriam efeitos positivos e negativos para o grupo. As duas professoras relatam que reclamar e escutar as reclamações de colegas e formadores teriam feito com que elas experimentassem um sentimento de alívio ao constatarem que os problemas que enfrentavam não eram apenas seus. Uma das formadoras demonstrou perceber as reclamações como sendo um meio através do qual o professor adquiria mais força para promover mudanças em sua vida. Alguns efeitos negativos do emprego constante de reclamações foram observados por uma das professoras que mencionou que certas reclamações poderiam contribuir para uma marginalização dos professores de escola pública frente ao ambiente acadêmico. Essa professora refere-se ainda às reclamações como formas improdutivas de se expressar que, em alguns momentos, atrapalhariam as aulas.

Por fim, foram apresentadas algumas observações depreendidas a partir da somatória dos dados gerados no decorrer de todas as análises. Foi então ressaltado o

efeito ambivalente das reclamações para o grupo de professores e discutida a importância do formador como aquele que tem condições de gerir as interações de modo a contribuir para que as reclamações tenham um efeito positivo para a vida dos professores e para a dinâmica de funcionamento do grupo.

## **5.2 Contribuições para a área**

Ao analisar o papel das reclamações no discurso de um grupo de professores em formação continuada, a presente pesquisa gerou contribuições para diferentes domínios dentro da área dos estudos linguísticos.

Primeiramente, ao propor o entendimento das reclamações como macro-atos de fala e demonstrar as potencialidades de uma análise segundo essa perspectiva, a pesquisa sugere uma nova forma de olhar e descrever interações discursivas.

A investigação conduzida no intuito de checar a existência de um ato de fala de reclamação indireta contribui para o desenvolvimento da Teoria da Língua em Ato (CRESTI, 2000) na medida em que aponta indícios positivos de que se trata de um ato de fala específico.

As análises desenvolvidas trazem também contribuições para o campo da pragmática ao confirmar o entendimento, apontado por Boxer (1993a, b), de que o emprego de reclamações pode ser entendido como estratégia positiva de socialização e de construção de solidariedade através do discurso e ao identificar algumas das múltiplas funções que as reclamações podem assumir no discurso.

Para o campo da formação continuada de professores e também para o campo da formação de formadores, a pesquisa gera contribuições ao demonstrar que as reclamações podem ser entendidas como um meio para se conhecer características importantes de um grupo de professores em formação continuada e de sua dinâmica de funcionamento. Além disso, as análises demonstram que o emprego de reclamações no contexto da formação de professores deve ser entendido como estratégia importante para o estabelecimento de laços afetivos e de confiança entre os professores e entre estes e os formadores. Por fim, a pesquisa demonstra que as reclamações podem gerar efeitos positivos para a formação dos professores, podendo, inclusive, servir como fomento à reflexão e à ação, especialmente quando bem conduzidas. Neste sentido, ressalta-se a importância do formador no processo de

formação continuada e de iniciativas que, assim como o EDUCONLE, proporcionem aos professores um espaço de trocas e de crescimento profissional.

### **5.3 Limitações e propostas para pesquisas futuras**

A baixa qualidade das gravações, causada pelo excesso de barulho no ambiente e também pela impossibilidade de se utilizar um equipamento mais adequado de gravação, impossibilitou a análise de um grande número de trechos que poderiam ter contribuído para a identificação de ainda outros padrões de reclamação e resposta. Além disso, a baixa qualidade das gravações inviabilizou a análise prosódica de vários enunciados - o que poderia ter contribuído para uma melhor caracterização das reclamações indiretas.

Para futuras pesquisas, seria interessante acompanhar formadores em diferentes contextos de atuação, incluindo também a formação inicial de professores. Um estudo a partir de contextos de formação inicial de professores justifica-se pela observação de que alunos que fazem estágio supervisionado também reclamam do contexto em que estão iniciando sua formação. Uma melhor compreensão do emprego das reclamações nesses contextos poderia contribuir para o desenvolvimento de estratégias, junto ao formador, que o auxiliasse a gerar benefícios a partir das reclamações.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, M.H.V. A importância relativa de fatores contextuais na construção da abordagem de ensinar do professor. *Contexturas*, Indaiatuba, SP, p. 57-70, 2002.
- ALLAMI, H. A sociopragmatic analysis of griping: the case of Iranian students. *The linguistics journal*. (s/ data).
- ALMEIDA FILLHO, J. (Org) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- ARENT, R. Sociopragmatic decisions regarding complaints by Chinese learners and NSs of American English. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, n.1, p.125-147, 1996.
- ARRUDA, C. B. F. O processo de resignificação de crenças e de mudança na prática pedagógica de um professor de inglês em educação continuada. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- AUSTIN, J. *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press, 1962.
- BARCELOS, A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. (Org.). *Crenças e Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 2006.
- BOXER, D. *Complaining and commiserating: a speech act view of solidarity in spoken American English*. Nova York: Peter Lang, 1993a.
- BOXER, D. Complaints as positive strategies: What the learner needs to know. *TESOL Quarterly*, n. 27 (2), p.277-299, 1993b.
- BRZEZINSKI, I. (Org.). *Formação de professores no Brasil (1997-2002)*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006, p.1-34.
- COHEN, A. D.; OLSHTAIN, E. The production of speech acts by EFL learners. *TESOL Quarterly*, n. 27 (1), p.33-56, 1993.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Second Language Research Methods in Education*. Londres: RoutledgeFalmer, 2005.
- CRESTI, Emanuela. *Corpus di Italiano Parlato*. Firenze: Accademia della Crusca, 2000.
- DU, J. S. Performance of face-threatening acts in Chinese: Complaining, giving bad news, and disagreeing. In: G. Kasper (Ed.), *Pragmatics of Chinese as a native and target language*. Manoa, Hawai'i: University of Hawai'i Press, 2005, p. 165-206.

- DUTRA, D. P.; MELLO, H. (Org.). *A Gramática e o Vocabulário no ensino de inglês: Novas Perspectivas*. Belo Horizonte: FALE-POSLIN-UFMG, 2004, p. 9-15 (a).
- DUTRA, D. P.; MELLO, H. Narrativas de aprendizes: metáforas perceptuais sobre ensino/aprendizagem de gramática. 14º INPLA, São Paulo, Caderno de Resumo (em CD). 2004 (b).
- DUTRA, D. P.; MELLO, H. Self-observation and reconceptualization through narratives and reflective practice. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Narratives of learning and teaching*. New York: Palgrave Macmillan, 2008, p. 49-63.
- DUTRA, D. P.; OLIVEIRA, S. B. Prática reflexiva: tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. In BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes. 2006. p. 177-188.
- EDWARDS, D. Moaning, whinging and laughing: the subjective side of complaints. *Discourse Studies*, n. 7, p. 5-29, 2005. Disponível em: <<http://dis.sagepub.com/cgi/content/abstract/7/1/5>>. Acesso em: jan.2008.
- HYMES, Dell. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Londres: Tavistock, 1977.
- JOHNSON, D. *Approaches to Research in second language learning*. University of Arizona: Longman, 1991.
- LAFORREST, M. Scenes of family life: complaining in everyday conversations. *Journal of pragmatics*, n. 34, p. 1595-1620, 2002.
- LEFFA, V. Aprendizagem de línguas mediada por computador (parte 2: Estudo de caso como metodologia representativa). In LEFFA, V. (Org.). *Pesquisa em linguística aplicada: teorias e métodos*. Pelotas, EDUCAT, 2006.
- LIBERALI, F. C. A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, p. 45-56, 2004.
- MARQUES, A. L. S. P. O papel da percepção consciente de conectivos concessivos na produção escrita e na reformulação da interlíngua. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- MATTOS, A. M. A. Narrativas de Esperança: atos de fala de emoção. *III Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso*, 2008, Belo Horizonte. Anais do III Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso: emoções, ethos e argumentação. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- MONTEGLIA, M. Spoken corpora and pragmatics. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n.2, p. 479-519, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/335.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2013.



- MURPHY, B.; NEU, J. My grade's too low: The speech act set of complaining. In S. M. Gass & J. Neu (Eds.), *Speech acts across cultures: Challenges to communication in second language*. Berlin: Mouton de Gruyter, p. 191-216, 1996.
- OLIVEIRA, A. L. A. M. Hermes e bonecas russas: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente. 2006. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- OLIVEIRA, A. L. A. M. Tensão colaborativa: um modelo discursivo para integrar teoria e prática na formação docente. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n.12, p. 227-248, 2010.
- RASO, T. O C-ORAL-BRASIL e a Teoria da Língua em Ato. In: RASO, T.; MELLO, H. (Org.). *C-ORAL-BRASIL I Corpus de referência do português brasileiro falado informal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- SCHIFFRIN, D. *Approaches to discourse*. Oxford: Blackell, 1994.
- SEARLE, J. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. London: Cambridge University Press, 1969.
- SELIGER, H.W; SHOHAMY, E. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- SMITH, B. Towards a History of Speech Act Theory. In: BURKHARDT, A. (Ed.) *Speech Acts, Meanings and Intentions. Critical Approaches to the Philosophy of John R. Searle*, Berlim/New York: de Gruyter, 1990, p. 29-61.
- SOUZA, P. R. As conceptualizações sobre o ensino de gramática de duas professoras em formação inicial, suas práticas de sala de aula e seus processos reflexivos. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- TANNEN, D. *You just don't understand: men and women in conversation*. Nova York: Ballantine Books, 1990.
- TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, p.57-83, 2001.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. (Org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas: Pontes, 2004, p. 131-152.
- ZEICHNER, K.M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira e revisão de Elsa Garrido. *Revista de Educação Brasileira*, nº9, set/out/nov/dez/, 1998, p. 76-87.



