

LAURA KNIJNIK BAUMVOL

**O TRABALHO INTERACIONAL PARA A RECONFIGURAÇÃO DE
ATIVIDADES PEDAGÓGICAS INSTRUCIONAIS NA SALA DE AULA DE
INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

PORTO ALEGRE

2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA

**O TRABALHO INTERACIONAL PARA A RECONFIGURAÇÃO DE
ATIVIDADES PEDAGÓGICAS INSTRUCCIONAIS NA SALA DE AULA DE
INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

LAURA KNIJNIK BAUMVOL

ORIENTADOR: PROF. PEDRO DE MORAES GARCEZ, Ph.D.

Dissertação de Mestrado em
Linguística Aplicada, apresentada como
requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Letras da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, julho de 2011

AGRADECIMENTOS

Ao longo da trajetória deste trabalho, contei com o apoio de muitas pessoas, com as quais tenho a satisfação e a alegria de ter convivido e aprendido. Sou grata a cada uma delas.

Ao meu orientador e professor Pedro de Moraes Garcez, que me acolheu, apostou em mim, e sempre esteve aberto para nossas discussões a fim de construir conhecimento conjuntamente. Agradeço pela profundidade e rigor acadêmicos com que me conduziu, pelos ensinamentos valiosos sobre fala-em-interação e pesquisa acadêmica, e por ser compreensivo quanto aos diferentes momentos de minha vida ao longo de nosso convívio.

À Professora Luciene Simões, por ter generosamente me aberto as portas e me orientado na chegada ao Instituto de Letras da UFRGS em 2006, por seu exemplo de dedicação e vibração com a vida acadêmica, e por suas aulas profundas e instigantes, cujas discussões tanto acrescentaram para a minha formação.

À Professora Margarete Schlatter, por estar sempre aberta ao debate e à construção conjunta de conhecimento, e por sua prática docente democrática, que marcou minha trajetória de aluna e de professora.

À Andréia Kanitz, pelo apoio e incentivo incansáveis durante todos os momentos desta investigação, pela disposição em discutir, pelo exemplo de seriedade intelectual e perseverança, por ser parte fundamental da minha trajetória acadêmica, e pela alegre presença em minha vida.

À Lia Schulz, que com seu carinho e generosidade únicos me acolheu desde meus primeiros momentos no Grupo de Pesquisa Interação Social e Etnografia (ISE) e acompanhou minha caminhada. Por ser um exemplo de pesquisadora e professora apaixonada e dedicada, e por ser uma amiga tão especial, que torce e vibra com cada conquista minha, muito além do mundo acadêmico.

À Letícia Loder, por ter me acolhido e me ouvido desde o início de minha trajetória no Grupo de Pesquisa ISE. Pelo exemplo de intelectual séria, profunda e humilde, pela sua disposição e esforço para construir conhecimento com uma novata, e por ter acompanhado a pesquisa longe fisicamente, mas com uma presença sentida de perto.

À Melissa dos Santos Fortes, cuja amizade surgiu no âmbito acadêmico, mas hoje é de vida; por ter encontrado tempo para me ouvir e ajudar em diferentes momentos, em especial, quando do ingresso no Mestrado, e por sempre torcer por mim.

Agradeço a cada um dos integrantes do Grupo ISE pelas preciosas discussões e trocas intelectuais sobre fala-em-interação. Em especial, à Ingrid Frank, pelo empréstimo da câmera, pela constante disposição em ajudar e pela vontade de debater as questões acadêmicas; à Fabíola Stein, pela ajuda valiosa, especialmente nos momentos finais da escrita do relatório final; à Márcia del Corona, pela torcida e prontidão em ajudar sempre; à Aninha Pires de Freitas, pela vibração e pelo carinho; à Cristina Uflacker, pelas conversas na idas e vindas ao Vale e pela generosidade; ao Alexandre Almeida e Paola Salimen, pelas discussões e aprendizados durante nosso convívio.

Aos participantes da pesquisa, por permitirem a geração de dados a partir dos quais este estudo foi realizado.

Ao André, cujo apoio e compreensão foram essenciais para a concretização deste trabalho, pelo carinho e amizade ao longo dos cinco anos de convívio.

A todos meus alunos, com quem tanto aprendo diariamente, por me possibilitarem exercer a profissão que escolhi de coração e alma.

À Paula e à Rô, pela amizade e pelos valiosos aprendizados mútuos.

Ao Gabriel, por ter me incentivado e apoiado em diversos momentos de minha trajetória profissional e acadêmica e, sobretudo, pelo Antônio existir em nossas vidas. Minha gratidão eterna.

À Carla, por caminhar ao meu lado na estrada da vida no último ano e hoje ser parte essencial dela, por me ouvir e apoiar com carinho e paciência, e pelos incontáveis aprendizados em conjunto. Ao Bernardo e à Maria Antônia, por me acolherem em suas vidas.

Ao Attico, por acompanhar carinhosamente minha vida ao longo de tantos anos, e por torcer e vibrar com cada conquista.

À minhas tias Neusa e Sílvia, pelo apoio constante e por todo amor e dedicação a mim e ao Antônio. Ao Rubem e à Aline, pelo convívio afetivo. À Marta, pelo empréstimo da câmera e por ser uma prima tão amorosa.

Ao meu pai Israel, um exemplo de pesquisador comprometido e incansável, por todo o apoio ao longo da caminhada, por ser parte da minha vida, e por ser um avô maravilhoso.

À Júlia e ao Benjamin, pela torcida e pelo carinho, e por se fazerem presentes, de todos os modos possíveis, na minha vida e na do Antônio.

À minha avó Liba, uma maravilhosa intelectual, professora, mulher, mãe, avó e bisavó, por ter me acompanhado com amor, carinho e atenção ao longo de toda a minha vida, por sempre acreditar no meu potencial, e por tornar o Antônio uma criança mais feliz pelo amor e dedicação de sua bisa.

À minha mãe Gelsa, pesquisadora, intelectual e professora séria, profunda e vibrante com a construção do saber; exemplo de profissional, mulher, mãe e avó, cujo apoio e incentivo foram cruciais em todos os momentos de minha vida e, em especial, na minha trajetória profissional como professora e na realização desta pesquisa.

Finalmente, ao Antônio, por ter me tornado uma pessoa muito melhor, por me apresentar um amor imensurável, por possibilitar que meu modo de ser seja constantemente reconfigurado, e por compreender amorosamente que “mamãe tem que ir lá em cima trabalhar”. Enfim, por ser exatamente como ele é.

RESUMO

Esta pesquisa, fundamentada na Análise da Conversa Etnometodológica, examina a reconfiguração de atividades pedagógicas na fala-em-interação de sala de aula de inglês como língua adicional. Os dados consistem em aproximadamente treze horas e trinta minutos de registros audiovisuais, gerados em uma turma de nível intermediário de inglês como língua adicional em um curso livre de idiomas. Foram encontradas três ocorrências de reconfiguração da atividade pedagógica, cujo exame minucioso permite concluir que o fenômeno envolve: 1) uma ação deflagradora da reconfiguração da atividade pedagógica, de natureza desafiliativa ou de desalinhamento; 2) um novo alinhamento conjunto dos participantes e uma modificação em sua orientação conjunta, evidenciados pelas ações que passam a realizar e pela exibição de sinais multimodais (direcionamento de olhar e movimentos de tronco e cabeça); 3) mudanças na organização da fala-em-interação e no modo de participação, deixando de ocorrer a pré-alocação dos turnos de fala ou a orquestração da atividade pedagógica por um dos participantes; 4) a afiliação dos participantes com a posição tomada por quem produziu a ação deflagradora da reconfiguração da atividade pedagógica, com a formação de alianças evidenciadas pelo direcionamento de olhar e pela realização de gestos; e 5) um complexo, intenso e custoso trabalho interacional realizado pelos participantes, que mobilizam diversas competências linguísticas e interacionais. Em um dos segmentos analisados, a reconfiguração da atividade pedagógica apresenta importantes distinções em relação às demais, visto que: 1) é deflagrada por uma ação de desalinhamento, e não de desafiliação; 2) quebra a organização da fala-em-interação na atividade pedagógica; 3) envolve um movimento de oposição dos demais interagentes em relação à proposta da participante que dirige as ações segundo o mandato institucional e uma contraproposta de como e o quê fazer “aqui e agora”, o que parece estar relacionado ao fato de a ação deflagradora ser de desalinhamento. A investigação realizada oferece uma contribuição para pesquisas sobre aprendizagem e participação na fala-em-interação de sala de aula ao trazer novos elementos para a compreensão de como os participantes lidam com momentos que emergem da realização da atividade pedagógica e com novos objetos de aprendizagem que são tornados relevantes.

ABSTRACT

This research, grounded on Ethnometodological Conversation Analysis, examines the pedagogical activity reconfiguration within talk-in-interaction in a classroom of English as an additional language. The data consists of approximately thirteen hours and thirty minutes of audiovisual recordings in an intermediate level English class in a language center. The detailed examination of the three instances of pedagogical activity reconfiguration found shows that the phenomenon involves: 1) a disaffiliative or disaligned action which triggers the pedagogical activity reconfiguration; 2) a new alignment among participants, displayed by their actions and by multimodal details (gaze directions and body movements); 3) changes in talk-in-interaction organization and participation framework, with no turn allocation nor pedagogical activity orchestration by a participant; 4) the affiliation with positions taken by other interactants who performed the action which started the pedagogical activity reconfiguration and the constitution of alliances displayed by gaze directions and gestures; and 5) a complex and intense interactional work accomplished by participants, who mobilize different linguistic and interactional resources. The pedagogical activity reconfigurations has distinct features in one of the data analyzed since: 1) it is triggered by a disaligned action, not a disaffiliative one; 2) it breaches the talk-in-interaction organization of the pedagogical activity; 3) interactants oppose to the proposal made by the participant who is responsible for the accomplishment of the institutional mandate and bring forward a counterproposal to what was being done so far, which seems to be related with the disaligned action which triggers the reconfiguration. The present research provides a contribution to studies on learning and participation in classroom talk-in-interaction by bringing new elements to better understand how participants deal with moments that emerge from the accomplishment of the pedagogical activity and with potential learning objects.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: O INTERESSE POR INVESTIGAR MOMENTOS DE RECONFIGURAÇÃO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL	10
1. ANÁLISE DA CONVERSA ETNOMETODOLÓGICA, FALA-EM-INTERAÇÃO EM SALA DE AULA E AS NOÇÕES DE TAREFA PEDAGÓGICA, ATIVIDADE PEDAGÓGICA E RECONFIGURAÇÃO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA	15
1.1 A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica: os fundamentos etnometodológicos, análise sequencial, a sistemática da tomada de turnos e a organização dos mecanismos de reparo	15
1.1.1 A organização de sequências de reparo para busca de palavras	19
1.1.2 A multimodalidade	23
1.1.3 Alinhamento e afiliação	26
1.1.4 Discordância	28
1.2 A fala-em-interação em sala de aula sob a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica, participação e aprendizagem	30
1.3 As noções de tarefa pedagógica, atividade pedagógica e reconfiguração da atividade pedagógica e sua relação com a aprendizagem de língua adicional	35
1.3.1 As noções de tarefa e atividade pedagógica	35
1.3.2 A reconfiguração da atividade pedagógica e a aprendizagem de língua adicional	40
2. A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: AS ESCOLHAS FEITAS PELO PESQUISADOR E O TRABALHO ANALÍTICO ENVOLVIDO NA GERAÇÃO, SEGMENTAÇÃO E TRANSCRIÇÃO DOS DADOS	47
2.1 Geração dos dados	47
2.2 Segmentação, transcrição e procedimentos de análise de dados	49

3. O ENTENDIMENTO DO QUE É A RECONFIGURAÇÃO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA A PARTIR DO QUE OS PARTICIPANTES DEMONSTRAM UNS PARA OS OUTROS QUE ESTÃO FAZENDO	60
3.1 Adentrando a realização da atividade pedagógica: os detalhes interacionais envolvidos na reconfiguração da atividade pedagógica	60
3.1.1 Segmento 1: uma explicação construída conjuntamente relacionada à atividade pedagógica.	62
3.1.2 Segmento 2: : a busca de um entendimento em comum sobre o significado de um item linguístico para fazer sentido do que está sendo realizado na atividade pedagógica	83
3.1.3 Segmento 3: uma disputa sobre o modo de participação e a organização da fala-em-interação nesta atividade pedagógica	103
3.2 Respondendo às perguntas de pesquisa: as ações e os sinais multimodais empregados pelos participantes para reconfigurar a atividade pedagógica	129
4. POR QUE ISSO DESSE JEITO AQUI E AGORA? REFLEXÕES SOBRE A CONDUÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS INSTRUCIONAIS	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
ANEXOS	155

INTRODUÇÃO: O INTERESSE POR MOMENTOS QUE EMERGEM NA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Esta dissertação foi concebida a partir de leituras realizadas sobre a aprendizagem de língua adicional na perspectiva teórica de um campo que recentemente ganhou forma e tem se estabelecido de modo consistente: a Análise da Conversa Etnometodológica para Aquisição de Segunda Língua (AC para ASL, Markee & Kasper, 2004; Firth & Wagner, 2007). Seu desenvolvimento tem sido associado às posições defendidas em um artigo seminal "*On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research*", de Firth e Wagner (1997), acerca da necessidade de uma reconceituação dos estudos de aquisição de segunda língua, a partir de críticas tanto à tradição cognitivista quanto à hipótese interacionista na ASL. Ao propor uma maior atenção às dimensões contextuais e interacionais do uso da linguagem e à perspectiva dos participantes (visão êmica), os autores instauraram um acirrado debate na área, que culminou na publicação de um número especial do periódico *Modern Language Journal* em 2007.

Um ponto crucial defendido por Firth e Wagner (1997) é a impossibilidade de se manter a dicotomia entre uso e aquisição da linguagem defendida pelos cognitivistas. Na perspectiva da AC para ASL, a aquisição não é a mera internalização de conhecimento linguístico, produto do cérebro do indivíduo; ela se constitui em um fenômeno social, sendo adquirida e usada pelos interagentes para diferentes fins práticos, isto é, para levar a cabo atividades sociais (Clark, 1996). Assim, a linguagem não é simplesmente aplicada ao agir, ela é (re)modelada a cada uso diante das necessidades comunicativas localmente configuradas e, portanto, adquirir e usar uma língua são processos indissociáveis (Pekarek Doehler, 2010a).

Na Especialidade em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o Grupo de Pesquisa ISE (Interação Social e Etnografia) vem acompanhando esse debate, por meio de um conjunto de trabalhos alinhados com essa nova perspectiva acerca da aprendizagem de língua adicional (Gibk, 2003; Freitas, 2006; Bulla, 2007; Abeledo, 2008; Salimen, 2009; Frank, 2010; Lange, 2010). Tais estudos, bem como a presente investigação, inserem-se em um projeto maior denominado “Organização da fala-em-interação,

participação e aprendizagem” (Garcez, 2007), que busca articular as noções de aprendizagem, intersubjetividade e participação pela descrição e compreensão das práticas recorrentes (métodos) utilizadas pelos participantes em sala de aula para produzir conhecimento conjuntamente.

O acesso a esses estudos e a participação nas discussões no âmbito do Grupo de Pesquisa ISE me levaram a pensar de outro modo meu fazer pedagógico como professora de inglês como língua adicional em curso livre de idiomas. Pude perceber a complexidade de eventos e situações com as quais alunos e professores precisam lidar quando estão envolvidos em ensinar e aprender uma língua adicional, e como essa língua é usada para agir no “aqui e agora” da sala de aula, para resolver questões práticas que se colocam a cada momento interacional. Em minha atuação docente com grupos de jovens e adultos, me chamou atenção o seu grande interesse em discutir e em defender suas posições a respeito dos mais variados temas, mesmo quando tais discussões não estavam previstas no planejamento pedagógico. Parecia-me importante, então, buscar entender, em maior profundidade, como, em tais interações, os participantes tornavam relevante, a cada momento, diferentes categorias, tais como aprendiz/*expert*, conhecedor/não conhecedor, e de que modo isso poderia estar relacionado com a aprendizagem de uma língua adicional, concebida como um processo contingente, local e situado, desenvolvido à medida que os indivíduos se engajam em práticas conjuntas para realizar ações significativas em contextos situados.