## APÊNDICE A - TRABALHO EXPERIMENTAL

### DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE UMA RECLAMAÇÃO DE TIPO INDIRETA DE ACORDO COM A TEORIA DA LÍNGUA EM ATO

Para o estudo das ilocuções de reclamação indireta foi seguida a seguinte metodologia:

1- Seleção de um enunciado perceptivelmente identificado como reclamação e segmentação de sua respectiva unidade de comentário.

2- Descrição prosódica da unidade de comentário segundo os seguintes parâmetros<sup>32</sup>:

- a) duração de cada sílaba (em S);
- b) frequência máxima e mínima (em Hz);
- c) intensidade de cada sílaba (em Db);
- d) alinhamento silábico.

3- Produção de uma síntese que contenha apenas movimentos relevantes através de:

a) geração de sínteses do áudio original e eliminação dos movimentos que não produzem diferenças de percepção em relação ao áudio original (movimentos não relevantes).

4- Identificação do núcleo da unidade de comentário através de testes de eliminação de porções do áudio.

5- Identificação dos principais parâmetros prosódicos do núcleo da unidade de comentário através da:

a) descrição prosódica detalhada do núcleo de acordo com os seguintes parâmetros: direção do movimento nas sílabas, variação de Hz em cada sílaba, pico de F0, alongamento, intensidade e tonacidade;

---

<sup>32</sup> A duração vocálica não foi incluída na análise porque a qualidade do sinal não permitiu uma adequada visualização das formantes, tornando muito imprecisa a identificação das fronteiras entre vogais e entre vogais e consoantes.

b) geração de sínteses alterando valores dos parâmetros prosódicos encontrados, em especial os movimentos de F0, a duração silábica e o alinhamento silábico;

c) audição das sínteses e identificação de parâmetros mais relevantes para que a unidade de comentário mantenha seu valor ilocucionário.

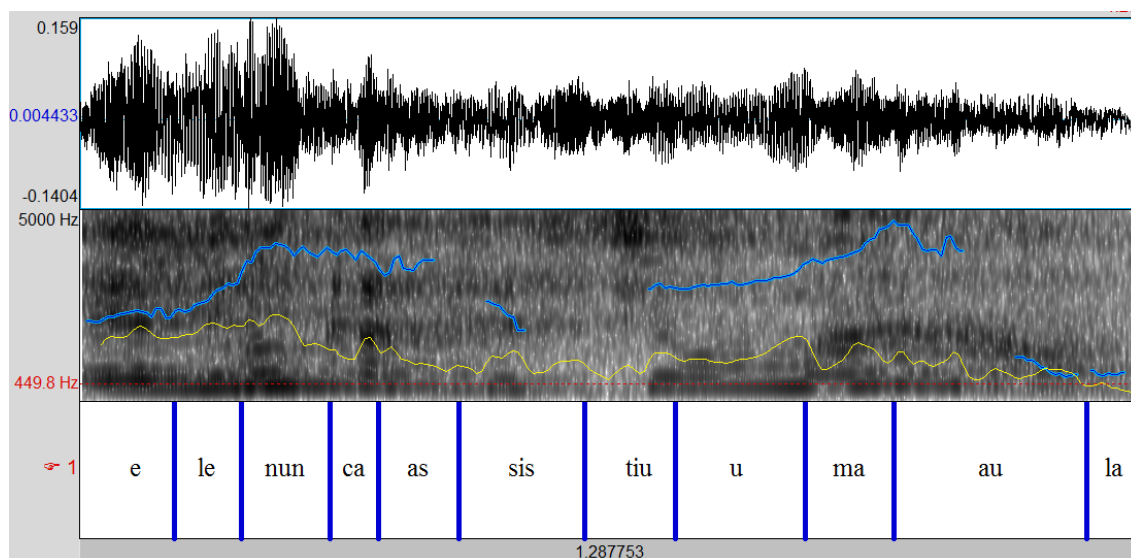
## **1 Seleção do enunciado**

Para o presente estudo, foi selecionado um enunciado identificado como uma reclamação indireta. O enunciado fazia parte de um macro-ato de reclamação e coincidia com o trecho que, de maneira preponderante, vinculava o valor ilocucionário do macro-ato. Na interação em questão, uma professora reclama com uma formadora e outra professora sobre seus alunos. O enunciado foi escolhido por ser perceptivelmente indetectável como uma reclamação e por apresentar qualidade acústica suficiente para o desenvolvimento das análises. O enunciado foi transcrito e segmentado e sua unidade de comentário foi identificada e salva em um arquivo de áudio em separado. A análise da unidades de comentário em isolamento se justifica pelo fato dessa unidade ser responsável por carregar a força ilocucionária dos enunciados. A unidade de comentário analisada foi: "ele nunca assistiu uma aula".

## **2 Descrição**

A descrição prosódica da unidade de comentário selecionada foi feita utilizando o software Praat. As características prosódicas encontradas foram organizadas na tabelas 1 para melhor visualização.

**Figura 1 - ele nunca assistiu uma aula - duração silábica**



**Tabela 1 - Principais características prosódicas da unidade de comentário**

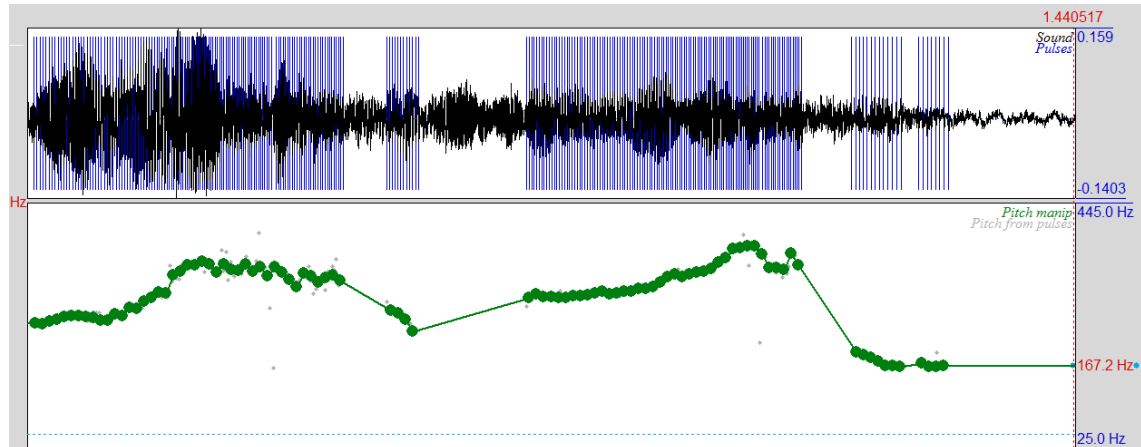
|                  | e     | le    | nun   | ca    | as    | sis   | tiu   | u     | ma    | au    | la    |
|------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Duração silábica | 0.115 | 0.081 | 0.106 | 0.059 | 0.097 | 0.152 | 0.110 | 0.156 | 0.107 | 0.233 | 0.056 |
| F0 mínima        | 237.5 | 250.4 | 304.3 | 311.7 | 300.5 | 223.8 | 282.8 | 282.1 | 317.1 | 163.4 | 165.5 |
| F0 máxima        | 257.5 | 304.3 | 343.8 | 336.2 | 327.8 | 266.0 | 290.1 | 317.1 | 374.5 | 374.3 | 171.5 |
| Db mínimo        | 64.7  | 66.6  | 63.4  | 61.0  | 57.7  | 57.2  | 55.6  | 59.9  | 57.9  | 54.1  | 50.8  |
| Db máximo        | 69.6  | 70.4  | 72.6  | 66.8  | 64.2  | 63.2  | 62.72 | 67.0  | 65.8  | 63.1  | 54.9  |