A partir dessa inquietação e da leitura detida de um estudo no campo da AC para ASL, apresentado por Mondada e Pekarek Doehler (2004) acerca da realização e reconfiguração de uma atividade pedagógica em sala de aula de francês como língua adicional, esbocei o projeto que embasou esta investigação. Levantei como hipótese de pesquisa que as ações levadas a cabo pelos participantes para lidar com os momentos de discussão que emergem da interação poderiam, de alguma forma, estar relacionados com o trabalho de *fazer aprender* e com a produção de “momentos de aprendizagem”, entendidos como sequências interacionais em sala de aula, nas quais “os participantes criam condições para a produção conjunta de conhecimento, que é legitimada como relevante entre eles” (Garcez, 2007, p. 31).

Ao longo do processo de visualização e segmentação dos registros audiovisuais gerados para esta pesquisa, em uma sala de aula de inglês como língua adicional em um curso livre de Porto Alegre, percebi que a reconfiguração da atividade pedagógica pelos

participantes não se restringia apenas a momentos de discussão que emergiam da interação. Interessei-me em descrever e examinar em detalhes quais seriam, então, as ações realizadas pelos interagentes nessas ocasiões de reconfiguração da atividade pedagógica, ou seja, como os participantes demonstravam uns para os outros seu engajamento em reconfigurar a atividade pedagógica, já que não eram necessariamente ações voltadas para uma discussão com exposição de opiniões e defesas de posições. Ressalto que esta investigação não tem pretensões de traçar conclusões genéricas, mas sim trazer possíveis implicações pedagógicas a partir da descrição e da análise sistemática dos momentos de reconfiguração da atividade pedagógica nessa sala de aula de inglês como língua adicional.

Cumpre salientar, que, a partir da contribuição de diversos autores (Breen (1989); Coughlan e Duff (1994); Schlatter et al. (2006); entre outros), este trabalho faz uma distinção entre a “atividade pedagógica planejada” e a “atividade pedagógica em curso”. A primeira é o plano para ação em sala de aula, sendo aqui denominada de “tarefa pedagógica”. A segunda constitui-se naquilo que os participantes constroem e reconstróem, de modo conjunto e colaborativo, por meio de suas ações coordenadas, sendo denominada de “atividade pedagógica”. A subseção 1.3.1 apresenta uma discussão detalhada acerca dessa questão.

A primeira ocorrência de reconfiguração da atividade pedagógica encontrada no *corpus* (segmento 1) aproxima-se mais daquela abordada no estudo de Mondada e Pekarek Doehler (2004) e do que eu pré-concebia como uma ocorrência “típica” do fenômeno, por envolver exposição de opinião e produção de explicações acerca de um tema pelos participantes, a partir da alteração no alinhamento conjunto de suas ações ao se envolverem na construção colaborativa da justificativa de uma discordância apresentada inicialmente por um participante. Como será visto na seção 3.1, as outras duas ocorrências de reconfiguração da atividade pedagógica encontradas, no entanto, não ocorrem pelo engajamento dos participantes em algo que se assemelha a uma “discussão”, mas por um problema de intersubjetividade que impede os participantes de irem adiante na atividade pedagógica (segmento 2) e por um desalinhamento e uma não-adesão dos interagentes à atividade pedagógica que estava sendo realizada (segmento 3). As análises das três ocorrências de reconfiguração da atividade pedagógica serão apresentadas em uma ordem que vai da reconfiguração menos conflituosa (segmento 1) até a mais conflituosa para os participantes (segmento 3).

As perguntas de pesquisa que guiaram a análise dos dados foram as seguintes:

1. Há reconfiguração da atividade pedagógica nos encontros registrados?

1.1 Como os participantes demonstram uns para os outros sua orientação para a reconfiguração da atividade pedagógica?

1.1.2 Que modificações podem ser observadas na organização da fala-em-interação durante a atividade pedagógica reconfigurada?

1.2 Que ações dos participantes conduzem à reconfiguração da atividade pedagógica?

Assim, uma característica deste trabalho, é que, sendo as perguntas de pesquisa de cunho descritivo do fenômeno de reconfiguração da atividade pedagógica, e sendo cada uma das três ocorrências de reconfiguração da atividade pedagógica única, considere importante responder às perguntas de pesquisa em relação às três ocorrências, para que seja possível compreender a complexidade e as nuances envolvidas no fenômeno em questão.

Entendo que as respostas a essas perguntas, fruto do empreendimento analítico a que me proponho, podem contribuir para um melhor entendimento acerca de como os participantes fazem uso da linguagem para agir nessa sala de aula de língua adicional. Como será visto, no momento de reconfiguração da atividade pedagógica, os interagentes valem-se não apenas de competências linguísticas projetadas na tarefa pedagógica, tais como a produção da forma correta de um verbo ou a nomeação de itens linguísticos específicos. Eles também lançam mão de um conjunto complexo de competências linguísticas e interacionais para resolver questões imediatas, tais como sustentar uma oposição ou um desalinhamento. Portanto, a reconfiguração da atividade pedagógica pode resultar em momentos de aprendizagem singularmente configurados e de um maior protagonismo dos participantes no direcionamento da atividade pedagógica, visto que levam a cabo uma maior variedade de ações para discordar e sustentar suas posições.

O exame sequencial minucioso, não apenas dos turnos de fala, mas também dos elementos não-verbais (direcionamento de olhar, gestos, movimentos corporais,

etc.) com que os interagentes reconfiguram a atividade pedagógica, pode trazer à tona aspectos relevantes para uma compreensão de como ocorre, momento a momento, o “fazer ensinar” e o “fazer aprender” uma língua adicional, e como se organiza a fala-em-interação em sala de aula, no momento de reconfiguração. Além disso, as análises empreendidas podem trazer elementos para nós, professores de língua adicional, refletirmos sobre nossas práticas pedagógicas e sobre a necessidade de adaptá-las às contingências de cada interação.

O relato de pesquisa está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, organizado em três seções, apresento os conceitos e fenômenos que serão instrumentais para a análise da fala-em-interação de sala de aula (seções 1.1 e 1.2) e reviso a literatura específica sobre a realização e a reconfiguração da atividade pedagógica a partir da qual se desenvolve este estudo (seção 1.3). No segundo capítulo, descrevo os procedimentos metodológicos adotados, incluindo a geração de dados (seção 2.1), o processo de segmentação, cuja trajetória é fundamental para o entendimento desta pesquisa, a transcrição e o procedimento analítico utilizado (seção 2.2). No terceiro capítulo, apresento a análise das três ocorrências de reconfiguração da atividade pedagógica encontradas (seção 3.1) e respondo às perguntas de pesquisa reformuladas para os fins deste trabalho (seção 3.2). Neste capítulo, visando oferecer ao leitor mais elementos para se tornar co-analista das interações, trago quadros de imagens parados indicando movimento, organizados verticalmente em sequência, que deixam evidente as mudanças de orientações dos participantes por meio dos recursos multimodais por eles mobilizados para produzir a reconfiguração da atividade pedagógica. Finalmente, no quarto capítulo traço as considerações finais a partir das análises dos dados e discuto as implicações para a sala de aula de língua adicional que a análise detalhada do fenômeno da reconfiguração da atividade pedagógica propicia.

1. ANÁLISE DA CONVERSA ETNOMETODOLÓGICA, FALA-EM-INTERAÇÃO EM SALA DE AULA E AS NOÇÕES DE TAREFA E ATIVIDADE PEDAGÓGICA E RECONFIGURAÇÃO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Neste capítulo, apresento os pressupostos teóricos que servem de base para a presente pesquisa e os conceitos que serão mobilizados na análise dos dados. Na seção 1.1, reviso alguns conceitos da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), tradição de pesquisa norteadora desta investigação. Na seção 1.2, abordo a fala-em-interação em sala de aula, a participação e a aprendizagem sob a perspectiva adotada neste estudo. Em ambas as seções, lanço mão de algumas contribuições da Sociolinguística Interacional acerca das noções apresentadas. Na seção 1.3, reviso a literatura e discuto as noções de tarefa e atividade pedagógica e reconfiguração da atividade pedagógica.

1.1 A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica: os fundamentos etnometodológicos, análise sequencial e a sistemática da tomada de turnos e a organização dos mecanismos de reparo.

A perspectiva teórico-metodológica da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), adotada neste trabalho, tem por objetivo estudar os procedimentos (métodos) de que os participantes lançam mão para agirem de modo coordenado e conjunto, por meio do uso da linguagem em interação social face a face. O fundamento para a emergência da ACE como um tipo especial de análise da ação social foi o desenvolvimento da vertente sociológica, denominada Etnometodologia, por Harold Garfinkel (1967). Nos estudos de cunho etnometodológico, busca-se compreender como os membros, por meio da linguagem natural, demonstram e produzem co-pertencimento, para todos os fins práticos, ou seja, procura-se examinar o raciocínio prático utilizado pelos membros em suas atividades cotidianas.

Assim, nessa perspectiva, entender a linguagem não se refere a entender frases, mas sim compreender ações que são interpretadas em relação aos seus contextos. As elocuições de um participante devem ser vistas levando-se em consideração quem falou, onde, quando e o que estava sendo realizado por meio dessa fala (Heritage, 1984a, 139-140).

Na tentativa de explicar a natureza da organização social e da ordem social, a questão etnometodológica central é: “como os atores sociais vêm a saber, e sabem em comum, o que estão fazendo e as circunstâncias em que estão fazendo?”¹ (Heritage, 1984a, p.76). A noção de membro é crucial, não se referindo a uma pessoa, mas ao domínio da linguagem natural (Garfinkel & Sacks, 1970, p. 342). Esse, por sua vez, constitui-se no trabalho interacional contínuo dos membros de definir o que as falas são enquanto ações (Abeledo, 2008, p. 125), sendo membro competente aquele que demonstra reconhecer os métodos empregados na produção da ordem social (Garfinkel, 1967, p. 77; Garfinkel & Sacks, 1970, p. 342).

Assim, o fundamento da socialização humana encontra-se no domínio da linguagem natural, que é entendido como: 1) a exibição pelos membros da compreensão de conhecimento de senso comum para estabelecer a inteligibilidade mútua das falas e 2) o uso desse conhecimento de senso comum acerca das suposições vistas mas não destacadas pelos membros para invocarem o caráter coerente, consistente, compreensível, explicável, descritível, observável, reportável, delimitável, contável, justificável, “visivelmente-racional-e-observável-para-todos-os-efeitos-práticos” (Garfinkel, 1967, p. vii), ou seja, *accountable*, de suas ações e descrições na atividade cotidiana enquanto realização intersubjetiva (Fortes, 2009, pp. 80-84).

Por meio da análise sequencial minuciosa, a ACE permite o exame detalhado dos métodos continuamente utilizados pelos membros na busca de um entendimento comum acerca das ações que realizam. Atendo-se ao entendimento exibido pelos próprios participantes acerca de suas ações, é adotada uma política de investigação denominada de “indiferença etnometodológica”, pela qual se suspende ou se evita qualquer visão privilegiada e de antemão ou julgamento de valor pelo analista sobre a estrutura social (visão ética), privilegiando-se uma visão êmica (Garfinkel & Sacks, 1970, p. 345).

A manutenção de um mundo entendido pelos participantes como um mundo em comum é o que se entende por “intersubjetividade” (Schegloff, 1991). Em outras palavras, a intersubjetividade é a convergência de entendimentos dos participantes para a ação conjunta: “a convergência potencial entre os “realizadores” de uma ação ou

¹ *How do social actors come to know, and know in common, what they are doing and the circumstances in which they are doing it?*

parcela de conduta e os seus recipientes, como co-produtores de um incremento de realidade interacional e social”² (Schegloff, 1992, p. 1299).

Os interagentes realizam um trabalho interacional sem descanso, a fim de assegurar a manutenção da intersubjetividade, com apoio na “suspensão geral da dúvida” de que não possuem experiências em comum:

os seres humanos nunca podem ter experiências idênticas de qualquer coisa, mas isso é irrelevante porque eles continuamente *presumem* que suas experiências de mundo são semelhantes e agem como SE suas experiências fossem idênticas-para-todos-os-fins-práticos (Heritage, 1984a, p. 54)³.

É importante ressaltar que, nessa perspectiva, não se concebe a cognição como conhecimentos abstratos inseridos na mente humana, mas como socialmente distribuída e exibida no trabalho interacional realizado para a manutenção de um mundo em comum (Schegloff, 1991; Maynard, 2006). Como Garfinkel (1967) já salientava, a relação entre cognição e organização social é observável e reportável, ou seja, *accountable*, sendo materializada na conduta social.

Para a ACE, a conversa cotidiana é a “pedra sociológica fundamental” (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974[2005], doravante SSJ; Schegloff, 1995), o sistema de trocas de fala primordial a partir do qual se organizam os outros modos de organização da fala-em-interação. Dois textos seminais na área descrevem os procedimentos fundamentais utilizados pelos interagentes para coordenarem suas ações conjuntas: a organização da sistemática de tomada de turnos na conversa cotidiana (SSJ, 1974[2005]) e a organização do reparo (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977).

No primeiro artigo (SSJ, 1974[2005]), são abordadas a construção dos turnos de fala (quem, quando e como se toma o turno) e a sua distribuição (como se dá a troca de turnos entre os participantes), ambas fundamentais para que as ações dos participantes sejam levadas a cabo por meio da fala-em-interação. Com efeito, um turno de fala torna relevante uma ou mais ações possíveis que serão realizadas por meio do próximo turno. Ao realizar essa ação, o próximo falante exibe seu entendimento acerca do turno precedente e assim por diante.

² *potential convergence between the “doers” of an action or bit of conduct and its recipients, as coproducers of an increment of interactional and social reality*

³ *human beings can never have identical experiences of anything, but that is irrelevant because they continuously assume that their experiences of the world are similar and act as IF their experiences were identical for-for-all-practical-purposes.*

A partir da análise de dados de conversa cotidiana, os autores observaram a existência de parâmetros básicos que coordenam a alocação dos turnos, a fim de minimizar os intervalos e a sobreposição dos turnos. Quando um interagente completa seu turno, ocorrendo um momento relevante para a transição⁴, ele pode: a) selecionar o próximo falante, por meio da sua nomeação ou por gestos e direcionamento corporal e de olhar; b) esperar que o próximo falante se auto-selecione; ou c) continuar falando ou, após um intervalo, tomar o turno novamente (1974[2005], p. 704).

O segundo artigo seminal (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977) trata da organização do reparo, cujos mecanismos são centrais para que os participantes possam resolver problemas de escuta, produção e entendimento ocorridos na fala-em-interação e, assim, manter a intersubjetividade. Havendo um problema que põe em risco o entendimento em comum dos participantes acerca do que estão realizando, eles suspendem suas ações em curso para resolver o problema de intersubjetividade e, após a resolução, retomam as ações que estavam realizando.

Como ressalta Loder (2008a), a iniciação e o resultado do reparo estão intimamente ligados à organização sequencial da fala-em-interação e, portanto, não ocorrem aleatoriamente em qualquer ponto da interação. Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) apontaram a existência de uma ordem sequencial de oportunidades de ocorrência da iniciação ou do resultado do reparo. Assim, uma oportunidade para iniciar ou levar a cabo o reparo será tomada apenas se as sequencialmente anteriores não tiverem sido implementadas. Quando uma determinada oportunidade não é utilizada, não necessariamente as outras o serão, pois não se trata de uma escolha dos participantes e sim uma “necessidade de resolver, tão logo quanto possível, problemas interacionais que possam pôr em risco, na continuidade da interação, a manutenção da intersubjetividade entre os interagentes” (Loder, 2008a, p. 105).

Nas subseções a seguir, elucidado algumas outras questões relevantes para fins das análises que serão desenvolvidas no capítulo 3: a organização do reparo para busca de palavras, a multimodalidade, as noções de alinhamento e afiliação e a ação de discordar.

⁴ Não há necessariamente a transição de falante no momento relevante para a transição. O que ocorre é que a transição para o próximo falante torna-se “possivelmente relevante” neste momento (Schegloff, 2007a, p. 4).

1.1.1 A organização de sequências de reparo para busca de palavras

Goodwin e Goodwin (1986) analisam detalhadamente a organização de sequências de busca de palavras, considerando os gestos e a co-participação envolvidos nessa ação e buscando mostrar como os participantes reconhecem que não se trata apenas da falta de um item linguístico, mas sim da existência de uma busca em andamento. Os autores mostram como o direcionamento de olhar de quem inicia a busca, seus gestos ou a seleção do próximo falante são recursos para que os participantes entendam o que está acontecendo. Tipicamente, quando o participante que inicia a busca deixa de olhar para o seu interlocutor, ele demonstra seu engajamento em completá-la ele próprio, e o interlocutor também tende a interpretar sua ação desse modo. Quando o participante que inicia a busca direciona ou redireciona o olhar para o interlocutor, ele está convidando-o a realizar uma busca colaborativa. Assim, entende-se uma busca de palavra como uma atividade de co-participação negociada por meio do direcionamento do olhar que, tipicamente, envolve a interrupção de uma unidade de construção de turno (UCT) após ela ter sido iniciada, mas antes de ter chegado a um possível ponto de conclusão. O ponto de interrupção é comumente marcado por perturbações na fala, como alongamento de sons e uh/ã, que sinalizam a autoiniciação do reparo, e a interrupção “torna visível não apenas a indisponibilidade da palavra, mas uma indisponibilidade relevante, que impede o desenvolvimento da fala em curso”⁵ (pp. 55-56).

Como efeito, a sequência de busca de palavra se constitui em uma sequência de reparo, que, após a produção de um turno inicial, pode assumir duas trajetórias: ela pode ser resolvida pelo próprio participante que iniciou a busca de palavra ou por outro(s) participante(s). No primeiro caso, a busca de palavras é organizada sequencialmente como um autoreparo autoiniciado, como se vê no excerto a seguir extraído do segmento “Holiday”, a ser analisado na seção 3.1.3.

⁵ *makes visible not just the unavailability of a word, but a relevant unavailability – one that impedes the ongoing development of the talk in progress*

iniciam buscas de palavras ao exibirem perturbações em suas falas (hesitações e alongamentos de vogais) e as dirigem um ao outro por meio gestos e direcionamento de olhar (vide quadros 8, 10, 12-13 no excerto 1 da subseção 3.1.2).

Em algumas ocasiões, a sequência de busca de palavras é finalizada em três turnos (iniciação pela busca do item-fornecimento do item-recibo/ratificação do recebimento do item), como se vê no seguinte excerto extraído do referido segmento:

13



93 Ramiro: [and so- the sensor can: can: to::
 94 (1.7)
 95 Rafael: >desregulat(h)e< [hã hã hã
 96 Ramiro: [ye(h)s de(h)sregula(h)te.h=
 97 Catarina: =can deregulate [>a hã<]
 98 Ramiro: [with the:] the system

Na linha 93, Ramiro está dando seguimento a sua explicação de que empurrar o carro pode desregular o sensor existente na correia e produz seu turno com perturbações (hesitações e alongamento de vogais), iniciando uma busca de palavras dirigida a Rafael, para quem olha ao final do turno (quadro 13). Segue-se um intervalo de 1,7 segundos sem que ninguém se manifeste e, então, Rafael provê o item (linha 95), Ramiro dá recibo do reparo (linha 96) e utiliza o item para seguir adiante em sua explanação (linhas 96 e 98).

Em outras ocasiões, a sequência de busca de palavras envolve mais de um participante e sua organização é um pouco mais complexa, como, por exemplo, ocorre no excerto a seguir, no qual Ramiro está na parte inicial de sua explicação sobre a existência de uma correia no carro:

69 Ramiro: in the:(1.5) the kind of a (1.6) >I don't know<
70 °co-°
71 (0.4)
72 Rafael: yes >it's::<=
73 Ramiro: =correia= _____
74 Rafael: =regulate the car
75 Catarina: the:::
76 (3.2)
77 Rafael: sometimes the pro[blems] are=
78 Catarina: [chain]
79 Rafael: =[the:::] ba-battery
80 Ramiro: [chain]
81 (.)
82 Ramiro: you have a sensor in the chain

11



Ramiro inicia a sequência de busca de palavra ao produzir seu turno de linhas 69-70 com hesitações, alongamento de vogais e pausas entre as elocuições, realizar gestos e manter seu olhar direcionado para Rafael (quadro 10), solicitando que ele o ajude. Nas linhas 72-74, Rafael, ao invés de fornecer o item, realiza gestos e explica que a parte do carro a que Ramiro se refere serve para regulá-lo (quadro 10). Em meio a isso, na linha 73, Ramiro produz o item por ele mesmo buscado em português (=correia=), ao mesmo tempo em que direciona o olhar para Catarina (quadro 10), e agora dirige a ela busca de palavra, atribuindo-lhe a categoria de conhecedora/membro competente para ajudá-lo a achar o equivalente na língua preferível, o inglês (Schegloff, 2007b, p. 473; Salimen, 2009, p. 24; Abeledo, 2008, p. 170). Na linha 75 Catarina tenta oferecer o item (the:::), na linha 78 ela completa a busca de palavra ao dizer [chain] e Ramiro dá recibo ao incorporar o item em sua fala (linha 82).

Como veremos em detalhes mais adiante, na análise do dado 1 (subseção 3.1.1), durante a reconfiguração da atividade pedagógica, os participantes se envolvem em diversas sequências de busca de palavras ao construírem conjuntamente a explicação de por que não se deve empurrar um carro com injeção eletrônica com quando esse não funciona.

1.1.2 A multimodalidade

Na interação social face a face, os participantes não se orientam apenas para os turnos de fala produzidos, mas também para os aspectos multimodais constituintes de suas ações, que envolvem elementos verbais (entonação, prosódia, etc.) e não-verbais (direcionamento de olhar, posturas corporais, gestos, expressões faciais, manipulação de objetos, etc.). Uma questão central nos estudos em ACE é investigar o modo pelo qual a fala e tais elementos atuam integradamente para formar “trajetórias coerentes de ações” (Goodwin; 2000; Sidnell, 2006; Bulla, 2007; Salimen, 2009; Mondada; 2011). Assim, busca-se analisar como os participantes organizam, de maneira sequencial e multimodal, seus múltiplos cursos de ação, o que é possível “pela disponibilização pública dos detalhes multimodais da ação e pela orientação dos participantes para sua visibilidade” (Mondada, 2006, p. 123)⁶.

A multimodalidade, além de ser importante para o entendimento da organização da sequência de busca de palavras mencionada na subseção acima, possui extrema relevância para outros aspectos a serem analisados nos dados desta pesquisa, tais como a orientação dos participantes para o momento da reconfiguração da atividade pedagógica, o gerenciamento de turnos e a ratificação pelos participantes dos turnos uns dos outros.

De acordo com Goodwin (2000), a co-construção da ação é alcançada pela justaposição de diferentes tipos de recursos semióticos, sendo o corpo humano um “campo” dinâmico, que exhibe uma postura reflexiva diante dos demais interagentes, da fala que está sendo produzida e das ações em curso. Nos movimentos corporais dos participantes, tornam-se visíveis as exhibições que implicam a constituição das ações a cada momento. A linguagem e as “ações corporificadas”⁷ fornecem recursos cruciais para realização da ordem social, pois

falantes e ouvintes integram-se em um curso comum de ação, que engloba não apenas a estrutura linguística no fluxo da fala, mas também prosódia,

⁶ (...) by the public availability of the multimodal details of action and by the orientation of the participants to their visibility.

⁷ embodied actions

seus corpos visíveis em uma gama de diferentes maneiras (por exemplo, gestos, orientação e postura) (...) (Goodwin & Goodwin, 2004, p. 227) ⁸.

Com efeito, é comum o falante valer-se do direcionamento de olhar, muitas vezes de modo coordenado com o direcionamento corporal e de cabeça, para demonstrar claramente a quem está dirigindo sua fala (Lerner, 2003). Já os demais interagentes podem tornar público seu foco de atenção para o falante, isto é, sua orientação, por meio de breves vocalizações (ã hã e m hm, por exemplo) e pelo uso dos “recursos semióticos fornecidos por seus corpos para construir uma gama de exibições relevantes acerca de sua orientação em relação aos outros e às ações em andamento”⁹ (Goodwin & Goodwin, 2004, p. 239). Como veremos nas análises a serem apresentadas no subcapítulo 3.1, a reciprocidade no direcionamento de olhar, de cabeça e de tronco entre os interagentes, bem como a simultaneidade de mudanças desses direcionamentos, são sinais multimodais cruciais para demonstrar a ratificação pelos participantes dos turnos uns dos outros e a formação de um novo alinhamento das ações por eles realizadas durante a reconfiguração da atividade pedagógica.

Como salientam Erickson e Shultz (2002 [1981]), uma vez que os contextos são gerados e mantidos socialmente nas interações, é possível examinar os processos de organização que modificam esses contextos de um instante a outro, bem como “os processos de cognição social – inferência interacional – mediante os quais os participantes monitoram os indicadores verbais e não-verbais de tal mudança” (p. 234). Assim, a adoção de um enfoque microanalítico e multimodal no presente estudo permite demonstrar que, mesmo existindo um plano, pré-definido por um dos participantes, do que será feito em sala de aula, a realização de uma atividade pedagógica, assim como sua reconfiguração, é resultado de um gerenciamento local e contínuo pelos participantes de suas ações e da mobilização de recursos multimodais (Fasel Lauzon, Steinbach Kohler & Berger, 2008). Tal orientação analítica será indispensável para a caracterização da orientação dos participantes para o momento de reconfiguração da atividade pedagógica.

⁸ *Speakers and hearers are joined together in a common course of action, one that encompasses not only linguistic structure in the stream of speech, but also prosody, their visible bodies in a range of different ways (e.g., gesture, orientation, and posture) (...)*”.

⁹ *“semiotic resources provided by their bodies to construct a range of relevant displays about orientation towards others and the actions in progress”.*

Ainda sobre os alinhamentos dos participantes ao longo de uma interação e os recursos multimodais por eles utilizados, cumpre destacar a valiosa contribuição de Erickson e Shultz (1982) em estudo microetnográfico sobre entrevistas entre conselheiros universitários e estudantes de faculdades norte-americanas. Os autores salientam que a interação é social na medida em que a ação realizada por um indivíduo ocorre levando em conta as ações dos demais participantes presentes, existindo uma sincronicidade interacional.

Assim, ao agirem conjuntamente, os participantes são radicalmente interdependentes, sendo importante considerar dois aspectos: 1) a reciprocidade, entendida como a interdependência de ações realizadas sucessivamente ao longo do tempo, isto é, a história do passado e do futuro imediatos da ação realizada em cada momento; e 2) a complementaridade, vista como a interdependência das ações realizadas simultaneamente, pois enquanto um participante leva a cabo uma ação, os movimentos corporais dos demais têm implicação nessa ação (Erickson & Shultz, 1982, p. 71).

Enquanto Erickson & Shultz (1982) examinaram a redundância na sinalização de desconforto pelos participantes em momentos desconfortáveis de sessões de aconselhamento, Frank (2010) analisou tais momentos de desconforto em episódios de sala de aula de português como língua adicional. Já a presente investigação busca demonstrar a orientação dos participantes para a reconfiguração da atividade pedagógica em sala de aula de inglês como língua adicional, com base na recorrência dos sinais multimodais exibidos pelos interagentes, bem como pelas ações que eles realizam.

Cumpre destacar que Bulla (2007) já havia lançado mão da análise multimodal para demonstrar a orientação dos participantes para a criação de um contexto colaborativo em sala de aula de português como língua adicional. Além disso, também se valeram da análise de recursos multimodais a investigação de Abeledo (2008), ao propor uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua adicional na fala-em-interação de sala de aula, e o estudo de Salimen (2009), ao demonstrar a orientação dos participantes para a construção de aprendizagem em sequências de pedidos e ofertas de ajuda, em uma atividade pedagógica de encenar em grupos em sala de aula de inglês como língua adicional.

1.1.3 Alinhamento e afiliação

Primeiramente, destaco as noções de alinhamento e afiliação, utilizadas amplamente pela literatura na área. A distinção entre os dois termos nem sempre é feita, já que ela é uma diferenciação analítica e, portanto, torna-se necessária conforme a especificidade de cada investigação.

Loder (2006), em seu estudo sobre discordâncias agravadas por correção pelo outro em conversa cotidiana, trata os termos como sinônimos, afirmando que outros interagentes podem participar da discordância além daqueles que a iniciaram, alinhando-se ou afiliando-se com uma das partes ao se posicionarem a favor ou contra de uma ou outra posição. No mesmo sentido, Maynard (1985), ao analisar episódios de conflito em grupos de leituras de crianças do primeiro ano do ensino fundamental, entende que “os padrões em que um participante demonstra uma posição, que outros apóiam ou opõem de várias maneiras, constitui uma estrutura de alinhamento”¹⁰ (1985, p. 211). Assim, para que haja alinhamento, basta que os participantes ajam conjunta e colaborativamente, de maneiras paralelas ou consistentes (Maynard, 1986).

Também se constituem em evidências de alinhamento ou afiliação o dispositivo de completar colaborativamente os turnos uns dos outros (Lerner, 2004). Kangasharju (2002), em artigo sobre sequências de discordância em reuniões deliberativas, aponta que alianças podem ser iniciadas e ratificadas por risos, por partículas de resposta¹¹, tais como *ã* *hã* ou *m hm*, e por dispositivos não-verbais, tais como movimentos de cabeça (*headshakes*). Ao analisar os alinhamentos e as afiliações dos participantes em episódios de contação de histórias, Stivers (2008), também trata os acenos de cabeça (*nodding*), como sinais de afiliação.

Sob a perspectiva da Sociolinguística Interacional, o alinhamento é entendido em dois planos complementares: 1) o alinhamento físico entre participantes, direcionamento do corpo, cabeça, do rosto e do olhar em relação ao dos outros participantes; e 2) o alinhamento contextual entre os participantes, como eles se

¹⁰ “Patterns in which one party displays a position or stance, and others support or oppose it in various ways, constitute an alignment structure” (Maynard, 1985, p. 211).

¹¹ Kangasharju (2002) usa o termo *response particles*. Stivers (2008) salienta que, embora Goodwin (1980) e Jefferson (1983) refiram-se a tais práticas como *acknowledgments*, Schegloff (1981) como *continuers* e Bavelas et al. (2000) como *general responses*, há um consenso entre os autores que *mmhm*, *uh huh* e *yeah* bem como os acenos com a cabeça (*nods*) tratam o turno como ainda em andamento.

apresentam uns aos outros e como ratificam ou resistem às apresentações dos outros (Garcez & Ostermann, 2002, p. 257-258).

Stivers (2008) faz uma distinção analítica clara entre alinhamento e afiliação, adotada por outros autores (Steensig & Drew, 2008; Steensig e Larsen, 2008; Hellerman; 2009). Segundo a autora,

os interlocutores de uma história contam com diferentes recursos interacionais para exibir *alinhamento* com a atividade de contar e *afiliação* com a posição adotada pelo contador de história. (...) Portanto, os conceitos de alinhamento estrutural e de afiliação social são questões interacionais distintas (p. 31) ¹².

Stivers (2008) entende por “alinhamento estrutural”¹³ o apoio do interlocutor à assimetria estrutural da atividade de contar histórias ao se alinhar com essa atividade, ou seja, “que uma contação de histórias está em andamento e que o contador tem o piso até a finalização da história”¹⁴. Por outro lado, as ações desalinhadas enfraquecem tal assimetria por competirem pelo piso ou por não tratarem a história como estando em andamento ou a finalização da história como acabada.