### 3 Produção de síntese contendo apenas movimentos relevantes de F0

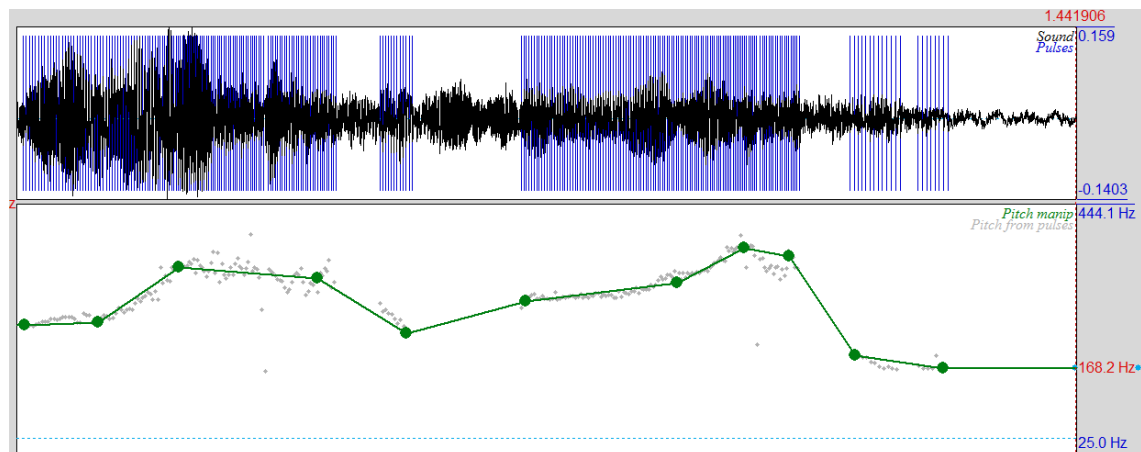
A identificação de movimentos relevantes e não relevantes de F0 baseia-se no teste de *close copies* desenvolvido pelo IPO (HART; COLLIER; COHEN, 1990). De acordo com a metodologia proposta por esse laboratório de pesquisa, os movimentos não relevantes de F0, quando eliminados, não produzem diferenças de percepção em relação ao áudio original. Já os movimentos que não podem ser eliminados sem alterações na percepção são os movimentos perceptualmente relevantes. A simplificação dos movimentos de F0 possibilita a descrição dos padrões entonacionais possíveis na língua. A produção de sínteses contendo apenas movimentos relevantes de F0 foi feita através do software Praat. A figura 3 representa os movimentos de F0

antes do processo de simplificação. Já a figura 4 representa o resultado do processo de simplificação.

**Figura 2 - ele nunca assistiu uma aula - manipulação de pitch**



**Figura 3 - ele nunca assistiu uma aula - movimentos relevantes de F0**



#### **4 Identificação dos núcleos das unidades de comentário**

As pesquisas desenvolvidas pelo laboratório LABLITA (CRESTI, 2000) demonstram que, na unidade informacional de comentário, existe uma porção dedicada à atribuição da função informacional. Essa porção é chamada de núcleo informacional (ou núcleo funcional) e apresenta sempre uma saliência prosódica. O núcleo das unidades de comentário localizam-se à direita da unidade.

Para identificar o núcleo da unidade de comentário selecionada, foram feitos testes nos quais foram cortados trechos do sinal de áudio a fim de verificar qual porção, além de possuir uma saliência prosódica, era capaz de carregar a função informacional da unidade. Dessa forma, foi identificado o núcleo "uma aula".

## 5 Identificação dos principais parâmetros prosódicos do núcleo da unidade de comentário

### a) descrição prosódica detalhada do núcleo da unidade

A descrição prosódica do núcleo da unidade encontra-se organizada na tabela abaixo. Para essa descrição foi utilizado o software Praat.

**Tabela 2 - descrição prosódica do núcleo da unidade**

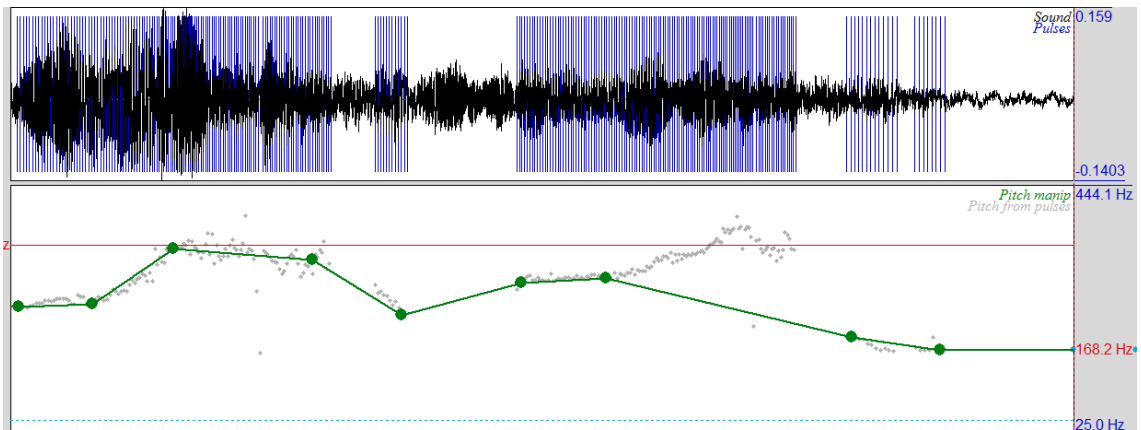
|                          | u          | ma         | au          | la          |
|--------------------------|------------|------------|-------------|-------------|
| direção do movimento     | ascendente | ascendente | descendente | descendente |
| variação de Hz na sílaba | 35         | 57,4       | 210,9       | 6           |
| pico de F0               |            |            | x           |             |
| alongamento              | x          |            | x           |             |
| intensidade              | x          |            |             |             |
| tonicidade               | tônica     | pós-tônica | tônica      | pós-tônica  |

### b) geração de sínteses alterando valores dos parâmetros prosódicos

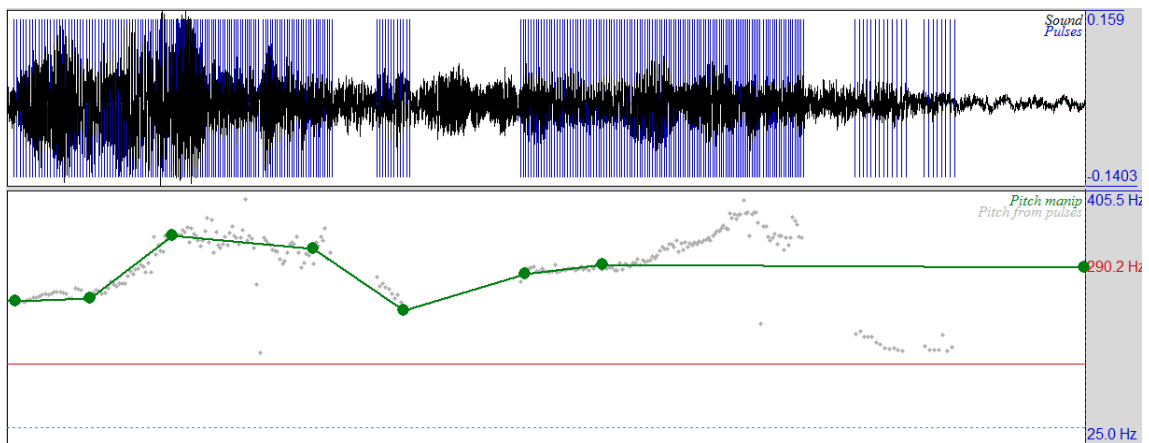
Para a identificação dos valores prosódicos relevantes para veiculação da força ilocucionária, foram feitas sínteses alterando os movimentos de F0 presentes no núcleo da unidade e sínteses alterando a duração das sílabas do núcleo da unidade.

Na figura 5 foi retirado o movimento ascendente-descendente presente no foco na unidade, transformando o movimento em descendente. Essa manipulação altera a percepção do valor ilocucionário da unidade, fazendo com que a mesma pareça com uma asserção. A figura 6 representa a eliminação do movimento ascendente-descendente do foco e sua transformação em um movimento nivelado. A manipulação também gera um resultado de valor ilocucionário perceptualmente diferente daquele do original. A figura 7 representa a eliminação do movimento descendente do foco e sua transformação em um movimento ascendente. Essa manipulação também gerou uma mudança na percepção do valor ilocucionário da unidade.

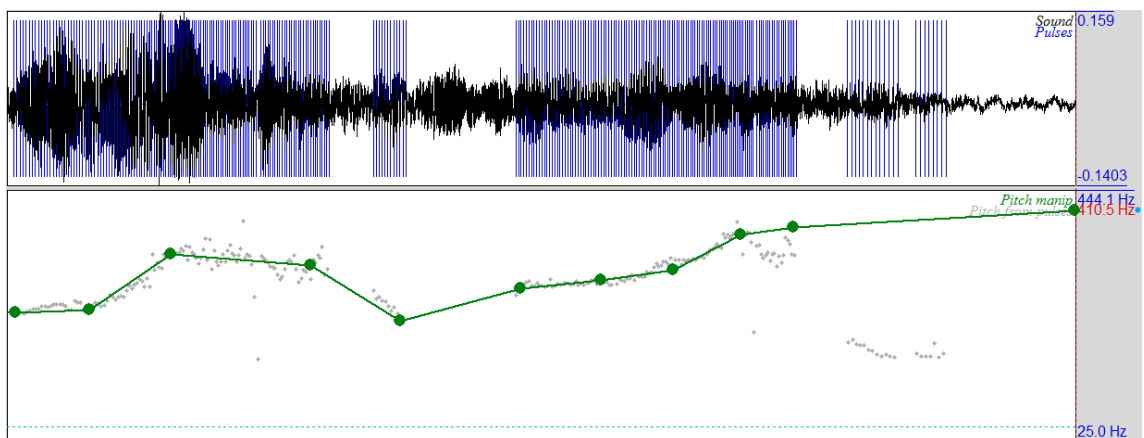
**Figura 5 - ele nunca assistiu uma aula - manipulação 1**