Assim, o alinhamento diz respeito à ação realizada pelo turno anterior¹⁵, enquanto a afiliação diz respeito à exibição pelo participante de seu apoio e endosso da posição/perspectiva adotada pelo falante do turno anterior. Na contação de história, conforme a posição sequencial da fala do interlocutor, seu turno pode ser tomado pelos participantes como sinal de alinhamento, mas não necessariamente de afiliação. Além disso, ao exibir sua afiliação, o interlocutor pode não estar se alinhando com a atividade de contar história. Nesse sentido, Stivers (2008) refere que, quando a afiliação ocorre em posição intermediária da contação, os comentários avaliativos¹⁶ - que geralmente exibem afiliação ou desafiação com o falante - podem ser tratados pelo contador da história como “forte demais”. Segundo a autora, uma explicação para isso é que o comentário avaliativo feito pelo interlocutor pode estar sendo tomado como um

¹² “*Story recipients rely on different interactional resources to display alignment with the telling activity and affiliation with the teller’s stance. (...) Thus, the concepts of structural alignment and social affiliation are separate interactional issues.* (p. 31)

¹³ *structural allignment* (Stivers, 2008, p.31).

¹⁴ “*(...) that a storytelling is in progress and the teller has the floor until story completion.*” (p. 34).

¹⁵ Nesse sentido, quando um participante se alinhar com a ação de outro, está ratificando essa ação.

¹⁶ *assessments*

movimento de desalinhamento com a atividade de contação em andamento, pois a trata como se estivesse finalizada, quando ela ainda não acabou (p. 36).

Steensig e Larsen (2008), em investigação acerca do uso afiliativo ou desafiliativo do formato de pergunta “você disse + uma versão do que o outro participante disse”, seguem a mesma distinção analítica adotada por Stivers (2008). Para os autores, há afiliação quando os participantes adotam a mesma perspectiva de outro participante, concordando com a posição tomada pelo outro.

Embora não trate especificamente do uso dos termos alinhamento e afiliação, Schegloff (2007a) utiliza o termo alinhamento em sintonia com a distinção acima referida. Para o autor, quando um participante orienta-se para a mesma ação de outro (por exemplo, para o fim de uma conversa), ele está se alinhando com tal ação.

Do mesmo modo, quando examino no presente estudo se os participantes ratificam ou não os turnos uns dos outros durante a reconfiguração da atividade pedagógica e nos momentos interacionais em que não estão orientados para a reconfiguração da atividade pedagógica, e como o fazem, estou entendendo que esta ratificação diz respeito às ações levadas a cabo pelos demais interagentes. Portanto, ratificar a ação de outro participante guarda relação direta com se alinhar a essa ação.

No presente estudo, a distinção feita por Stivers (2008) será útil na análise dos dados, como veremos mais adiante no capítulo 3. É justamente a mudança no alinhamento conjunto dos participantes, evidenciada por suas ações e movimentos corporais, que permite demonstrar a existência de momentos interacionais distintos, como referido acima. A ação que deflagra a reconfiguração da atividade pedagógica nos segmentos 1 e 2 é de natureza desafiliativa, enquanto no segmento 3 tal ação tem natureza de desalinhamento. Além disso, nos três segmentos, uma vez instaurada a reconfiguração da atividade pedagógica, observa-se a afiliação de um(ns) participante(s) com a posição tomada por outro(s).

1.1.4 Discordância

Cumprido destacar o entendimento da ACE acerca da ação de discordar, também relevante para as análises interacionais que serão apresentadas no capítulo 3. Loder (2006) define discordância como “uma oposição estabelecida entre, pelo menos, duas posições distintas com relação a algum tema e instituídas por turnos sequencialmente

adjacentes” (p.12). A discordância instaura-se quando o participante que produz o segundo turno (B) exibe sua posição em relação àquela demonstrada no primeiro turno por outro interagente (A). Assim, discordar não guarda qualquer relação com o fato do primeiro turno ser polêmico, mas sim com a posição tomada pelos participantes (Schiffrin, 1984; Loder, 2006).

A discordância pode se constituir em apenas um par adjacente: B produz uma ação no segundo turno orientada para aquela produzida por A no primeiro turno e, diante da convergência sinalizada no terceiro turno, os participantes passam a se engajar em outras ações (Loder, 2006). É possível, no entanto, que a oposição seja levada adiante pelos participantes no terceiro turno sequencial e, assim, eles produzam ações que demonstram seu investimento no conflito. Nesse caso, há o que Loder (2006) denomina de “sequência de discordância expandida”, na qual uma parte busca que a outra ceda em sua posição.

Nos segmentos 1 e 2, a serem apresentados no capítulo 3, um participante dá início ao momento da reconfiguração da atividade pedagógica por meio da produção de um turno desafiliativo, que exibe sua oposição àquela tomada por outro participante, isto é, ao realizar a ação de discordar.

Além disso, nos segmentos 1 e 3, uma vez instaurada a reconfiguração, os interagentes formam alianças e passam a agir como uma única “parte” na interação. Sobre tal dinâmica interacional, Loder (2006) destaca que, havendo mais de dois interagentes envolvidos em uma discordância, além das oposições individuais entre eles, é importante atentar para os movimentos de cada uma das posições distintas. Os participantes podem agir coordenada e coletivamente e, assim, não serem tratados como indivíduos separados na interação, mas como uma única “parte” (Lerner, 1993; Schegloff, 1995) ou “time” (Kangasharju, 2002), que se constitui em uma única unidade social relevante. Esses alinhamentos dos participantes em “partes” são contingentes, construídos local e sequencialmente para os fins da atividade que está sendo realizada e, portanto, dissolvem-se e reorganizam-se conforme o rumo da interação (Schiffrin, 1984; Schegloff, 1995; Loder, 2006).

Outra questão importante a ser esclarecida tendo em vista as análises a serem apresentadas no capítulo 3, é o uso pelos participantes de perguntas-desafio. Loder (2006, pp. 24 e 25) aborda os recursos para construção de turnos opositivos e aponta que um dos recursos mencionados por Coulter (1990) é a oposição na forma de

pergunta, chamada por Sacks de perguntas-desafio (*challenges*) (1992, p. 14). Para Sacks, desafios são "solicitações de explicação" ou "solicitações de justificativa". Loder (2006, pp. 99-100) afirma que “em vez de realizar uma operação direta sobre o turno oponente, o interlocutor apenas apresenta objeções, deixando ao encargo do falante possíveis modificações em sua asserção inicial. Uma das possibilidades é que o oponente produza sua oposição na forma de perguntas, como as perguntas-desafio (...)”.

Como veremos mais adiante na subseção 3.1.2, no segmento 2, um participante vale-se de perguntas-desafio durante o momento de reconfiguração da atividade pedagógica a fim de que aquele que produziu o turno discordante explique-se.

A seguir, me detenho em alguns aspectos específicos da fala-em-interação em sala de aula e como são entendidas, na perspectiva da ACE, questões acerca da organização da fala-em-interação em sala de aula, da aprendizagem e da participação.

1.2 A fala-em-interação em sala de aula sob a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica, participação e aprendizagem

A perspectiva teórica adotada nesta investigação não entende a fala-em-interação de sala de aula como um “fenômeno monolítico”¹⁷ (Markee, 2005), visto que existe “um nexos de sistemas de troca de falas inter-relacionados, em vez de um sistema de troca de falas unificado, caracterizado por um conjunto único de prática de pergunta-resposta-comentário”¹⁸ (Markee & Kasper, 2004, p. 492). Não há, portanto, uma única organização estável da fala-em-interação acontecendo, mas sim várias falas-em-interação, com um fluxo de organização entre elas, sendo algumas com práticas de tomada de turnos pré-alocadas e outras que são gerenciadas de modo mais local, isto é, sem alocação dos turnos de fala por um dos participantes.

Assim, há momentos em sala de aula nos quais se observa uma assimetria organizacional na interação, diante da orientação sequencial dos participantes para um sistema preestabelecido de alocação de turnos de falas e para o gerenciamento do piso conversacional pelo participante que é responsável por garantir que o mandato institucional guie as ações. Essa organização da fala-em-interação é denominada de “institucional” (Drew & Heritage, 1992) e difere da conversa cotidiana porque, entre

¹⁷ *monolithic phenomenon*

¹⁸ Tradução de Garcez, 2007, p. 29.

outros aspectos, há uma “orientação por parte de pelo menos um dos participantes para alguma meta, tarefa ou atividade fulcral (ou conjunto delas) convencionalmente associada com a instituição em questão” e existem “limites especiais e particulares quanto àquilo que um ou ambos os participantes vão tratar como contribuições admissíveis ao que está sendo tratado na ordem do dia” (Drew & Heritage, 1992, apud Garcez, 2002b, p. 57).

Quanto ao mandato institucional, Maynard (1984, p. 12), ao analisar situações de negociação jurídica, esclarece que os participantes responsáveis pelo seu cumprimento, têm sua atenção focada em produzir resultados, isto é,

esses participantes têm uma meta-fim, tangível na medida em que podem explicitá-la, meta a ser alcançada por meio de sua interação e que precisa estar assegurada antes do encerramento da interação. Eles compartilham um entendimento de que esta meta-fim é o que motiva seu engajamento em uma interação sustentada, da maneira como é sustentada e pelo tempo em que é sustentada (Garcez, 2002b, p. 59).

Destaco que, na fala-em-interação de sala de aula, há momentos em que a participação dos interagentes pode não estar ligada ao mandato institucional desse cenário (Almeida, 2009). Como aponta Cazden (2001),

durante algumas atividades, os professores podem decidir não exercitar o poder de selecionar os alunos para falar. Ao invés de uma pré-alocação dos turnos pelo professor, há então um maior gerenciamento local da tomada de turnos pelos alunos no momento da fala. Com essa mudança, a fala da sala de aula torna-se mais como uma conversa informal – não o mesmo que conversa, porque ainda há um grupo grande de falantes em potencial e a necessidade educacional de se prender à agenda, mas que fica mais perto disso (pp. 82-83)¹⁹.

Nos capítulos 2 e 3 do presente trabalho, será visto que, nos dados a serem analisados, na maior parte do tempo a participante Catarina conduz a interação

¹⁹ *Teachers may decide during some activities not to exercise their power to select student speakers. Instead of preallocation of turns by the teacher, there is then more local management of turn-taking by individual students at the moment of speaking. With this shift, classroom talk becomes more like informal conversation – not the same as conversation, because there is still the large group of potential speakers and the educational necessity to stick to an agenda, but closer to it.*

gerenciando os turnos de fala, e mantém-se presa às metas-fim, sendo acompanhada pelos demais interagentes. Assim, todos permanecem orientados para a realização das atividades pedagógicas que constituem a aula. Será demonstrado que os momentos de reconfiguração da atividade pedagógica são breves “hiatos” dentro da aula, nos quais há um alinhamento conjunto das ações dos participantes no sentido de sair brevemente - de modo leve nos segmentos 1 e 2 e de modo mais contundente no segmento 3 - do controle do direcionamento da atividade pedagógica exercido por Catarina e de participar de uma maneira que não seja necessariamente aquela em que a atividade pedagógica se desenvolve ou aquela projetada na tarefa pedagógica.

Os estudos sobre a fala-em-interação em sala de aula tradicional apontam que a reprodução mecânica de conhecimento, bem como o controle social dos alunos e a manutenção da ordem disciplinar, frequentemente ocorrem através de sequências triádicas de iniciação, resposta e avaliação, conhecidas como sequências IRA (Sinclair & Coulthard, 1975; Mehan, 1985; Garcez, 2006). Em tais sequências, um participante, geralmente o professor, faz uma pergunta de resposta conhecida (iniciação), o interlocutor, geralmente o aluno, responde (resposta), e, por fim, o participante que iniciou a sequência avalia a resposta dada (avaliação) (Garcez, 2006)²⁰.

De acordo com Mehan (1985), em uma lição, a interação entre professor e alunos pode ocorrer não apenas pelas elocuições adjacentes da sequência IRA, mas sim, em trechos mais longos de interação, por “conjuntos relacionados por tópico”²¹ (pp. 121-122). Tais conjuntos são constituídos de “uma combinação de sequências básicas (a proposta da atividade) e de sequências condicionais (algo que vai além da proposta da atividade, mas que se relaciona com a atividade em si)” (Conceição, 2009, p. 18). Mehan foi o primeiro a identificar essa estrutura maior dentro do evento aula, composta pelos conjuntos relacionados por tópico, que seria uma espécie de sequência IRA estendida, em que as avaliações do professor não se dão após cada resposta do aluno, mas ao final do conjunto de tópicos (Cazden, 2001, p. 32). Como veremos no subcapítulo 3.1.3, no segmento 3 a lição é realizada por meio de sequências básicas de Iniciação-Resposta-Avaliação que envolvem as ações de solicitar a nomeação de

²⁰ Cazden (2001, p. 46), no entanto, já relativizava o emprego das sequências IRA em sala de aula, “argumentando que elas devem ser julgadas pelas contribuições que venham trazer ao aprendizado” (Schulz, 2007, p. 37). Na mesma linha, os estudos de Conceição (2008) e Stein e Garcez (2009) revelaram que a sequência IRA pode também estar a serviço da socialização plena de um conhecimento construído anteriormente, sendo um método usado para assegurar que todos os participantes compartilham esse conhecimento.

²¹ *Topically Related Sets (TRS)*

nacionalidades e ícones, nomear uma nacionalidade e seus ícones e ratificar/concordar/dar recibo/avaliar/produzir comentários avaliativos acerca dos itens mencionados. Tais sequências repetidas e modeladas são quebradas por uma sequência condicional que leva à reconfiguração da atividade pedagógica, que nesse segmento se constitui em uma oposição ao encaminhamento proposto e na apresentação de contraproposta ao que estava sendo realizado até então.

Ressalto que, embora a presente investigação se ocupe, centralmente, em analisar as ações levadas a cabo pelos participantes, ela também apresenta um caráter microetnográfico, como será abordado no capítulo 2, pois os elementos utilizados para identificar os momentos em que os participantes demonstram sua orientação para a reconfiguração da atividade pedagógica envolvem o exame do desenvolvimento da aula como um todo. Assim, este estudo compreende cada uma das aulas em que ocorrem os segmentos analisados como um “evento” ou “encontro social”. Segundo Goffman (2002 [1964]),

é possível que duas ou mais pessoas em uma situação social ratifiquem conjuntamente uma(s) à(s) outras como co-sustentadoras autorizadas de um único foco de atenção cognitiva e visual, ainda que móvel. Esses empreendimentos em orientação conjunta podem ser chamados de encontros, ou comprometimentos de face (p. 18).

Os eventos são, portanto, empreendimentos de orientação conjunta que “se desenvolvem ao redor de um tópico ou no máximo de um âmbito limitado de tópicos e se distinguem por suas estruturas sequenciais”, sendo “marcados por rotinas de abertura e fechamento reconhecíveis” (Garcez & Ostermann, 2002, pp. 261-262).

Outro aspecto a ser destacado é que, estando o processo de aprendizagem diretamente relacionado aos modos pelos quais o professor e os alunos participam nas diferentes atividades pedagógicas realizadas em sala de aula, torna-se fundamental compreender a noção de participação adotada nesta investigação. Goodwin e Goodwin (2004) entendem a participação como um conceito analítico, relativo ao trabalho interacional no qual os participantes se engajam, uma vez que os falantes modificam sistematicamente sua fala diante do que os ouvintes estão fazendo. Os autores propõem uma noção de participação centrada na descrição e na análise das práticas por meio das

quais os interagentes constroem conjuntamente a ação, ao participarem de maneira estruturada em eventos que constituem um estado de fala (p. 225).

Schulz (2007), com base na contribuição de vários autores (Erickson & Shultz, 1982; Philips, 2001; Goffman, 2002; Goodwin & Goodwin, 2004; entre outros), adota uma noção de estrutura de participação que contempla múltiplos aspectos, entre eles a organização sequencial da fala, os ajustes das ações dos interagentes em relação aos demais, os direitos e deveres negociados e assegurados em uma interação, os alinhamentos dos participantes, a ratificação da participação, os recursos multimodais usados pelos interagentes, a relação de suas ações com o cenário e com as tarefas em que se engajam, sua disposição física (pp. 30-31).

Ao tratarmos de participação, é fundamental observar como os interagentes tomam o turno, engajando-se no piso conversacional, e como ocorre a manutenção desse piso, isto é, “o que é feito com o que dizemos, se somos ouvidos e ratificados pelos demais, e como isso aparece na sequencialidade da organização da nossa fala” (Schulz, 2007, p. 33). Jones e Thornborrow (2004) argumentam que a adoção da perspectiva da ação é central para uma reconceitualização do piso conversacional como “uma organização flexível de participação nos aspectos discursivos da atividade”²² (p. 420). Para os autores, o piso é um contínuo, que vai de organizações da fala mais estanques (piso mais restrito) até outras mais soltas (piso mais frouxo/livre).

A participação por meio da fala-em-interação em sala de aula guarda íntima ligação com as tarefas pedagógicas planejadas e como elas serão realizadas pelos participantes (Jones & Thornborrow, 2004; Schulz, 2007). Contudo, ainda que uma determinada tarefa pedagógica defina ou restrinja como deve ocorrer a participação, ao se envolverem na atividade pedagógica, os interagentes co-constroem, de modo local e contingente, seu modo de participar, podendo reconfigurar a atividade pedagógica.

Partindo do entendimento de que a aprendizagem de uma língua está vinculada à participação em práticas sociais que exijam dos interagentes o efetivo uso dessa língua, diversos estudos recentes adotam a perspectiva da ACE para tratar de questões relativas ao ensino e aprendizagem de língua adicional (Análise da Conversa para Aquisição de Segunda Língua). Tais estudos apontam que a aprendizagem pode ser observada nas ações levadas a cabo pelos participantes, em como eles demonstram uns aos outros que estão aprendendo ao agirem por meio do uso da língua adicional

²² *a flexible organization of participation in the discursive aspects of the activity*

(Mondada & Pekarek Doehler 2004; Abeledo, 2008; Salimen, 2009; Fasel Lauzon et al., 2009; Frank, 2010; entre outros).

Compreendo a aprendizagem como contingente, observável na interação e socialmente distribuída (Mondada & Pekarek Doehler, 2004; Pekarek Doehler, 2010b), sendo os métodos “o próprio objeto do desenvolvimento da capacidade de interagir em uma (segunda) língua”²³ (Pekarek Doehler, 2010a, p. 6). Nesse sentido, Abeledo (2008), ao analisar dados de fala-em-interação em sala de aula de espanhol como língua adicional, propõe uma compreensão etnometodológica de aprendizagem como:

(a) uma realização pública, intersubjetiva, emergente e contingente, produzida para os fins práticos das atividades desenvolvidas em interações particulares; (b) observável nos métodos que constituem o trabalho dos participantes para produzir essa realização, métodos que não são generalizáveis, mas adequados a um contexto e a identidades que eles reflexivamente instauram - institucionais ou não -, e a objetos de aprendizagem que eles definem e tornam relevantes; e (c) que produz relações de participação e pertencimento, já que implica a produção pública e intersubjetiva de competência para participar em atividades levadas a cabo em uma comunidade (p. 162).

Tendo feito as considerações acima acerca da fala-em-interação em sala de aula, da participação e da aprendizagem, a seguir me detenho em revisar as contribuições da literatura na área de ensino e aprendizagem de língua adicional sobre as noções de tarefa pedagógica e atividade pedagógica. Também aponto alguns estudos mais recentes que adotam a perspectiva da ACE e relacionam a reconfiguração da atividade pedagógica com a aprendizagem de língua adicional.

1.3 As noções de tarefa pedagógica, atividade pedagógica e reconfiguração da atividade pedagógica e sua relação com a aprendizagem de língua adicional

1.3.1 As noções de tarefa e atividade pedagógica

A fala-em-interação em sala de aula é pautada pelas diferentes atividades pedagógicas que são realizadas pelos participantes, direcionadas pelo possível

²³ *the very object of developing the ability to interact in a (second) language.*

planejamento de tarefas pedagógicas por um deles, o professor. Compreender as tarefas e atividades pedagógicas sempre foi uma preocupação central nas pesquisas na área de aprendizagem e pedagogia de ensino de línguas adicionais.

Diversos estudos tradicionais na área de ASL abordam especificamente o planejamento e desenvolvimento de tarefas comunicativas (Nunan, 1989) e a aprendizagem baseada em tarefas em sala de aula de língua adicional²⁴ (Skehan, 1996; Prabhu, 1987; Ellis, 2003; Nunan, 2004, entre outros). As pesquisas empíricas mais tradicionais na área se interessam em explorar a relação entre o planejamento da tarefa pedagógica e o desempenho dos alunos, quais capacidades cognitivas são mobilizadas pelas tarefas e como elas estimulam insumo através da negociação de sentido (Skehan, 2003).

Mais recentemente, há um crescente interesse pelos pesquisadores em compreender a aprendizagem de língua adicional por meio de investigações que adotem a perspectiva teórico-metodológica da ACE para examinar como ocorre a execução de atividades pedagógicas em sala de aula (Mondada e Pekarek Doehler, 2004; Hellerman, 2007; Hellerman, 2008; Hellerman e Pekarek Doehler, 2010). Tais estudos adotam a perspectiva da ação, ou seja, buscam examinar as ações levadas a cabo pelos participantes e como eles demonstram uns para os outros o que estão fazendo (visão êmica).

O presente estudo, ao adotar tal perspectiva, se afasta do uso dos termos tarefa e atividade pedagógica feito por autores da corrente tradicional em ASL (Breen, 1987; Prabhu, 1987; Nunan 1989; Bygate et al., 2001; Ellis, 2003; entre outros). Den Branden (2006, pp. 7-8) traz uma tabela em que resume a visão desses autores, ressaltando que eles têm em comum o entendimento da tarefa como uma variedade de planos de trabalho com o objetivo de facilitar a aprendizagem de língua pelos aprendizes, cuja atenção está focada no significado do que está sendo dito, e não apenas na estrutura linguística utilizada.

Entre tais definições, a única que possui relevância para o presente trabalho e para os entendimentos acerca de “tarefa” e “atividade pedagógica” aqui adotados, é a distinção feita por Breen (1989) entre *tarefa-como-plano*²⁵ e *tarefa-em-processo*²⁶, que se tornou clássica na literatura na área de ensino e aprendizagem de língua adicional.

²⁴ *task-based learning*

²⁵ *task-as-workplan*

²⁶ *task-in-process*

Segundo o autor, a primeira é preditiva, pois quem planeja a tarefa delinea oportunidades específicas de aprendizagem por meio da seleção de objetivos, conteúdo e procedimento, e sua organização na tarefa pedagógica. Quando os alunos e o professor engajam-se na tarefa pedagógica, ela se transforma em *tarefa como um processo*, durante a qual os participantes “redesenham seus planos, em termos de seus próprios enquadres e seu conhecimento e experiências passadas de planos de tarefas anteriores”²⁷ (p. 188), reinterpretando a tarefa pedagógica.

O autor refere-se, ainda, a uma etapa posterior à finalização da tarefa, denominada *resultados da tarefa*²⁸, na qual é possível avaliar o que foi aprendido. Ele sugere que os resultados de qualquer tarefa devem ser entendidos como uma complexa interação entre o seu planejamento, o trabalho feito pelos aprendizes ao implementarem a tarefa e as contribuições por eles trazidas, as circunstâncias em que a tarefa foi realizada e as percepções dos aprendizes em relação a tudo isso (Breen, 1989, p. 188). Diante de tais fatores, o autor conclui que não há uma relação direta entre os resultados pretendidos e os que serão alcançados por meio de uma tarefa.

Breen (1989) foi precursor ao apresentar a primeira tentativa na literatura de demarcar uma significativa diferença entre o que é planejado e o que é efetivamente realizado por professor e alunos. Duff (1993) também parece apontar na mesma direção, ao estudar como diferentes tipos de evocação²⁹ por diferentes tarefas influenciam a produção oral dos aprendizes. A autora argumenta que, para medir o desempenho de aprendizes de língua adicional, os pesquisadores na área também precisam prestar atenção naquilo que os participantes percebem como objetivos, procedimentos e significação de cada tarefa pedagógica (p. 86).

Tradicionalmente, as pesquisas empíricas na área de ASL partem do pressuposto de que, se as tarefas experimentais forem aplicadas de modo rigoroso, torna-se possível estabelecer uma comparação entre o desempenho de diferentes sujeitos na mesma tarefa, em diferentes espaços de tempo. O estudo de Coughlan e Duff (1994), “*Same tasks, diferente activities: analysis of SLA task from an activity theory perspective*” representa um marco nas investigações em ASL ao questionar tal pressuposto e enfatizar que a análise dos dados na área não pode deixar de levar em

²⁷ *redraw their plans in terms of their own ‘frames’ and their own knowledge and experience of past workplans.*

²⁸ *task outcomes*

²⁹ *eliciting*

consideração o contexto sociocultural no qual os participantes estão inseridos. Nesse estudo, são comparados os desempenhos de aprendizes com níveis de proficiência distintos realizando uma mesma tarefa pedagógica experimental de descrição de figuras na língua adicional e de um aprendiz realizando essa tarefa em diferentes momentos. Os autores demonstram que a implementação da tarefa pelos aprendizes ocorreu de modo singular em cada situação e chegam à conclusão de que cada evento interacional levado a cabo por meio do uso da linguagem é uma atividade oriunda das peculiaridades daqueles atores sociais, cenários, tarefas, motivações e histórias, sendo, portanto, único (p. 190).

Na mesma linha, Platt e Brooks (1994) também examinam a reinterpretação do que foi planejado na tarefa pedagógica pelos alunos e questionam as pesquisas empíricas tradicionais em ASL, especificamente a ideia de que certas tarefas pedagógicas são “cenários ricos para aquisição”. O trabalho conclui que um contexto “rico” não pode ser estabelecido pelas características externas das tarefas pedagógicas e por quem a planeja, sendo tal ambiente construído ao longo da realização da tarefa pedagógica pelos próprios participantes (p. 508).

Coughlan e Duff (1994) são os primeiros autores encontrados na literatura a fazerem a distinção entre os termos tarefa pedagógica e atividade pedagógica. Para eles, tarefa pedagógica seria um “anteprojeto fornecido aos sujeitos para obter-se dados linguísticos”³⁰ (p. 175), enquanto atividade pedagógica envolve o “comportamento que é efetivamente produzido quando um indivíduo ou um grupo realiza a tarefa proposta. É o processo, bem como o resultado, de uma tarefa, examinada em seu contexto sociocultural”³¹ (p. 175).

Schlatter et al. (2006), ao apresentarem as instruções para examinadores e candidatos sobre a parte coletiva do exame de proficiência de português como língua adicional CELPE-Bras³², abordam as tarefas propostas para produção que será examinada para a obtenção da certificação. Os autores ressaltam que cada tarefa tem um propósito claro de comunicação e um interlocutor, “de forma que o candidato possa adequar seu texto à situação de comunicação” (p. 4). Assim, tarefa é definida como “um

³⁰ *a kind of “behavioral blueprint” provided to subjects in order to elicit linguistic data.*

³¹ *the behavior that is actually produced when an individual (or group) performs a task. It is the process, as well as the outcome of a task, examines in its sociocultural context.*

³² O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros é desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil e aplicado no Brasil e em outros países. O exame é o único certificado de proficiência de português como língua adicional reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro.

convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social”, que “envolve basicamente uma *ação*, com um *propósito*, direcionada a um ou mais *interlocutores*” (p. 4). Já Bulla (2007), ao analisar atividades colaborativas em sala de aula de português como língua adicional, toma por tarefas pedagógicas as “propostas de atividades, com objetivos pedagógicos, a serem realizadas pelos participantes do evento educacional; podem ser planejadas, idealizadas, propostas por qualquer participante, professor ou aluno” (p.12).

Fasel Lauzon, Pochon-Berger & Pekarek Doehler (2008), em estudo microanalítico sobre os debates em sala de aula de francês como língua adicional, distinguem as atividades pedagógicas do debate planejado pelo professor, que possuem um formato interacional mais rígido, do debate emergente, que surge espontaneamente como produto subsidiário das mais diversas atividades escolares e são mais dinâmicos do que o primeiro. Segundo as autoras, a análise contrastiva desses dois tipos de debate permite ver a importância da clássica diferenciação de Breen (1989) entre *tarefa-como-plano* e *tarefa-em-processo*. Assim, elas diferenciam a *tarefa como projeto* (o que foi planejado) da *tarefa interpretada pelos participantes*, negociada e realizada conjuntamente por eles.

Como será discutido na seção 2.2, nos dados gerados para este estudo, também foram encontrados momentos de discussão planejados pela professora (nove ocorrências) e outros momentos - não necessariamente de discussão, tal como eu os pré-concebia -, que emergem da atividade pedagógica que estava sendo realizada (três ocorrências). Esses últimos são os momentos de reconfiguração da atividade pedagógica.

Para a presente investigação, é de suma importância esclarecer o uso das noções de tarefa e de atividade pedagógica e sua distinção. Em sintonia com as contribuições de Breen (1989), Coughlan e Duff (1994), Schlatter et al. (2006), Bulla (2007), Fasel Lauzon, Pochon-Berger & Pekarek Doehler (2008) e Frank (2010), entendo a tarefa pedagógica como o planejamento ou o “plano” para ação em sala de aula, que se transforma ao ser posta em prática pelos participantes.

A atividade pedagógica, por sua vez, é resultado de um gerenciamento local pelos participantes, aquilo que eles efetivamente realizam; o que é construído e reconstruído conjuntamente na sequencialidade de suas ações mútuas. Portanto, a atividade pedagógica possui uma natureza emergente, dinâmica e contingente, não

podendo ser concebida como um produto, mas como um processo sem pré-definição. O processo de realização de uma atividade pedagógica é co-construído e a (re)organizado momento a momento pelas ações coordenadas dos participantes e através de suas contínuas interpretações do ambiente instrucional, ou seja, são reflexivamente definidas e podem ser colaborativamente (re)configuradas pelos interagentes (nesse sentido, apontam Pekarek Doehler, 2002b; Mondada e Pekarek Doehler, 2004; Fasel Lauzon, Steinbach Kohler & Berger, 2008; Berger, 2009; Freitas, Gibk & Salimen, 2010; Helermann & Pekarek Doehler, 2010). Além disso, as atividades pedagógicas possuem múltiplas camadas, visto que o uso da linguagem em contextos sociais envolve o desenvolvimento de competências linguísticas e também de um conjunto complexo de competências sociais, culturais e históricas (Mondada & Pekarek Doehler, 2004).

1.3.2 A reconfiguração da atividade pedagógica e a aprendizagem de língua adicional

Diversos estudos apóiam-se na perspectiva teórico-metodológica da Análise da Conversa para tratar da aprendizagem de língua adicional (Análise da Conversa para Aquisição de Segunda Língua), explorando os detalhes dos mecanismos interacionais que estabelecem e transformam as atividades pedagógicas (Mori, 2002; Young & Miller, 2004; Kasper, 2004; Mondada & Pekarek Doehler, 2004; Seedhouse, 2005; Freitas, Gibk & Salimen, 2010; Hellerman & Pekarek Doehler, 2010). O uso de tecnologias mais avançadas para a gravação em vídeo das interações em sala de aula possibilita a documentação e posterior análise de aspectos interacionais e uma nova compreensão sobre como as atividades são, de fato, realizadas e entendidas pelos participantes, e quais potenciais objetos de aprendizagem emergem durante a sua execução (Hellerman & Pekarek Doehler, 2010).

Uma das investigações centrais a esse respeito é a de Mondada e Pekarek Doehler (2004), acerca da realização de atividades pedagógicas em sala de aula de francês como língua adicional. O trabalho examina a reconfiguração de uma atividade pedagógica com foco gramatical sobre formas verbais, que consiste na nomeação de substantivos e de verbos deles derivados. A atividade é reconfigurada pela sequência que se inicia quando a participante Rita, após nomear o verbo gritar (*crier*, em francês)

e o substantivo grito (*cri*), diz y a un tableau qui s'appelle le cri. il a été volé (j'pense)³³.