**Figura 6 - ele nunca assistiu uma aula - manipulação 2**



**Figura 7 - ele nunca assistiu uma aula - manipulação 3**

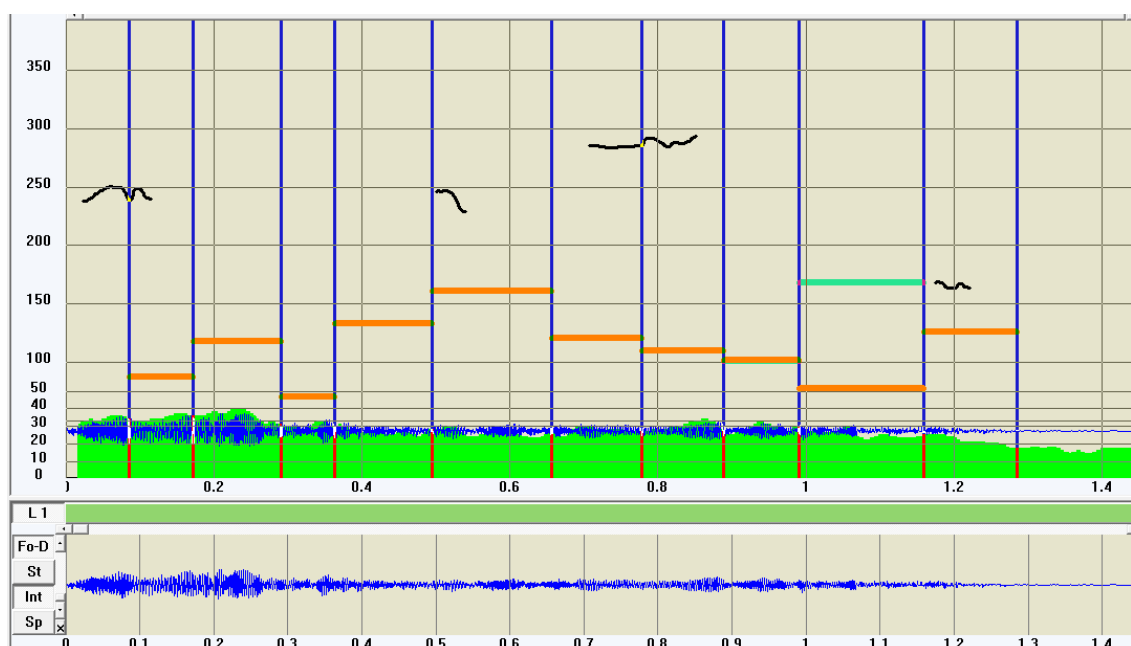


As figuras 8 e 9 demonstram como foram feitas as manipulações da duração das sílabas do foco da unidade de comentário. Essas manipulações foram feitas

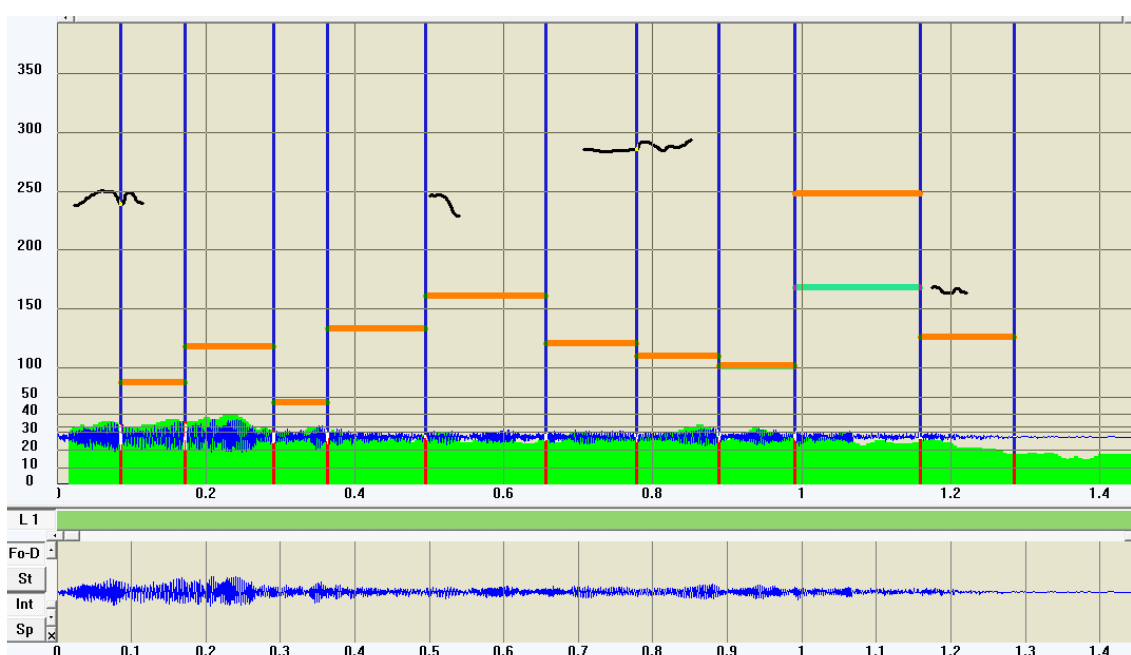


através do software Winpitch. Todas as sílabas do foco da unidade foram alteradas de forma a aumentar ou diminuir suas durações. Contudo, apenas as modificações feitas nas sílabas originalmente alongadas produziram efeitos relevantes. A figura 8 representa a diminuição da sílaba "au", originalmente alongada, e o efeito produzido por essa manipulação é de um enfraquecimento do valor ilocucionário original. A figura 9 representa um aumento no alongamento da mesma sílaba "au" e o efeito produzido é o de um reforço do valor ilocucionário original.

**Figura 8 - ele nunca assistiu uma aula - manipulação da duração 1**

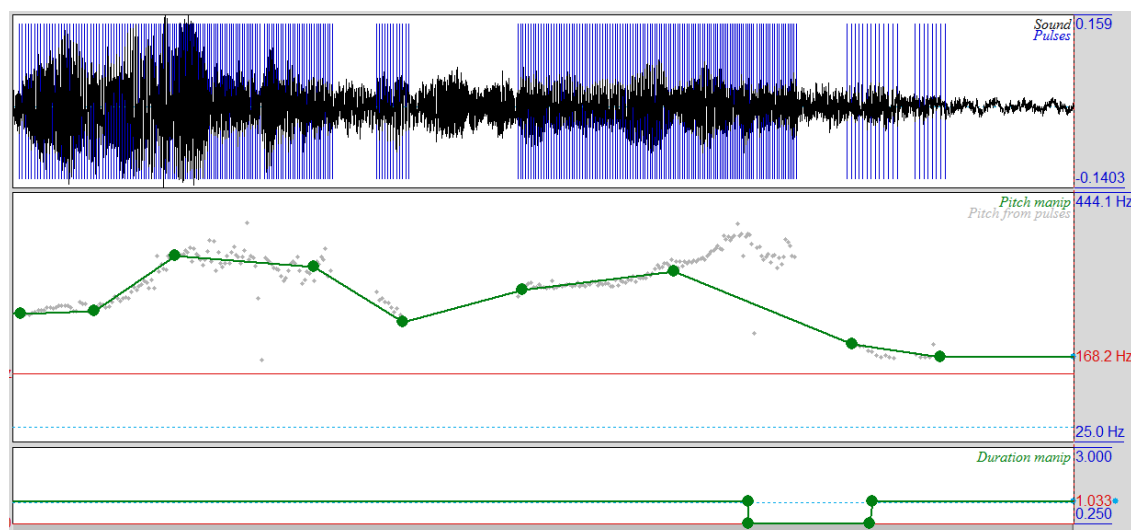


**Figura 9 - ele nunca assistiu uma aula - manipulação da duração 2**



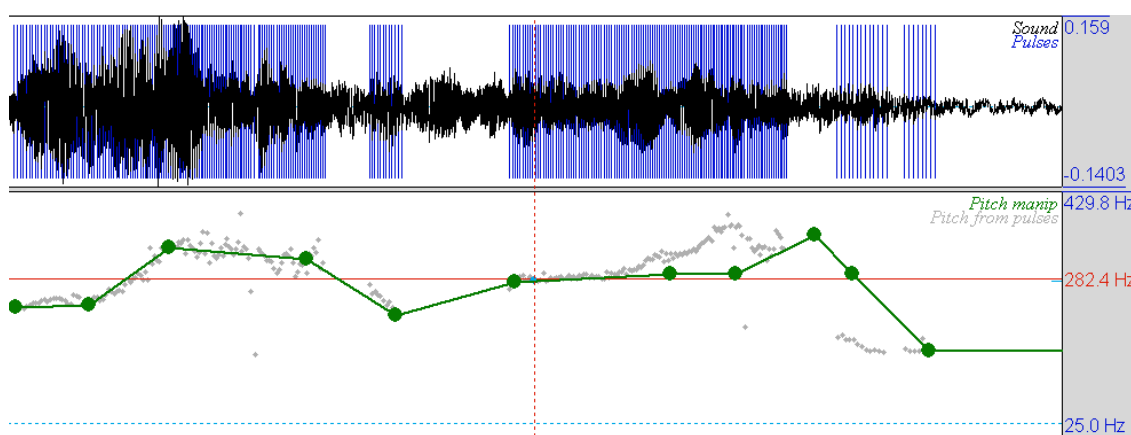
A figura 10 representa a manipulação tanto da F0 quanto da duração. A combinação da manipulação desses dois fatores resulta em uma perda total do valor ilocucionário original, o que nos leva a concluir que a combinação desses dois traços prosódicos é responsável pela veiculação do valor ilocucionário de reclamação indireta.

**Figura 10 - ele nunca assistiu uma aula - manipulação da f0 e da duração**



A figura 11 representa modificações feitas no alinhamento silábico das unidades. A mudança no alinhamento original gera a perda do valor ilocucionário.

**Figura 11 - ele nunca assistiu uma aula - manipulação do alinhamento**



## 6 Conclusões

As descrições e manipulações efetuadas indicam a realização de um perfil prosódico contendo as seguintes características: 1) movimento ascendente - descendente de F0, que se inicia no fim da sílaba "ma", tem seu pico na vogal "a" da sílaba tônica do núcleo "aula", e descende até o fim da pós-tônica "la" e 2) alongamento da sílaba tônica do núcleo.

As diferenças de percepção do valor ilocucionário, sentidas quando são feitas alterações no perfil prosódico do núcleo da unidade, indicam a possível existência de um perfil prosódico específico de reclamação indireta. Faz-se necessária a análise de outros enunciados, identificados como reclamações indiretas, para que seja confirmada a hipótese de que se trata de um ato de fala específico.

## **7 Referências bibliográficas**

CRESTI, Emanuela. *Corpus di Italiano Parlato*. Firenze: Accademia della Crusca, 2000.

HART, J.; COLLIER, R.; COHEN, A. *A perceptual study on intonation: an experimental approach to speech melody*. Cambridge. Cambridge University Press, 1990.



## **APÊNDICE B - ROTEIROS PARA AS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS**

### **Roteiro para as entrevistas com as professoras**

Você se lembra de escutar reclamações nos encontros do EDUCONLE?

*Em caso afirmativo:*

Com que frequência?

Sobre o que eram as reclamações?

Por que, na sua opinião, as pessoas reclamavam?

O que você achava dessas reclamações? Como você se sentia?

Como você respondia quando reclamavam com você?

Você se lembra de ter reclamado também alguma vez? Com quem? Sobre o que? Como seus colegas ou formador reagiram?

### **Roteiro para as entrevistas com as formadoras**

Você se lembra de escutar reclamações nos encontros do EDUCONLE?

*Em caso afirmativo:*

Com que frequência?

Sobre o que eram as reclamações?

Por que, na sua opinião, as pessoas reclamavam?

O que você achava dessas reclamações? Como você se sentia?

Como você respondia a essas reclamações quando estava atuando como formadora na aulas de metodologia ou nos grupos de pesquisa-ação?



## APÊNDICE C - CONVENÇÕES UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES

Para facilitar a leitura dos excertos, escolheu-se transcrever as falas utilizando a pontuação tradicional como forma de representar, ainda que minimamente, as marcas entonacionais do discurso oral. Algumas repetições de palavras, condicionadas por dificuldades no processamento simultâneo da fala, foram omitidas como forma de facilitar a leitura dos excertos. Foram ainda utilizadas as seguintes convenções:

**XXX:** palavra ou pequeno trecho incompreensível

[ ]: explicações da pesquisadora ou notas sobre gestos, expressões fisionômicas, dentre outros.

(...): trecho omitido

**ForAMA:** formadora Amanda

**ForSHI:** formadora Shirley

**MAR:** professora Márcia

**JUN:** professora Júnia

**LAU:** professora Laura

**IVO:** professor Ivo

**LIV:** professora Livia

**REN:** professora Renata

**JUL:** professora Juliana

**PAT:** professora Patrícia

**CAR:** professora Carla

**ISA:** professora Isabela

**FER:** professora Fernanda

**PES:** pesquisadora





## APÊNDICE D - TABELAS RECLAMAÇÕES

| <b>Encontros do grupo de pesquisa-ação</b> |        |   |
|--|--------|---|
|  | Tema   | Reclamação  |
| MAR  | Alunos | Não deu saída. Pelo menos uma turma que eu falei que era pra pesquisar, é a mesma coisa de nada.  |
| MAR  | Alunos | Eu passei no quadro, mas ninguém copiou.  |
| MAR  | Alunos | Mas quero ver que eles vão fazer. Eles não vão fazer porque eles não sabem, eles não fizeram, não prestaram atenção, não fizeram o exercício, não fazem nada.   |
| MAR  | Alunos | Mas é mesmo assim, eles num... Terceiro ano.  |
| MAR  | Alunos | Não, aí teve uns lá brincando, pregando na parede, entendeu, olha para você ver.  |
| JUN  | Alunos | No caso foi um pouco diferente, porque eu apliquei com quinta série, né. Aí estava, assim, aquela conversa, que já é normal, assim, é problema, assim, todas as professoras têm esse problema em comum. Conversa excessiva. Até que eles respeitam e tal, mas é conversa demais, assim, mas aí, assim, eu já tinha passado mais ou menos essa atividade no início do ano, né, pedir pra ir ao banheiro em Inglês... |
| MAR  | Alunos | Uai, tem vez que eu chego na sala, não dá nem para começar.   |
| MAR  | Alunos | Não dá nem pra começar a aula.  |
| MAR  | Alunos | É vinte minutos para colocar os meninos para assentar, para gente fazer uma atividade, aí...  |
| MAR  | Alunos | Eu deixei os meninos lá pra recortar, eles sumiram com a tesoura, você acredita?  |
| JUN  | Alunos | Porque eu falo, quando a gente estuda Inglês, você não tem que aprender, porque, mas é porque, os alunos eles têm a ideia de que estudar Inglês é só a gramática XXX, qualquer coisa que você faça, você não dá aula.   |
| MAR  | Alunos | Você tem de ir lá para você ver, entendeu, como é que é uma escola super XXX, os alunos são... À tarde diz que é três vezes pior.   |
| MAR  | Alunos | Mas eles querem só gramática, gramática. Passar no quadro. Num fazem...   |
| MAR  | Alunos | Não, eles num, eles num, querem nada. Então esse caderninho eles não vão fazer.   |
| MAR  | Alunos | Nada. Tem aluno que nunca abriu o caderno, acho que nem caderno ele não tem, ele nunca assistiu uma aula.   |
| MAR  | Alunos | Ele não é aluno ele é só um fantasma.   |
| MAR  | Alunos | Já, já falei. Falou que não quer. Já falei na direção já. Tem vários alunos também que eles não fazem nada, entendeu?   |
| MAR  | Alunos | Poucos. São poucos que fazem.   |
| MAR  | Alunos | E hoje os alunos, a metade, mais da metade, foi embora.   |

|        |           |   |
|--------|-----------|---|
| MAR    | Alunos    | E como eles já sabe, lá na aula eles não fazem nada. Aí, quando chega na prova, tiram nota boa.   |
| MAR    | Alunos    | Só que na aula ele não tem participação, ele não faz nada.  |
| MAR    | Alunos    | Ele não tem compromisso com a escola.   |
| MAR    | Alunos    | Olha pra você ver como é que funciona a questão lá da escola: Os alunos: "Ah professora, vamos fazer uma atividade diferente". Então vamos. Porque eles sempre reclamam. "Ah, então tá. Vamos fazer um projeto de música", eu falei. "Então vamos". Então eu marquei, né. Fiz todo o projeto lá, passei, entreguei pra todo mundo. Entreguei não, passei no quadro. Metade que copiou e a outra não copiou o que que era pra fazer, né, na questão do trabalho. Era pra entregar hoje. Pergunta se alguém fez.  |
| MAR    | Alunos    | De música. Não é que eles mesmos, que eles mesmos que sugeriram? Eles mesmos que pediram. É pegar uma música, colher, e estudar, o cantor é, vocabulário e apresentar também na sala. Ninguém fez.  |
| MAR    | Alunos    | Geralmente eu dou um prazo maior, assim, pra eles, né, falar, ter tempo de fazerem as coisas. Mas ninguém fez, não pegou uma letra, não fez.  |
| ForAMA | Alunos    | Quando eu vim com essa ideia de portfólio, nossa, foi um show. Adoraram. Faziam com gosto. Teve uma atividade que era sobre comidas que eles recortaram as comidinhas, assim, da, sabe, aqueles papéis de supermercado que vêm as promoções? Recortaram frutinha, leguminho, fizeram a margem da folha. Tudo um primor, para colocar no portfólio, os exercícios... [suspira] mas esse semestre... Acho que eles acostumaram com o portfólio, já deixou de ser novidade, estão chutando o balde. Uma letra horrível, folha de caderno horrorosa, uma coisa. |
| ForAMA | Alunos    | Sabe essas coisas a gente faz sem perceber? Eu já tive um aluno dessa turma de teens, eu tinha uma XXX, que esse menino é uma praguinha, coitadinho. Ele não sossega, é terrível. Toda vez eu me vejo falando "Hugo, Hugo, Hugo". (...)   |
| MAR    | Políticas | Só por falta que retém.   |
| MAR    | Políticas | Aprendizagem não. Então se ele tiver tantas faltas no ano, porque são cinco aulas e as cinco aulas você tem que fazer a chamada, é um saco porque atrapalha a gente, né.  |
| MAR    | Políticas | Eu tenho que fazer a chamada do professor, ainda tenho que fazer a minha chamada, quer dizer no meu controle ali, né.   |
| MAR    | Políticas | O problema que eu acho o seguinte, que a gente enfrenta hoje na (...) mas acho que o que pesa muito é mais é a Escola Plural, chamada pela prefeitura de Escola Plural, essa, esse laissez faire aí, entre aspas, que os alunos   |