Ao produzir esse turno de fala, Rita acrescenta um contexto no qual o substantivo “grito” é usado, relacionando-o com o nome de uma famosa obra de arte³⁴. Sua contribuição é ratificada pela professora e pelos demais participantes, que deixaram de se orientar para a nomeação de substantivos e verbos derivados, passando a se engajar em uma breve discussão sobre o autor da obra e o fato dela ter sido roubada.

Segundo Mondada e Pekarek Doehler (2004), a reconfiguração da atividade pedagógica referida permitiu aos participantes mobilizar conhecimentos não estritamente de conhecimento metalinguístico, modificar sua estrutura de participação na interação e dar exibições assimétricas de conhecimento, em uma redefinição e renegociação local das categorias de *expert* e aprendiz (p. 512). Assim, elas concluem que um exercício de gramática tradicional, não considerado uma atividade pedagógica tipicamente comunicativa em sala de aula de língua adicional, pode ser reconfigurada, se constituindo em uma atividade interacionalmente organizada e co-construída pelos participantes.

Freitas, Gibk e Salimen (2010) também tratam da reconfiguração da atividade pedagógica em sala de aula de língua adicional, sob a perspectiva da AC. As autoras contrastam um dos dados do estudo de Mondada e Pekarek Doehler (2004) e outro do estudo de Freitas (2006). São analisadas a reformulação, a re-configuração e a retomada das atividades pedagógicas nas diferentes salas de aula, e como os participantes, ao se engajarem nas tarefas, dão uma nova dimensão ao *fazer aprender* língua adicional.

Do mesmo modo, Berger et al. (2007) abordam a reconfiguração da atividade pedagógica em estudo microanalítico que examina um segmento em sala de aula de francês como língua adicional, no qual os participantes realizam uma atividade pedagógica gramatical de substituir uma oração subordinada adjetiva por um substantivo, mais especificamente a oração “aqueles que fazem anestesia” pelo substantivo “anestesistas”. Quando a professora produz o turno *c'est quoi l'anesthésie*³⁵, orientando-se para o significado da palavra e deixando de selecionar quem irá responder, os participantes engajam-se em algo diferente do que faziam até então, isto é, da busca das formas gramaticais corretas. A partir desse momento, eles

³³ há um quadro que se chama o grito. ele foi roubado (eu acho)

³⁴ O grito, de Edvard Munch.

³⁵ o que é uma anestesia

engajam-se em falar sobre o procedimento da anestesia, porque ela é utilizada, seus riscos, etc.

As autoras argumentam que há uma passagem do *foco na forma* para o *foco no conteúdo*, o que resulta em mudanças 1) na natureza da atividade e seu formato interativo; 2) no gerenciamento de turnos; 3) no acesso ao piso conversacional; e 4) na configuração das relações entre os participantes³⁶ (p. 5). Percebe-se que, embora as autoras não denominem tal momento interacional de reconfiguração da atividade pedagógica, referindo-se a ele como uma transição do modo de focalização na forma para o modo de focalização no conteúdo, o fenômeno abordado guarda semelhanças com o da presente investigação. Entretanto, diferentemente dos segmentos apresentados neste trabalho, quem dá início a tal momento interacional é a participante responsável por garantir que o mandato institucional guie as ações. Ela solicita que os demais interagentes definam a palavra “anestesia” por meio da pergunta *c’est quoi l’anesthésie*, que, embora de resposta conhecida, não se apresenta sequencialmente como parte da tradicional sequência IRA e, assim, abre-se um espaço para que os participantes possam se engajar na efetiva produção conjunta de conhecimento (Frank, 2010).

Outra questão pertinente ao abordarmos a reconfiguração de atividades pedagógicas é a distinção feita por diversos autores entre os momentos em sala de aula nos quais os participantes estão “na tarefa” (*on-task*) ou “fora da tarefa” (*off-task*) (Thornoborrow, 2003; Markee, 2005; Seedhouse, 2005; Jenks, 2009)³⁷. Tais momentos são geralmente relacionados com: 1) uma organização da fala-em-interação institucionalizada, de sala de aula, ou não-institucional, mais próxima à conversa cotidiana; e 2) com o tópico sobre o qual os participantes estão falando.

Markee (2005), em artigo que examina a fala-em-interação *off-task* em sala de aula de língua, embora adote os termos *on-task* e *off-task*, aponta problemas em seu uso. Afilio-me a esse autor, pois, levando-se em consideração a perspectiva teórico-metodológica neste trabalho, tal distinção é inconsistente. Primeiramente, porque, como já referido, partimos do pressuposto que na sala de aula contemporânea não há apenas uma única organização da fala-em-interação, mas sim umnexo de organizações inter-

³⁶ Aqui as autoras estão se referindo ao que a literatura em ACE tem recentemente denominado de categorias.

³⁷ No mesmo sentido, Seedhouse e Almutairi (2009) entendem que quando os aprendizes saem da tarefa, deixando de se orientar para ela, ou falam em sua língua materna, tal interação não é mais tida como baseada na tarefa.

relacionadas (Markee & Kasper, 2004), algumas com uma relativa pré-alocação de turnos e outras em que a tomada de turnos é localmente gerenciada. Em segundo lugar, porque a questão do tópico e da mudança de tópico tratado pelos participantes requer cautela.

Com efeito, na perspectiva da ACE, a noção de tópico é entendida como relacionada não apenas ao conteúdo semântico do que é dito. Maynard (1980) propõe que se atente à estrutura pela qual a topicalidade é produzida na fala-em-interação, ou seja, que os tópicos sejam analisados em termos de sua estrutura sequencial e ordenamento em relação a outros tópicos, e não somente pelo seu conteúdo (p. 263)³⁸. Garfinkel (1967) já apontava no mesmo sentido, ao afirmar que não é possível separar *o que* as partes de uma conversa falam do *modo* como essas partes falam (p. 28).

Sendo assim, as análises que serão apresentadas no capítulo 3, afastam-se do entendimento da reconfiguração da atividade pedagógica como uma mera mudança de tópico pelos participantes, pelo surgimento de um novo tópico que não guarda relação direta ou não se encaixa na atividade pedagógica que está sendo realizada. De modo distinto, busco argumentar que a reconfiguração da atividade pedagógica evidencia-se pela análise das ações que são levadas a cabo pelos participantes por meio da fala-em-interação e pela sinalização fornecida pelos elementos multimodais (direcionamento de tronco, cabeça e olhar e movimentos corporais). Entendo que o momento interacional de reconfiguração da atividade pedagógica ocorre pela mudança de orientação dos participantes em relação à atividade pedagógica, tal como prevista ou planejada por um dos participantes. Portanto, tal momento não está fora da atividade pedagógica, não deixa de ser parte dela; pelo contrário, sua existência deve-se justamente à natureza emergente, dinâmica e contingente da atividade pedagógica.

Justamente por partir do entendimento de atividade pedagógica exposto acima, é que nos deparamos com a questão de ela ser constantemente configurada pelos participantes ao interagirem. Assim, se poderia achar que o fenômeno a ser estudado neste trabalho acontece o tempo todo e, portanto, não é possível distinguir efetivamente as três ocorrências que já relatei ter encontrado e que serão objeto de análise. Contudo, o fenômeno central a ser investigado é o da “reconfiguração” da atividade pedagógica, e tal denominação deve-se justamente porque pretendo sustentar que há algo distinto

³⁸ Schegloff (1979) afirma que, por não conhecer até então alguma descrição de tópico como uma unidade de análise sequencial, considera tópico aquilo que os membros entendem de que sua conversa trata, isto é, sobre o que se fala por meio de uma série de turnos de fala (p. 270).

acontecendo nessas três ocorrências em relação aos demais momentos de desenvolvimento das atividades pedagógicas. A questão acerca dessa diferenciação é tensa e, ao mesmo tempo, sutil. Como mencionado, as análises a serem apresentadas no capítulo 3 irão demonstrar que a reconfiguração da atividade pedagógica não se relaciona a uma mera mudança de tópico ou de “foco na forma” para “foco no conteúdo”; mas está, sim, ligada às ações e aos sinais multimodais exibidos pelos interagentes, que resultam em uma mudança de orientação e na formação de um novo alinhamento conjunto.

Por fim, é importante ressaltar que as análises empreendidas na presente investigação demonstram que, durante a reconfiguração, os participantes não necessariamente deixam de aderir à ela ao passarem a se orientar para algo relacionado à atividade pedagógica, mas que não é necessariamente o que estava sendo feito durante a atividade pedagógica (segmentos 1 e 2). No momento de reconfiguração, os participantes também podem chegar a propor modos de participação e uma organização da fala-em-interação diferentes daqueles projetados na tarefa pedagógica, chegando a se opor à proposta original, ao se envolverem em ações distintas das que estavam realizando (segmento 3).

Ainda em relação à natureza emergente, dinâmica e contingente da atividade pedagógica, Pekarek Doehler (2002b) lembra que tal entendimento acarreta consequências importantes para questões centrais de ensino e aprendizagem de língua adicional, entre elas a definição dos objetos e dos potenciais de aprendizagem e o papel exercido pelo professor (p. 12). A autora sustenta que os objetos de aprendizagem que emergem de uma atividade pedagógica são resultantes do processo interativo situado advindo do esforço conjunto dos participantes, daquilo que é construído e reconstruído durante a realização da atividade pedagógica, não sendo possível pré-definir todos esses objetos quando do planejamento da tarefa pedagógica.

Seguindo o mesmo entendimento, Hellermann e Pekarek Doehler (2010), em artigo recente intitulado “*On the contingent nature of language-learning tasks*”, examinam três interações em diferentes salas de aula de línguas adicionais durante a realização de atividades orais que consistem em dar direções para se chegar a um determinado local. A análise dos dados demonstrou que mesmo quando os participantes engajam-se em atividades pedagógicas similares, há a emergência de diferentes potenciais de aprendizagem, que são localmente configurados pela orientação dos

interagentes a cada momento. Tais potenciais de aprendizagem incluem itens de vocabulário, estruturas gramáticas, bem como métodos para a construção de turnos, a ordem sequencial dos turnos e o trabalho de ajuste ao interlocutor (p. 27). Portanto, a orientação dos participantes não apenas para o que a atividade propôs, mas para competências linguísticas e interacionais contingentes, resulta em momentos de aprendizagem singularmente configurados. Assim, os autores sustentam que

momentos cruciais relacionados ao aprendizado que tem sido formulados em termos cognitivos como “foco de atenção”, “*noticing*” ou “compreensão” podem ser analisados como consubstanciado na organização sequencial da fala, por meio de elementos observáveis como buscas de palavras, reparo, *acknowledgements*, e assim por diante. (...) Consequentemente, nós buscamos a evidência visível de potenciais de aprendizagem que são construídos conjuntamente no contexto. (...) Nós estamos interessados em revelar as possíveis práticas linguísticas usadas para organizar as interações de aprendizes em tarefas (...) e em explorar como potenciais de aprendizagem específicos das tarefas emergem da realização colaborativa turno a turno pelos participantes de uma dada tarefa.”³⁹ (pp. 27 e 28)

O outro aspecto que cumpre destacar é que, na configuração e reconfiguração conjunta das atividades pedagógicas, também o professor tem a oportunidade de aprender. Essa questão é tratada por Pekarek Doehler (2002a), ao apresentar uma perspectiva interacional da organização social da mediação em atividades comunicativas em sala de aula de francês como língua adicional, na qual busca articular o entendimento sociocultural sobre cognição (Donato, 1994) com a visão etnometodológica das atividades sociais (Mondada & Pekarek Doehler, 2000). É analisado um segmento de uma atividade pedagógica de discussão na qual a intervenção de um aluno acaba por guiar a professora no processo de mediação, para que ela melhor adapte a atividade às expectativas dos alunos, convidando-os a explicarem e

³⁹ *crucial moments related to learning that have been cast in cognitive terms as ‘attention focus’, ‘noticing’ or ‘understanding’ can be analysed as embodied in the sequential organisation of talk, through such observable elements as word searches, repair, acknowledgements, and so on. (...) Accordingly, we look for the visible evidence of learning potentials that are jointly constructed in context. (...) We are interested in uncovering the possible language practices used to organise the task interactions of learner (...) and in exploring how task-specific learning potentials emerge from the turn-by-turn collaborative accomplishment of a given task by participants.*

justificarem seus pontos de vista e ratificando-os como interlocutores válidos cujas opiniões são valorizadas (p. 33).

Assim, resta demonstrado que, por meio da co-construção da atividade pedagógica, os alunos puderam ampliar suas habilidades interacionais e o professor desenvolveu suas habilidades como mediador, ao se orientar para as contribuições dos alunos e para suas ações, e não para um cenário pré-fabricado. Pekarek Doehler (2002a) conclui que, se entendemos que a aprendizagem de uma língua adicional envolve não apenas desenvolver capacidades estritamente linguísticas, mas também aprender a agir socialmente por meio do uso dessa língua, então os processos de *mediação-em-interação* podem ser entendidos como parte dos métodos pelos quais os participantes tornam reciprocamente acessíveis seus entendimentos de contexto e co-constroem suas atividades pedagógicas, identidades e contextos (p. 40).

Tendo exposto os conceitos e fenômenos que serão instrumentais para as análises dos dados apresentadas mais adiante, passo, no próximo capítulo, à descrição da trajetória de investigação e da metodologia adotada nesta pesquisa.

2. A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: AS ESCOLHAS FEITAS PELO PESQUISADOR E O TRABALHO ANALÍTICO ENVOLVIDO NA GERAÇÃO, SEGMENTAÇÃO E TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresento os procedimentos metodológicos adotados na geração, segmentação, transcrição e análise dos dados deste estudo.

2.1 Geração de dados

A geração dos dados audiovisuais utilizados nesta pesquisa ocorreu nos meses de abril, maio e junho de 2009 em uma turma de nível intermediário de inglês como língua adicional em um curso livre de idiomas de Porto Alegre. Em janeiro de 2009, iniciei as tratativas por telefone e mensagens eletrônicas com a coordenação nacional do curso, explicando resumidamente em que consistia a investigação, e em março recebi o parecer favorável. Conversei, então, com os professores do curso que tinham turmas de nível intermediário e avançado, e duas professoras se disponibilizaram a terem suas aulas registradas. A turma da professora Catarina⁴⁰, que se encontrava uma vez por semana aos sábados de manhã, foi a escolhida diante da compatibilidade com meus horários (de aulas como professora de inglês e como aluna do curso de mestrado na UFRGS).

A turma era composta pela professora Catarina e pelos alunos Adriano, Amanda, Marta, Rafael, Ramiro, Ronaldo, Taís, Tito e Vicente, sendo que nem todos estavam presentes em cada sábado. Antes de iniciar as gravações, observei duas aulas em março de 2009, para que os participantes se acostumassem com a minha presença. Na segunda aula observada, a professora abriu um espaço e eu falei da pesquisa de modo geral, sem qualquer especificação do que eu estava buscando observar. Diante da concordância dos presentes em serem parte da investigação, todos assinaram o termo de consentimento informado previamente preparado a partir do formulário utilizado em Almeida (2004).

A geração de dados ocorreu nos meses de abril a junho de 2009, e cada encontro tinha duração de duas horas e trinta minutos, com quinze minutos de intervalo

⁴⁰ São usados pseudônimos para os participantes, conforme será explicado na seção 2.2.

na metade, totalizando treze horas e trinta minutos de gravações em cada câmera⁴¹, conforme a linha do tempo abaixo:

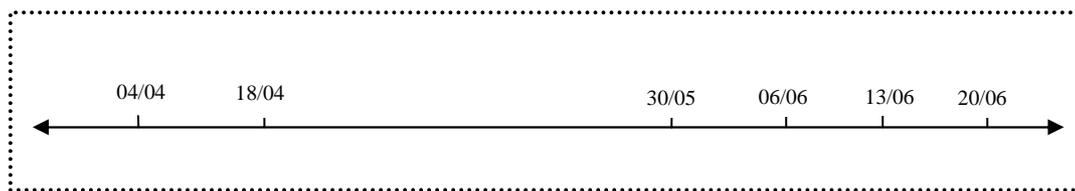


Figura 3: Linha do tempo das gravações

As aulas foram registradas em duas videocâmeras digitais e três audiogravadores digitais colocados próximo aos participantes para recorrer ao áudio durante a realização da transcrição dos dados, caso algumas falas não tivessem sido adequadamente captadas pelas câmeras. Diante da organização física da sala de aula, as câmeras foram posicionadas de modo a captar todos os alunos, como mostra a figura 4 abaixo. Ao longo das gravações, me dei conta de que seria importante mais uma câmera, focada na professora e, a partir da quarta aula, foram utilizadas três câmeras⁴².