|                            |                          |  |
|----------------------------|--------------------------|--|
|                            |                          | podem fazer o que quiser. Eles não têm compromisso porque eles vão ser aprovados, entendeu? Isso restringe muito o professor.  |
| MAR                        | Políticas                | Não, é muito. São todas assim, entendeu?   |
| MAR                        | Políticas                | Mas não adianta você pegar o currículo, se o menino não precisa de fazer nada. Ele só precisa ter presença.  |
| MAR                        | Direção/<br>Coordenação  | E agora pra mim tá ficando cada vez mais difícil entrar nessa turma.   |
| MAR                        | Direção/<br>Coordenação  | Dessa que me dá problema. Aí a direção foi, me chamou, entendeu, mandou eu ficar na frente da menina e pedir desculpas.  |
| MAR                        | Direção/<br>Coordenação  | O que aconteceu, aí uma outra vez, uma menina me afrontou na sala. Uma outra, que veio me xingar. E a diretoria não falou nada. Não me pôs na frente dela nem pra tomar desculpas nem nada. Agora as duas estão implicando comigo. |
| MAR                        | Direção/<br>Coordenação  | Mas a escola é tudo por conta dos alunos, entendeu? Se os alunos, se eles fazem um "a", quer dizer, eu estou sempre errada. Eles estão certos, mas se eles fazem errado...   |
| MAR                        | Direção/<br>Coordenação  | Já reporte, já. Falei, assim, com a direção, porque no dia que a me, que eu falei uma coisa errada, me fizeram ficar em frente a ela pedir desculpa ainda. E quando foi a outra, necas di pitibiriba. Até hoje nada entendeu.      |
| JUN                        | Direção/<br>Coordenação  | (...) lá eles sempre olham o lado do aluno, sabe, o professor é sempre o errado.   |
| MAR                        | Falta<br>estabilidade    | O problema é o seguinte, que eu nunca tenho uma turma assim por muitos anos, entendeu?   |
| MAR                        | Falta<br>estabilidade    | Todo ano eu tenho escola que muda. Escola diferente.   |
| MAR                        | Outros                   | A minha não tem nem sinal.   |
| JUN                        | Outros                   | E agora meu horário mudou pro último horário de sexta-feira.   |
| <b>Aula de metodologia</b> |                          |  |
|                            | Tema                     | Reclamação   |
| LIV                        | Desvalorização professor | Eu acho que o problema hoje em si, né, eu falo que a educação está horizontal. Então os meninos não sabem diferenciar.   |
| LIV                        | Desvalorização professor | E agora não. Tá tudo muito assim ó. Tá tudo muito horizontal então eles tão sem rumo.  |
| LIV                        | Desvalorização professor | Hoje em dia é o que a gente tá questionando, a criança tá tendo muito direito e pouco dever.   |
| LIV                        | Desvalorização professor | Olha, na escola você não pode nada não. O aluno tem o direito de estar aqui na escola, aí ele fica te enfrentando o tempo todo, o tempo todo, o tempo todo, e ele pode, ele pode.  |
|                            | Desvalorização professor | Só pode.   |

|        |                          |  |
|--------|--------------------------|--|
| REN    | Desvalorização professor | Ele sabe que ele tem mil e uma chances e que o professor ele tem a obrigação de dar essa chance pra ele de qualquer maneira, ele querendo ou não estudar. Só o fato de ele estar lá, ele tem o direito.  |
| JUL    | Desvalorização professor | Agora, a gente é que é culpado, entendeu? A gente é culpado.   |
| ForSHI | Desvalorização professor | Aí eles falaram comigo vai para a SMED igual cachorro, né. Lá vou eu pra SMED. Aí fui pra SMED, fiquei lá na SMED, lá no arquivo lá, molhando as plantas... Vai pro [nome da escola]. Professora de Português, porque não tem nem vaga pra professora de Inglês. Mas eu não sou formada...   |
| IVO    | Desvalorização professor | Agora, assim, todas [as escolas] fazem isso. O aluno tá em primeiro lugar, e nós [faz gesto com as mãos] entendeu?   |
|        | Desvalorização professor | O professor não pode nada.   |
| IVO    | Desvalorização professor | O aluno pode dar um tapa na cara do professor, o professor tem que ficar de braços cruzados. Você põe de volta, já era.  |
|        | Políticas                | Agora, hoje, os que querem estudar estão sendo excluídos.  |
|        | Políticas                | O ensino é aberto pra todo mundo, mas a qualidade não existe.  |
| ForSHI | Políticas                | Então os meninos estão sem escola porque a escola não pode abrir turma. Olha para você ver que absurdo. E nós ficamos sem as turmas. Então nós, os professores, voltamos pra SMED. Então, assim, é muito confuso, né.  |
| PAT    | Políticas                | Porque o professor é cobrado com Prova Brasil, com prova mais não sei o que, tem que preparar o aluno pro vestibular, que é totalmente conteudista e mais. E aí como é que você vai trabalhar com esses projetos e vai dar conta de tudo isso?   |
|        | Políticas                | Um agravante que eu acho disso tudo, eu sempre falo, gente não é colocar, igual, a redação da prefeitura foi essa, né, uma declaração da secretaria, da secretária de São Paulo que não achava razoável que o resultado final negativo do aluno fosse pro Estado, não, que o professor teria que assumir alguma responsabilidade nesse resultado final negativo, entendeu? Então eu acho o seguinte, que a gente tá... É lógico, muitas estratégias vão dar certo, mas eu me sinto, assim, lutando contra a maré. Sério mesmo gente eu me sinto lutando contra a maré. |
|        | Políticas                | Como que o menino, além de todos esses problemas que o aluno carrega, que ele leva pra escola. Você entra numa escola onde o governo faz uma propaganda totalmente negativa, não dá a mínima condição, este ano eles tiraram uma aula do terceiro ano do ensino médio, entendeu, não tem, você não tem, gente... Por que só  |

|     |                         |  |
|-----|-------------------------|--|
|     |                         | professor de Inglês é que tem que ser criativo? Por que que de Português não é, de matemática de química, com todo respeito que eu tenho aos meus colegas, mas o professor de Inglês não tá chamando a atenção do aluno porque ele não é criativo, porque ele não sabe fazer uma coisa diferente, entendeu, e não vê que a defasagem tá aí. E a vontade, nem tem vontade.  |
|     | Desvalorização educação | Hoje em dia se a pessoa não tem uma visão de que estudo é importante, isso tudo é passado.   |
|     | Desvalorização educação | Tá sem rumo.   |
|     | Desvalorização educação | Então, assim, perdeu o valor.  |
| CAR | Direção/ Coordenação    | Mas ontem eu preparei aula, fiquei toda feliz, tal, né, aí custei a recolher, né, os dez centavos, né, aí na hora que eu vou ligar, né, aí a orientadora abre a porta "Ô gente", gora viu todo mundo em silêncio, "Ô Beth, é prova?" eu falei assim "Não", "Ah então tá. Ô gente vamos pro auditório assistir um teatro rapidinho, rapidinho." aí eu fui assim mesmo [faz cara de insatisfeita], eu amo a orientadora, ela é ótima, mas eu fui assim mesmo [faz cara de insatisfeita] mas assim... |
| IVO | Direção/ Coordenação    | Agora, tipo assim, o diretor quando aparece se é, se tá ali fora, que o professor já pediu "Por favor, entra. Pode assentar, por favor." Porque o bom professor, ele não quer saber se ele tá ensinando bem ou não, não, entendeu, se tá dando algum resultado ou não, o ótimo, excelente professor é aquele que tá com a porta fechada e os meninos caladinhos assentadinhos.   |
| CAR | Outros                  | Eles entram e saem assim de sala de aula o tempo todo. Eu não... A porta fica aberta. Entra e sai assim ó. O cara vem pega a namorada dentro de sala de aula, que não é meu aluno, sai e tudo.   |
| CAR | Outros                  | Que agora eu estou gastando quase quatrocentos reais de combustível pra vir trabalhar aqui. Então eu estou pagando para trabalhar.   |



## APÊNDICE E - TABELAS RESPOSTAS

| <b>Grupo de pesquisa-ação/ Respostas formadora</b> |       |         |  |
|--|-------|---------|--|
|  | Clas. | Falante | Resposta   |
| <i>Pedido de elaboração</i>                        |       |         |  |
| 1  | PE    | ForAMA  | Por que? Que que aconteceu?  |
| 2  | PE    | ForAMA  | Ãh, me conta aqui, quando você trouxe o, é, quando você levou pra sala de aula o kit de sobrevivência, você distribuiu... Como é que foi assim? Assim, você distribuiu um por um, falou que a partir dali ia fazer um pacto, (...)                               |
| 3  | PE    | ForAMA  | Mas aí todo mundo recebeu, chegou a colar na contracapa do caderno?  |
| 4  | PE    | ForAMA  | E a cola nessa história? Você tinha levado?  |
| 5  | PE    | ForAMA  | Uhum, você reportou para a direção esse problema? Que, dos alunos estarem te afrontando? Porque isso é importante também tanto (...)   |
| 6  | PE    | ForAMA  | Como assim?  |
| 7  | PE    | ForAMA  | Um caderninho separado, eles não têm dinheiro pra comprar?   |
| 8  | PE    | ForAMA  | Vocês não têm acesso a algum caderninho que a prefeitura dê não? Aqueles brochurazinho pequenininho, sabe? Uns assim.  |
| 9  | PE    | ForAMA  | Eles costumam levar o caderno de Inglês?   |
| 10   | PE    | ForAMA  | Aluno que nunca assistiu uma aula? Mas como é que ele é aluno então?   |
| 11   | PE    | ForAMA  | E você já conversou com eles no final da aula?   |
| 12   | PE    | ForAMA  | Seu horário?   |
| 13   | PE    | ForAMA  | Uai, eles mudam assim no meio do negócio?  |
| 14   | PE    | ForAMA  | Ah, já tinha ido embora?   |
| 15   | PE    | ForAMA  | Oh, aprendizagem, não?   |
| 16   | PE    | ForAMA  | E não tem avaliação voltada pra isso? [procura saber como são as avaliações]   |
| 17   | PE    | ForAMA  | Como é que era o trabalho?   |
| 18   | PE    | ForAMA  | A data era hoje?   |
| 19   | PE    | ForAMA  | Há quanto tempo que você propôs?   |
| <b>Número de ocorrências: 19</b>                   |       |         |  |
| <i>Sugestão/ Conselho</i>                          |       |         |  |
| 1  | SU    | ForAMA  | É. É uma situação delicada, né? Porque a gente tem que respirar fundo pra num, não ser às vezes o que você, como você é quando você está, por exemplo, nervosa e tudo mais. Porque a gente tem que contar até mil mesmo para tentar levar a coisa até o fim, né? |
| 2  | SU    | ForAMA  | Mas tenta respirar fundo, não ter o desprazer de ter essa turma, né? Afinal você vai precisar levá-la até o final [continua dando sugestões e conselhos]   |
| 3  | SU    | ForAMA  | Muda? Ah, menina, mas veja pelo lado bom. Porque eu acho que a gente cansa também de, da, Os alunos cansam das mesmas técnicas, o mes. Por mais que adorem a aula, a professora e tudo mais. Aluno gosta de novidade, né? Olha                                   |

|                                 |    |        |   |
|---------------------------------|----|--------|---|
|                                 |    |        | vamos ver como, quais são as técnicas da JUN, quais são, né? É bom também e a gente não se desgasta no sentido que aquela (...)   |
| 4                               | SU | ForAMA | Uhum. Eu acho que vale muito MAR, uma conversa franca com eles... Deixa a atividade rolar, vê o entusiasmo deles. E no final, por exemplo: "Vejam, a gente tá trabalhando sobre uma questão cultural da Inglaterra, dos Estados Unidos... Estamos trabalhando em Inglês... Por isso é que é importante que, que vocês vão precisar, pra esse, para fazer a confecção desse material... Primeiro que a gente não vai falar cartão, a gente tá falando em Inglês card, Valentine card... A gente vai precisar de cisors, a gente não vai precisar de tesoura. This, these are cisors, this is glue, paper". Porque essa classroom language já começa. Hoje em dia as minhas crianças lá já falam assim: "Me empresta a glue". Às vezes elas não lembram a frase inteira, mas já começa: "Me empresta a glue teacher". "Cisors, please." Porque aos pouquinhos (...) |
| 5                               | SU | ForAMA | Às vezes eles não gostam, às vezes eles tão acostumados. Eles precisam experimentar uma nova atividade porque se a pessoa não experimenta ela não sabe se é bom. Eu quando nunca tinha feito é aquelas caminhadas ecológicas, eu achava aquilo pra mim impossível, péssimo. Mas eu nunca tinha experimentado. Quando eu experimentei, eu vi o lado bom. Se os alunos começam a sentir que o que eles tão aprendendo, primeiro, que é em Inglês, porque não adianta a gente dar aula sobre a língua a gente tem que dar aula na língua, ninguém aprende a nadar sem entrar na piscina, ninguém aprende a dirigir sem sentar ali no banco do motorista, então aprender a língua inglesa em língua inglesa, então essa conscientização aula após aula (...) [continua mesmo argumento]   |
| 6                               | SU | ForAMA | Vá contaminando esses poucos que fazem. [continua]  |
| 7                               | SU | ForAMA | Então esse diário você vai falar: "Fulano, Beltrano"  |
| 8                               | SU | ForAMA | Entendi. Mas tem que haver uma pontuação.[continua sugestões]   |
| 9                               | SU | ForAMA | Você já tentou conversar com eles em Português no fim na aula [continua dando sugestões de procedimento]  |
| <b>Número de ocorrências: 9</b> |    |        |   |
| <i>Neutra</i>                   |    |        |   |
| 1                               | NE | ForAMA | Hum, sei.   |
| 2                               | NE | ForAMA | Uhum.   |
| 3                               | NE | ForAMA | Ahã.  |
| 4                               | NE | ForAMA | Ãh.   |
| 5                               | NE | ForAMA | Ah, tudo é possível.  |
| 6                               | NE | ForAMA | Ah, tá.   |
| 7                               | NE | ForAMA | Ahã, entendi.   |
| 8                               | NE | ForAMA | Ahã.  |
| 9                               | NE | ForAMA | Ahã.  |
| <b>Número de ocorrências: 9</b> |    |        |   |
| <i>Interrupção</i>              |    |        |   |



|                                 |    |        |   |
|---------------------------------|----|--------|---|
| 1                               | IN | ForAMA | Uhum, mas têm muitos também que fazem, né, Márcia.                            |
| 2                               | IN | ForAMA | Ah, uma das professoras que eu observo  |
| 3                               | IN | ForAMA | Uma das professoras   |
| 4                               | IN | ForAMA | Lá tinha.   |
| 5                               | IN | ForAMA | Uhum, mas têm muitos também que fazem.  |
| <b>Número de ocorrências: 5</b> |    |        |   |
| <b><i>Discordância</i></b>      |    |        |   |
| 1                               | DI | ForAMA | Mas eu acho que tá um pouco menos usada, não? Essa escola plural de XXX       |
| 2                               | DI | ForAMA | A proposta é muito boa, né? Mas só que é muito mal, foi muito mal implantada. |
| <b>Número de ocorrências: 2</b> |    |        |   |

| <b>Grupo de pesquisa-ação/ Respostas pares</b> |       |         |   |
|--|-------|---------|---|
|  | Clas. | Falante | Resposta  |
| <b><i>Solidarização</i></b>                    |       |         |   |
| 1  | SO    | JUN     | Má vontade.   |
| 2  | SO    | JUN     | Depois que a gente toma raiva é pior.   |
| 3  | SO    | JUN     | Eu já trabalhei nessa escola [nome da escola]. Lá eles sempre olham o lado do aluno, sabe? O professor é sempre o errado. [nome da escola], sabe? Escola pública assim, metida a particular, né? Então a diretora lá é difícil. |
| 4  | SO    | JUN     | É complicado mesmo essa escola.   |
| 5  | SO    | JUN     | É dose, hein?   |
| 6  | SO    | JUN     | Enrolando.  |
| 7  | SO    | JUN     | Vinte minutos pra parar de conversar.   |
| 8  | SO    | MAR     | Até mesmo Português se a gente usa alguma coisinha que sai fora da gramática tradicional...   |
| 9  | SO    | JUN     | É, eu já dei aula lá. É escola particular, mas é pública, entendeu?   |
| 10   | SO    | JUN     | Turista.  |
| 11   | SO    | JUN     | Nossa.  |
| 12   | SO    | JUN     | Sexta-feira XXX   |
| 13   | SO    | JUN     | Imagina o ânimo, né?  |
| 14   | SO    | JUN     | Nossa.  |
| 15   | SO    | JUN     | Esse é o mais difícil.  |
| 16   | SO    | JUN     | Noh, isso é terrível.   |
| <b>Número de ocorrências: 16</b>               |       |         |   |
| <b><i>Neutra</i></b>                           |       |         |   |
| 1  | NE    | JUN     | Ahã   |
| <b>Número de ocorrências: 1</b>                |       |         |   |
| <b><i>Discordância</i></b>                     |       |         |   |
| 1  | DI    | JUN     | Tá modificando o currículo. Assim, eles estão tentando pegar mais firme no currículo.   |
| <b>Número de ocorrências: 1</b>                |       |         |   |

| <b>Aula de metodologia - Respostas Formadora Shirley</b>     |  |
|--|--|
| <b>Clas.</b>   | <b>Resposta</b>  |
| SO   | Essa é a figura do professor...  |
| SO (ecoa)  | Sem norte.   |
| SO (ecoa)  | Tudo. É.   |
| SO (completa)  | Eu vendo uma mercadoria.   |
| SO (ecoa)  | Nenhuma.   |
| SO<br>(problematiza)   | E os meninos caladinhos.   |
| SO<br>(problematiza)   | Às vezes não tem a pessoa do pai e da mãe  |
| SO (narrativa pessoal que traz problematizações e reflexões) | Mais ou menos vocês já estão sabendo qual foi o resultado da minha dissertação de mestrado, né? Porque as falas são idênticas, assim, os trechos que os professores, os relatos dos professores são os mesmos, as pressões são as mesmas e os conflitos que os meus professores vivenciavam são os mesmos, né?   |
| SO   | Uhum, é. Eu ouvi esse relato. O conselho tutelar disse que o aluno pode fazer isso.  |
| SO   | <Isso não é surpresa> pra mim. Não, porque isso é comum em muitos lugares. Quando eu fui entrar na XXX você tem que fazer lá um teste psiquiátrico para entrar. Eu fui fazer o teste psiquiátrico e o psiquiatra falou. Eu fiquei assim: eu não sei se eu vou para a XXX ou se eu vou para a prefeitura. Aí ele falou assim comigo ó: vai pra XXX porque na XXX os alunos têm mais limite, os alunos são mais disciplinados. E isso tá fazendo muita diferença. Porque na prefeitura a maior parte dos meus pacientes são da prefeitura de Belo Horizonte. Por que que esses professores estão sofrendo. Por que? Porque os alunos têm todos os problemas possíveis: problemas sociais, problemas com a família, problemas com a instituição com a escola, e, quando o professor, começa a trabalhar na sala de aula, ele é julgado em sala de aula. Ele usou essas palavras. Ele é julgado em sala de aula culpado. E isso na cabeça do professor faz muito mal. Aí ele começa a adoecer. Então muitos professores estão adoecendo por que? Ele tem uma formação, ele tem uma crença, ele sabe da importância da educação, ele sabe das estratégias... Só que quando ele começa a trabalhar ele bate com esses fatores, né? Com todas essas pressões... |
| Experiência positiva   | Nessa escola que eu tava trabalhando, no EMOC, eles conseguiram. Lá que que eles fizeram, eles fizeram, eles jogaram isso, lá no EMOC, hoje é tranquilo, já foi um lugar pior do que isso. Em que eles espancavam. Tem um professor que ele continua dando aula lá, que é o XXX, professor de educação física. Algumas pessoas, eles eram ex-alunos invadiram a escola para pegar um outro aluno e o XXX foi defender. Pra não deixar bater nos alunos. Então eles bateram muito nele, ele ficou internado, muito machucado. Então a   |

|             |   |
|-------------|---|
|             | <p>escola chegou nisso. Como que a escola conseguiu reverter? Com projetos, de música, de dança... Trouxeram a comunidade pra dentro da escola, e as mães dos alunos dão aula de costura, dão aula de bordado... Eles jogaram a responsabilidade pra comunidade. Eles conseguiram mudar a realidade da escola. Então assim, todos os problemas que acontecem, acontecem da porta da escola pra fora. As brigas, mata aluno, continua matando os alunos lá, só que não vai pra dentro. Mata fora. Antes matava dentro. Então eles têm muito respeito pela escola. E os alunos falam que é o único lugar que eles têm pra viver. Viver socialmente, né? Hoje a escola é muito respeitada, mas isso eles conseguiram assim da noite para o dia? Não. Essa diretora tá lá, já é o segundo mandato dela, que é a XXX. Antes dela tinha um outro professor que também ficou dois mandatos trabalhando com essa política, né? De trabalhar com a comunidade. Hoje eles mudaram a realidade dessa escola assim. Mas partiram lá do aluno. Eles foram conhecer o aluno, conversar com o aluno... Eles tem problemas? Têm. Dando aula lá, tem menino que levanta e simplesmente sai da sala. Eles têm notas baixíssimas? Têm. Têm problemas porque a gente não consegue resolver tudo de uma vez só, né? Eles aprenderam a conviver e, agora, quando eu saí de lá, eles estavam com um projeto para essa questão de melhorar a questão da qualidade do ensino. E eles conseguiram essa questão no ano que eu fiquei lá, no último ano, eles conseguiram isso, estudando avaliação. Então os professores fizeram capacitação de avaliação, como que a gente avalia, então foi uma consultora, fizeram uns cursos de avaliação, e os alunos tinham avaliação processual. Então como eles tinham aquele compromisso com as avaliações periódicas, eles estudavam mais. Porque antes eles não estavam nem aí pra nada. Então, assim, às vezes a gente tem que saber o que está passando na cabeça deles também, né? Vai resolver tudo de um dia pro outro, não vai, né?</p> |
|             | Às vezes não tem a pessoa do pai e da mãe   |
| PE          | Isso é médio?   |
| REDIRECIONA | Mas o que você tem conseguido?  |
| PE          | Mas vocês já perguntaram para eles?   |
| PE          | Eu falo pra cada um. Vocês já perguntaram? Por que que vocês querem aprender Inglês?  |
| SU          | <p>Experimenta fazer isso de forma sistematizada. Faz um questionarizinho, e pede eles pra responder. Joga lá no meio. Numa prova que você der. Joga lá no meio essa pergunta, só pra saber o que realmente o grupo vai responder. Saber por que? Porque as meninas do EDUCONLE, aquele grupo de pesquisa-ação, aquele primeiro grupo de pesquisa-ação que nós orientamos aqui, eles tiveram umas respostas um pouco diferentes. [...] Porque, às vezes, se a gente pergunta isso de forma sistematizada, pra ele explicar pra gente, se é tão distante, a gente vai conhecer melhor o aluno. Fica</p>  |

um pouco mais fácil quando a gente conhece o aluno. [...] Porque quando você faz a coisa de forma sistematizada, você trata o aluno como alguém muito importante. Que ele tem voz ali na sala. E talvez, quando você faz isso, você joga a responsabilidade pra ele. [...] E aí você vai pensar: "será qual estratégia que eu vou conseguir atingir". Por exemplo, o que ela falou, eu pergunto: "what's your name". Mas será que quando, se você jogar para um outro colega perguntar "what's your name", será que ele não vai ficar um pouco menos inibido? Né? Jogar isso de forma sistematizada. Dá uma tarefa. Igual nós vimos, se você tem a tarefa, você tem um tempo pra você cumprir essa tarefa, né? Será que se jogar isso na forma de uma tarefa, com um objetivo, mais organizado, será que ele não vai responder não? Eu acho que a gente tem que ir tentando estratégias diferentes pra ver qual que dá certo porque nem tudo dá certo e nem tudo dá errado também tem alguma coisa que dá certo por exemplo nesse escola do Aurélia Pires mesmo eu tive sim esse momento horrroso que eu fiquei assim muito alterada menino gritou que ia me processar e eu alterei eu saí do meu ponto de professora quando eu percebi isso que eu falei assim não eu não estou agindo como professora então eu tenho que deixar isso porque eu não não agi como eu comecei a gritar feito louca com o menino eu não podia fazer isso de forma alguma depois eu fiquei até com vergonha falei gente eu sou professora eu não sou como ele eu não sou um menino o menino gritava e eu gritava eu que vou te processar aí depois que caiu a ficha eu falei gente eu sou a professora como é que

A: outro nível né

FOR: é XXX

AAA: mas isso não acontece de uma hora para a outra isso é um processo XXX

FOR: é que faz chegar nisso trabalhar quarenta horas

A: trabalhar quarenta horas

FOR: né eu trabalhava quarenta e duas horas fazendo doutorado mas o menino não tem culpa disso

A: é

FOR: entendeu aí que que eu fiz eu falei não é eu tenho que eu sou a professora eu tenho que ser responsável aí eu pedi exoneração eu falei eu não vou voltar mais porque eu não estou bem fisicamente e psicologicamente pra tratar esses meninos mas eu consegui muita coisa boa com os meninos porque quando nós fomos fazer nós fizemos uma reunião com os meninos pra discutir o que que aconteceu nós abrimos a roda os meninos falaram o que que aconteceu aí levantou um menino lá que muita gente não gostava dele eu até fiquei amando esse menino

A: rsrs

FOR: aí ele falou ó realmente aconteceu isso ó a professora tava dando aula Caíque que ele chama e eu queria participar da aula o esqueci o Romário o Romário ele não aguentou a gritaria do do outro menino lá é esqueci o nome dele e foi sair da sala a professora foi fechar a porta e encostou nele aí o outro menino ficou colocando lenha ele ainda falou assim mas nós aprendemos isso nós

|  |  |
|--|--|
|  | <p>aprendemos aquilo aí que que eles fizeram eles começaram a Keiser que era uma menina que tinha muito problema de aprendizagem abriu o caderno e mostrou ó nós aprendemos a fazer perfil de pessoas que é o que eu tava trabalhando com eles a questão da identidade porque eu era professora de Português né e ela foi mostrando as produções de texto então assim eu pensei tem coisa que deu certo qual estratégia que deu certo lá na sala então às vezes a gente fica também assim desesperado porque dá um desespero né aquilo que ela falou né o resultado mas a gente tem que parar também pra refletir tem coisa que eu tô fazendo que tá dando certo né que é a questão de ter uma prática mesmo pensada refletida será que isso que eu tô fazendo tá certo porque eu vi que no ponto que eu estava eu não estava contribuindo pra essa turma eu estava sendo injusta com eles eu estava lá recebendo meus mil reais todo mês mas eu não estava fazendo um trabalho legal com eles não porque eu já tava explodindo com eles eu não era justa com eles aí eu saí o dinheiro fez falta sim né eu fiquei um tempo assim meio desequilibrada depois eu fui me equilibrando e tal e eu acho eu acredito que eles agora eles devem ter alguém que tá dando conta direitinho e tal eu tenho que desejar isso</p> |
|--|--|