Considero importante destacar que, sendo essa minha primeira experiência em geração de dados, ao longo do processo lidei com seguintes questões totalmente novas para mim, tais como: o meu posicionamento e o das câmeras, tendo em vista a configuração física da sala de aula e o espaço restrito; a operação dos equipamentos de modo simultâneo; o posicionamento dos audiogravadores, que, diante da impossibilidade de serem pendurados para captar melhor o som, tiveram que ser colocados em mesas ao lado dos participantes sentados nas extremidades do semicírculo e em um banquinho mais baixo colocado entre dois participantes sentados na metade do semicírculo; e a constatação de que os microfones e câmeras não captavam nitidamente as atividades em pequenos grupos, mesmo quando eu decidia focar em um determinado grupo apenas.

⁴¹ Registrei também sete horas e trinta minutos em uma terceira câmera.

⁴² Agradeço a Ingrid Frank e Marta K. Lucion por terem gentilmente cedido a segunda e a terceira câmera digital.

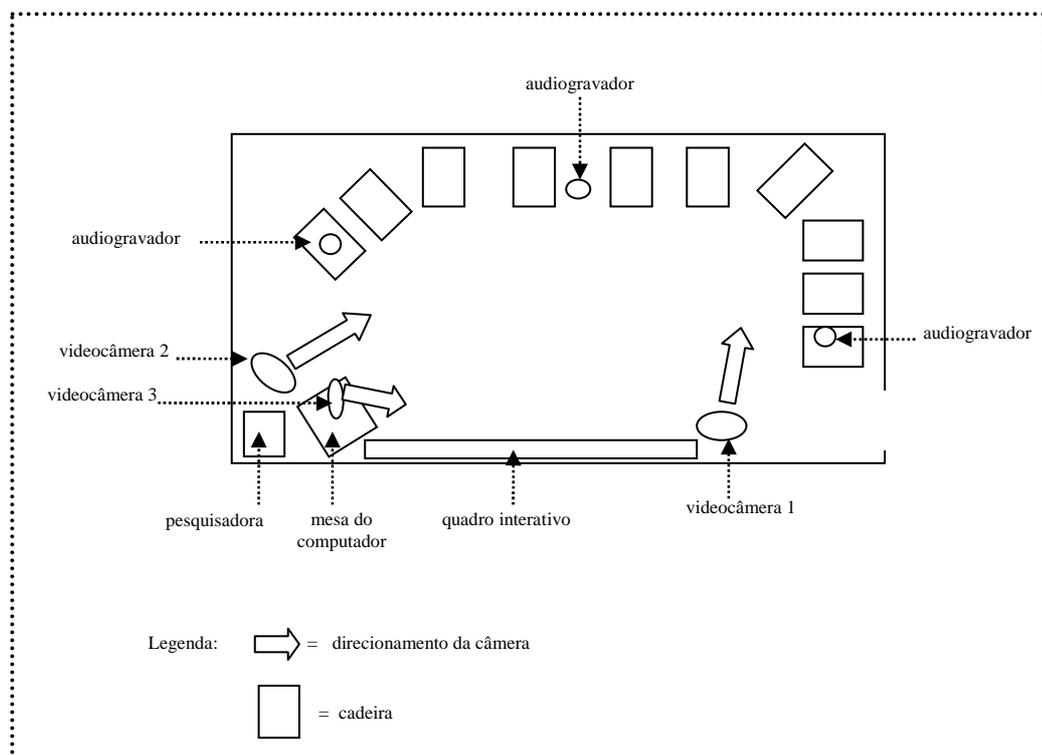


Figura 4: Organização física da sala de aula nos dias de geração de dados

2.2 Segmentação, transcrição e procedimentos de análise de dados

A segmentação dos dados é parte crucial da Microetnografia (Garcez, 2008), e, portanto, os recortes a serem feitos devem levar em consideração a ecologia local e situada entre os participantes e sua perspectiva acerca do que estão fazendo. Apesar de o presente estudo basear-se na tradição de pesquisa da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) e examinar as ações dos participantes, ele traz uma forte preocupação em entender o evento aula como um todo. Como veremos, me valho da análise das ações empreendidas pelos interagentes após um processo cuidadoso de decupagem dos encontros registrados, usado em estudos de Microetnografia.

Considero importante destacar a trajetória da presente investigação porque, embora na elaboração do projeto de pesquisa eu tenha explicitado que o foco de análise seriam momentos de discussão que emergissem da interação, hoje percebo que eu possuía uma pré-concepção de que nesses momentos ocorreriam discussões fervorosas e relativamente longas entre os participantes. Foi com esse entendimento que procedi às primeiras visualizações dos dados gerados.

Inicialmente, assisti às treze horas e trinta minutos de aulas gravadas, buscando ocorrências em que os participantes se orientassem para momentos de discussão, a partir da adoção do critério da ocorrência de exposição de opinião pelos interagentes em atividades pedagógicas, sem me preocupar se tais momentos eram ou não emergentes. Na primeira visualização, levantei dez ocorrências de momentos de discussão realizadas em grande grupo e várias outras em atividades pedagógicas organizadas em pequenos grupos. No entanto, não contabilizei essas últimas ocorrências, pois elas não foram captadas de maneira nítida o suficiente que possibilitasse a realização de uma análise microinteracional.

Ao assistir pela segunda vez cada um das dez ocorrências, recorrendo às gravações das duas câmeras, fiz uma tabela em que constavam os minutos em que tais episódios se passavam, quais eram as atividades pedagógicas em andamento antes, durante e depois de cada uma delas e, de modo geral, o que os participantes faziam. Percebi que apenas *uma* das dez ocorrências parecia ser uma “discussão” que emergia em meio a uma atividade pedagógica e que as outras *nove* aconteciam em atividades pedagógicas que consistiam em: 1) debater sobre determinadas questões a fim de introduzir o assunto da atividade pedagógica seguinte (quatro ocorrências); ou 2) retomar discussões realizadas anteriormente em pequenos grupos sobre perguntas do livro didático ou perguntas trazidas por Catarina (cinco ocorrências) (vide figura 4 abaixo).

Sendo assim, resolvi assistir novamente a todo o *corpus* gerado para esta pesquisa e, ao longo desse processo, fui me afastando do entendimento de que os momentos que me interessavam analisar eram necessariamente de discussões tal como eu as pré-concebia. Passei a perceber que o ponto crucial da minha investigação eram momentos em que os participantes se engajavam em questões que emergiam na interação, isto é, momentos que surgiam ou emergiam a partir do que estava sendo realizado pelos participantes. Com isso, ocorria uma mudança em sua orientação conjunta para lidar com o que emergia, que acabava por reconfigurar a atividade pedagógica.

Diante desse novo entendimento, a fim de identificar os momentos de reconfiguração da atividade pedagógica, me ancorei na contribuição de Erickson e Shultz (2002 [1981]) quanto à ocorrência de uma significativa reorientação nas configurações posturais, proxêmicas, no direcionamento de olhar, na fala

(volume/timbre e velocidade), nas expressões faciais, e em outros movimentos corporais dos participantes durante as “articulações entre as partes elementares das ocasiões interacionais” (p. 219). Segundo os autores, os interagentes indicam uns para os outros que houve uma mudança de contexto por meio de uma avaliação retrospectiva, em que recapitulam a corrente contínua de interação no decorrer do tempo, sendo justamente as ações conjuntas dos participantes o que constitui a organização social de um evento.

Erickson e Shultz (2002 [1981]) mencionam o procedimento por eles adotado ao investigarem as alterações na estrutura de participação em sala de aula, que consiste em “fazer julgamentos do tipo igual/diferente e antes/depois, tendo por base o decorrer do tempo real da interação” (p. 225) para identificar as diferentes ocasiões. A partir disso, eles sugerem seis estágios para o processo de análise de registros audiovisuais, e a adoção de alguns deles foi crucial na segmentação dos dados gerados para a presente investigação. Ressalto aqui as seguintes sugestões dos autores: a realização de um levantamento no *corpus* em busca das ocasiões semelhantes conforme algum interesse teórico específico; a escolha de um exemplar dessa ocasião para ser analisado como um todo, com foco no que os participantes fazem conjuntamente e não individualmente, incluindo o que vem antes e depois dessa ocasião; e o foco nas articulações entre as partes, nas quais se busca observar as alterações verbais e não verbais (postura corporal, direcionamento de olhar, etc.) e as diferenças na estrutura de participação por meio da visualização por repetidas vezes e a transcrição da fala dos participantes.

Valendo-me dos procedimentos sugeridos pelos autores, ao assistir às gravações novamente nas duas câmeras, selecionei outras *duas* ocasiões (vide figura 4 abaixo), examinando o que ocorria antes e depois de cada uma delas. Consegui identificar sinais verbais e não verbais multimodais exibidos pelos participantes nas articulações, o que poderia ser uma evidência de mudanças em seu alinhamento conjunto no momento de início e encerramento da reconfiguração da atividade pedagógica.

Também assisti por repetidas vezes às nove ocorrências inicialmente recortadas (vide figura 4 abaixo), buscando identificar se nelas os participantes também demonstravam sinais de sua mudança de orientação conjunta. Inicialmente descartei do foco da presente investigação as quatro ocorrências em que a atividade pedagógica proposta por Catarina era de discussão em si. Além de não existirem indícios de

alteração na orientação conjunta dos participantes nessas atividades pedagógicas, elas organizavam-se de modo que qualquer encaminhamento dado pelos participantes para a atividade era aceito, isto é, não havia propriamente uma tarefa pedagógica didaticamente proposta e estruturada, com modos de participação pré-definidos, por exemplo. Nesses momentos interacionais parecia haver um “contrato” entre os participantes de que era válido, entre outras coisas, relatar experiências, dar opiniões, manifestar sua concordância ou discordância em relação às opiniões dos demais participantes, trazer novas informações e resolver dúvidas de vocabulário.

A seguir, examinei com especial atenção as outras cinco ocasiões recortadas na minha primeira visualização, em que ocorriam discussões em meio a atividades pedagógicas de retomada em grande grupo do que havia sido abordado pelos participantes anteriormente na discussão em pequenos grupos sobre perguntas do livro didático ou perguntas trazidas por Catarina. Observei que, nessas atividades pedagógicas, os participantes não se envolviam apenas em relatar o que haviam discutido anteriormente, mas também se posicionavam acerca de opiniões de outros participantes, dando início a novas discussões; e traziam outros assuntos não necessariamente ligados ao que fora proposto para ser discutido na atividade pedagógica anterior em pequenos grupos. Cheguei a cogitar que em duas dessas ocasiões os participantes pudessem estar demonstrando modificação em sua orientação conjunta e transcrevi as falas dos participantes, ainda que de modo pouco refinado, para melhor compreender como eles demonstravam uns para os outros o que estavam fazendo naquele momento⁴³.

Ao final, concluí que, em nenhuma dessas últimas cinco ocorrências, as ações dos participantes e os sinais multimodais exibidos demonstravam que para eles a atividade pedagógica de retomada em grande grupo previa apenas os relatos da atividade pedagógica anterior em pequenos grupos. Pelo contrário, os interagentes se orientavam para essa atividade pedagógica de retomada como tendo em sua própria natureza a imprevisibilidade do que seria feito naquele momento⁴⁴ e, assim, essas cinco ocorrências não se constituíam em eventos de reconfiguração da atividade pedagógica.

⁴³ Agradeço aqui a Andréia Kanitz e Ingrid Frank por terem assistido a esses episódios comigo.

⁴⁴ Cumpre destacar que tive esse meu entendimento reforçado pela análise conjunta dos segmentos em encontro do Grupo de Pesquisa ISE realizado no dia 05/11/10.

A linha do tempo abaixo mostra a localização, ao longo das aulas gravadas, das nove ocorrências descartadas para o escopo da presente investigação e das três ocorrências a serem analisadas neste estudo:

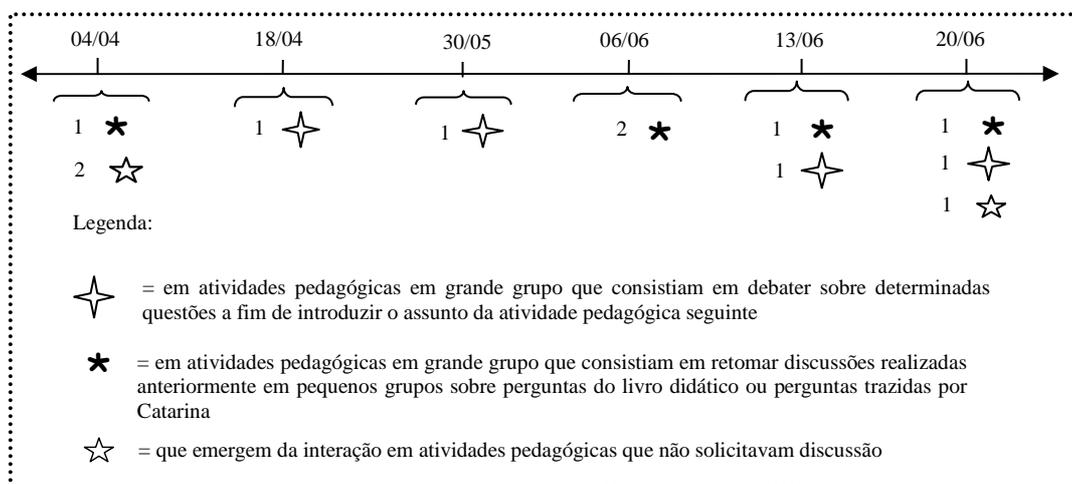


Figura 5: Linha do tempo da localização das ocorrências de momentos de discussão ao longo dos encontros gravados

As etapas do longo processo de segmentação relatado acima, que resultou na identificação das três ocorrências de reconfiguração da atividade pedagógica, analisadas detalhadamente no próximo capítulo, pode ser resumido na figura apresentada a seguir:

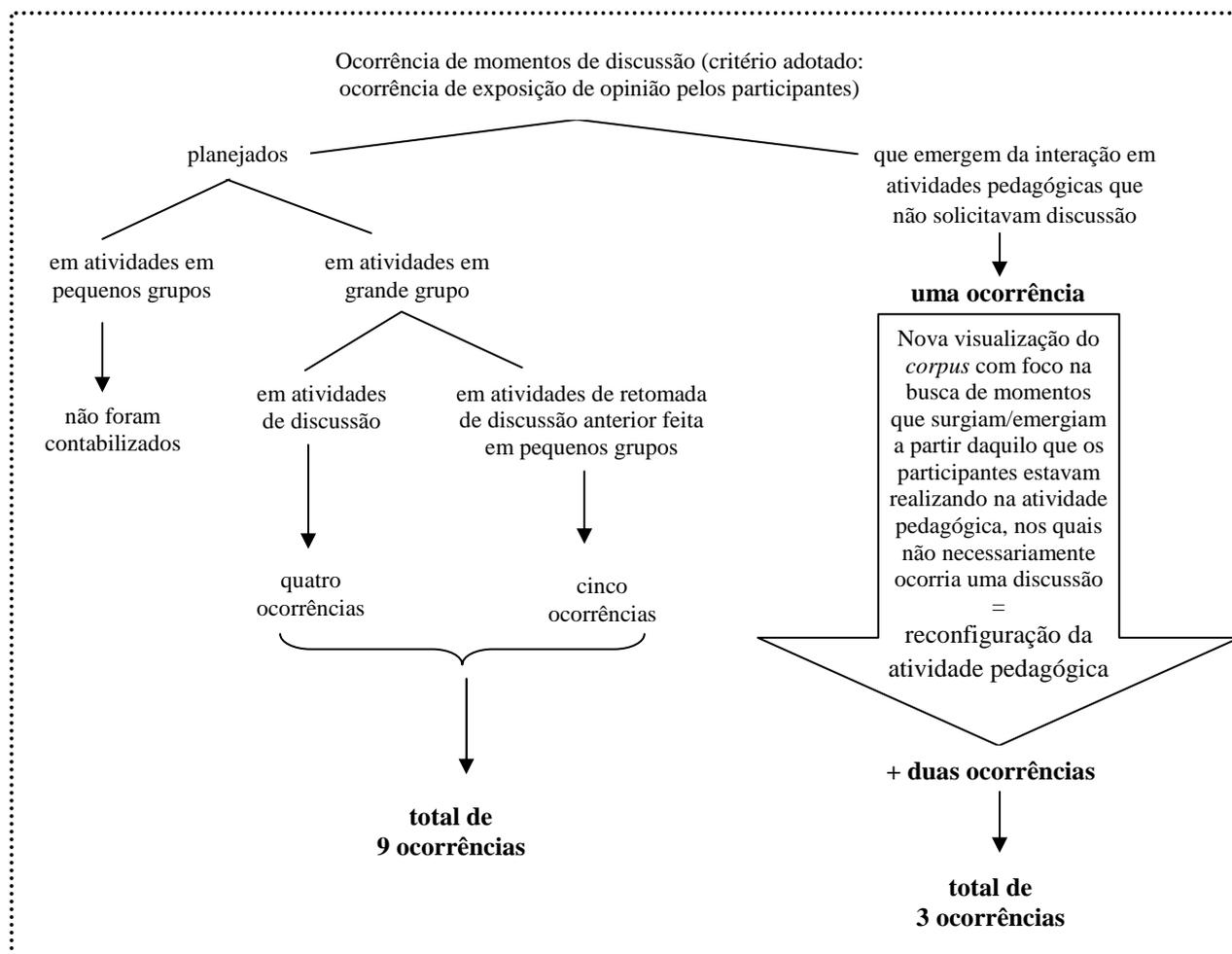


Figura 6: Quadro sinóptico do processo de segmentação

A seguir, procedi à identificação, nas *três* ocorrências selecionadas, do momento em que os participantes se orientavam para a reconfiguração da atividade pedagógica. Segmentei essas ocorrências de modo que fosse possível observar essa mudança de orientação conjunta e iniciei o processo de transcrição. Para tanto, assisti aos registros das duas câmeras e dos audiogravadores inúmeras vezes a fim de transcrever as interações, conforme as convenções Jefferson⁴⁵ (Atkinson & Heritage, 1984; Loder, 2008b).

É importante frisar que, sendo um processo seletivo, a transcrição salienta alguns aspectos da interação, conforme os objetivos de cada estudo e, portanto, não é jamais neutra ou desinteressada (Ochs, 1979; Garcez, 2002a; Loder, 2008b). A transcrição não é preparatória para uma posterior análise, ao contrário, ela faz parte do

⁴⁵ As convenções do sistema Jefferson são apresentadas no Anexo I.

procedimento analítico interpretativo, constituindo-se em uma atividade analítica em si (Garcez, 2002a).

Para fins de análise, cada segmento foi recortado em três excertos e, como será visto em detalhes no capítulo 3, no primeiro excerto os participantes estão engajados na realização de uma atividade pedagógica, no segundo modificam seu alinhamento conjunto para lidar com a reconfiguração da atividade pedagógica e no terceiro alteram novamente seu alinhamento conjunto ao retomarem a atividade pedagógica que estavam realizando no excerto 1 ou se engajarem em uma nova atividade pedagógica.

Destaco que, nas transcrições apresentadas, os participantes não são categorizados *a priori* como “professor” e “aluno”, usando-se, em vez disso, pseudônimos para sua identificação (Garcez, 2002a; Loder 2008b). Uma vez que a análise interacional realizada busca aproximar-se das perspectivas dos próprios participantes acerca do que está acontecendo, as categorias de conhecedor/não conhecedor ou competente/não competente não são pré-estabelecidas pelo analista, mas sim negociadas a cada instante da interação (Salimen, 2009, p. 46). A opção por manter a ortografia padrão da língua inglesa nas transcrições visa facilitar a leitura e também demonstra o entendimento que em interações em língua adicional, salvo quando os participantes tornam relevante questões relacionadas à produção desses itens linguísticos, não cabe ao analista ressaltar tal aspecto.

A partir de Almeida (2009) e Frank (2010), ao longo deste trabalho apresento linhas de tempo que ilustram a geração de dados (seção 2.1), outras que mostram as atividades pedagógicas realizadas antes e depois daquela em que ocorreu a reconfiguração, e ainda figuras para identificar em que momento dessas atividades pedagógicas ocorreram as reconfigurações (seção 3.1). Há também uma figura que mostra a organização física da sala de aula (seção 2.1) e uma figura com um quadro sinótico sobre o processo de segmentação, na presente seção.

No capítulo 3, serão apresentadas análises sequenciais das interações, a fim de descrever e demonstrar como se dá a reconfiguração da atividade pedagógica em cada segmento. Como já apontado, a abordagem teórico-metodológica da ACE privilegia a interpretação dos participantes acerca das ações que realizam, e o processo analítico é complexo e trabalhoso, exigindo um constante exercício de “continência” para que a visão êmica não seja comprometida (Salimen, 2009, p. 51). Assim, as análises a serem apresentadas no capítulo 3 são fruto de um empenho individual e da valiosa

contribuição de membros do grupo ISE em duas sessões analíticas realizadas em 14/05/10 e 05/10/10⁴⁶.

Saliento a importância dos elementos multimodais, constituintes das ações levadas a cabo pelos participantes, para o empreendimento analítico desta investigação, conforme explicitado na subseção 2.1.3. Na seções 3.1 e 3.2, o exame detalhado dos aspectos multimodais exibidos pelos interagentes permitirá evidenciar sua orientação para a reconfiguração da atividade pedagógica, juntamente com as ações por eles realizadas. A demonstração da ratificação pelos participantes dos turnos uns dos outros e do gerenciamento de turnos (em um dos dados analisados) também se apoiará em elementos multimodais. Para tanto, além da transcrição dos turnos de fala dos participantes, os gestos e movimentos corporais são descritos dentro de parênteses duplos e por quadros de imagens ao lado dos turnos de fala, que mostram o direcionamento de olhar, gestos e movimentos realizados pelos interagentes em momentos interacionais exatos. A partir das contribuições de Mondada (2006) e Bulla (2007), utilizo flechas e círculos a fim de identificar em cada quadro o que é relevante para a análise e trago quadros parados indicando movimentos dos gestos e movimentos corporais dos participantes, conforme explicitado a seguir:

⁴⁶ Agradeço a Andréia Kanitz, Ingrid Frank e Lia Schulz pelos encontros informais para a visualização e discussão dos dados.

1.1.1.2 Há alteração no volume/timbre de voz e/ou na velocidade da fala?

1.1.2 Como se dá a organização da tomada de turnos no momento anterior, durante e após a reconfiguração da atividade pedagógica?

1.1.2.1 Há diferenças ou semelhanças no modo de gerenciamento dos turnos?

1.1.2.2 Os participantes ratificam os turnos uns dos outros?

1.1.3 Como os participantes demonstram uns para outros o encerramento da reconfiguração da atividade pedagógica?

1.1.3.1 Há alteração no direcionamento de olhar e/ou na postura corporal?

1.1.3.2 Há alteração no volume/timbre de voz e/ou na velocidade da fala?

1.2 Quais ações são levadas a cabo pelos participantes no momento anterior, durante e após a reconfiguração da atividade pedagógica?

1.2.1 Há pedido de ajuda e/ou oferta de ajuda?

1.2.2 Há discordância?

1.2.3 Há iniciação de reparo?

1.2.4 Há outras ações em jogo além das mencionadas nas subperguntas acima?

Esse conjunto de perguntas foi reconfigurado e simplificado para os propósitos deste relatório de pesquisa e, como foi mencionado na introdução, me ocuparei em responder as seguintes perguntas:

1. Há reconfiguração da atividade pedagógica nos encontros registrados?

1.1 Como os participantes demonstram uns para os outros sua orientação para a reconfiguração da atividade pedagógica?

1.1.2 *Que modificações podem ser observadas na organização da fala-em-interação durante a atividade pedagógica reconfigurada?*

1.2 *Que ações dos participantes conduzem à reconfiguração da atividade pedagógica?*

Por fim, é de extrema importância lembrar que, para fins de análise seqüencial, foi realizado o processo de segmentação descrito acima, no qual foram encontradas três ocorrências de reconfiguração de atividade pedagógica que emergiam a partir daquilo que os participantes estavam realizando, que não necessariamente envolviam uma discussão, *versus* nove ocorrências de momentos de discussão planejados como tal. No entanto, há uma enorme quantidade de dados que não entravam no critério de análise seqüencial, mas que foram analisados microetnograficamente, pois os assisti inúmeras vezes e fiz anotações. Portanto, tais dados não saíram da minha perspectiva como pesquisadora, ou seja, embora aqui neste relatório haja um afinilamento, e não seja apresentado um detalhamento de todos os dados gerados, mantenho constantemente um olhar mais amplo, pois sei o que aconteceu ao longo do *corpus* e, portanto isso não será esquecido ao longo das análises a serem apresentadas.

Tendo explicitado os procedimentos metodológicos adotados, adentro, no próximo capítulo, na análise dos dados gerados para esta pesquisa.

3. O ENTENDIMENTO DO QUE É A RECONFIGURAÇÃO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA A PARTIR DO QUE OS PARTICIPANTES DEMONSTRAM UNS PARA OS OUTROS QUE ESTÃO FAZENDO

Neste capítulo, apresento a análise dos dados gerados e as respostas às perguntas de pesquisa. O capítulo está dividido em duas seções. A seção 3.1, por sua vez, tem três subseções e em cada uma delas é apresentada a análise de um dos segmentos de reconfiguração da atividade pedagógica recortados do *corpus* gerado para esta investigação. Na seção 3.2, respondo as perguntas de pesquisa.

3.1 Adentrando a realização da atividade pedagógica: os detalhes microinteracionais e multimodais envolvidos na reconfiguração da atividade pedagógica pelos interagentes

Esta seção está dividida em três subseções, e em cada uma delas é analisada uma das três ocorrências de reconfiguração da atividade pedagógica encontradas nos dados gerados para esta pesquisa. Cada uma das três ocorrências foi recortada em um segmento, que consta por inteiro no Anexo III. Nas três subseções, cada segmento de fala-em-interação analisado será apresentado em três excertos, recortados levando-se em consideração a orientação dos próprios participantes para cada um dos diferentes momentos interacionais, o que se evidencia pelas ações que eles realizam, bem como pelos seus movimentos corporais e direcionamentos de olhar. A partir dessas evidências, pretendo demonstrar que, em um primeiro momento, os participantes estão engajados na realização da atividade pedagógica proposta por Catarina (excerto 1). Em um segundo momento, os participantes deixam de se orientar para a atividade pedagógica em curso, ocorrendo um novo alinhamento conjunto entre eles, sendo esse o momento de reconfiguração da atividade pedagógica (excerto 2). Finalmente, em um terceiro momento, ocorre um outro alinhamento conjunto entre os participantes, que modificam novamente sua orientação ao retomarem à realização da atividade pedagógica inicial proposta por Catarina ou ao iniciarem a próxima atividade pedagógica (excerto 3).

Em cada um dos segmentos, a reconfiguração da atividade pedagógica é construída de modo conjunto, local e contingente pelos participantes, sendo, portanto,

peculiar. Pretendo argumentar, entretanto, que nos três segmentos há uma redundância dos sinais multimodais exibidos pelos participantes, que indicam nitidamente sua orientação para momentos interacionais distintos: aqueles em que agem para reconfigurar a atividade pedagógica e outros em que não estão orientados para a reconfiguração da atividade pedagógica.

Cumprido destacar que, nos três segmentos, as análises empreendidas possibilitaram identificar um turno por meio do qual é produzida uma ação deflagradora da reconfiguração da atividade pedagógica que, na sequência, vai se tornar o ponto de referência da reconfiguração. Nos segmentos 1 e 2, esse turno mostra-se como um turno discordante em relação a uma resposta ou sugestão trazida por Catarina durante a realização da atividade pedagógica e, portanto, produz uma ação de natureza desafiativa. No segmento 3, o turno deflagrador da reconfiguração da atividade pedagógica produz uma ação que vai em direção contrária às ações até então realizadas pelos participantes no decorrer da atividade pedagógica em que estão envolvidos. Assim, esse turno produz uma ação de natureza de desalinhamento.

As três ocorrências de reconfiguração de atividade pedagógica a serem analisadas são “hiatos” dentro do evento aula, nos quais os alunos realizam ações por meio das quais tomam uma posição de maior protagonismo no direcionamento da atividade pedagógica, isto é, os alunos levam a cabo uma maior variedade de ações, tais como discordar e sustentar uma opinião. As relações entre os participantes, que até então estavam explicitamente definidas nos termos tradicionais de professor e aluno, tornam-se mais instáveis. A ordem em que os segmentos serão apresentados guarda relação com o modo que a reconfiguração da atividade pedagógica acontece em cada um deles, indo da reconfiguração menos conflituosa (segmento 1) até a mais conflituosa e tensa para os participantes (segmento 3).

Sendo assim, no dado 1, a reconfiguração da atividade pedagógica ocorre sem conflito entre os participantes, e todos demonstram interesse e se orientam para a informação nova trazida pelo participante Rafael, relacionada à atividade pedagógica em curso, quanto a não ser recomendável empurrar um carro com injeção eletrônica quando esse enguiça. No dado 2, a reconfiguração da atividade pedagógica tem início com a realização de uma ação desafiativa pelo participante Tito, que se opõe à resposta para um exercício do livro didático sugerida por Catarina, quanto a pagar as contas no “*holiday*”. A reconfiguração se dá por um problema de entendimento em relação ao

item linguístico “*holiday*”, que impede os interagentes de seguirem adiante na interação e, portanto, tem um caráter mais problemático para eles, até o momento em que o problema de intersubjetividade é resolvido. No dado 3, a reconfiguração da atividade pedagógica, deflagrada por um turno de fala produzido pelo participante Vicente, quebra a organização da atividade pedagógica que está sendo desenvolvida por meio de um encadeamento de sequências básicas de Iniciação-Resposta-Avaliação (Sinclair & Coulthard, 1975; Mehan, 1985; Garcez, 2006), que envolvem a nomeação de nacionalidades, seus respectivos ícones e a produção de comentários avaliativos ou avaliações, e de uma sequência condicional, que vai além daquela realizada na atividade pedagógica (Mehan, 1985; Cazden, 2001). Como será demonstrado mais adiante, justamente nesse segmento, em que a ação produzida pelo turno deflagrador da reconfiguração da atividade pedagógica é de desalinhamento – e não de desafiliação como nos segmentos 1 e 2 -; os participantes propõem modos de participação e uma organização da fala-em-interação diferentes daqueles projetados na tarefa pedagógica, apresentando uma contraproposta ao que estava sendo realizado até então e gerando tensão e conflito.

3.1.1 Segmento 1 : uma explicação construída conjuntamente relacionada à atividade pedagógica

Nesse segmento, a reconfiguração da atividade pedagógica tem início quando Rafael produz um turno discordante, que se opõe à sugestão dada por Catarina para completar uma frase do exercício do livro didático. A partir desse momento, os participantes deixam de se engajar na realização da atividade pedagógica proposta inicialmente por Catarina e passam a se orientar para a justificativa, construída conjuntamente por Rafael e Ramiro, da discordância inicialmente apresentada por Rafael.

Como é possível observar na linha do tempo das atividades pedagógicas da segunda parte da aula do dia 04/04/09 (Figura 7), o segmento 1 ocorreu durante a atividade pedagógica em grande grupo proposta por Catarina, na qual os participantes deveriam sugerir verbos no gerúndio ou no infinitivo para completar as frases do exercício do livro didático, contendo os verbos “*forget*”, “*remember*”, “*try*” e “*need*” (Practice b, vide figura 7).

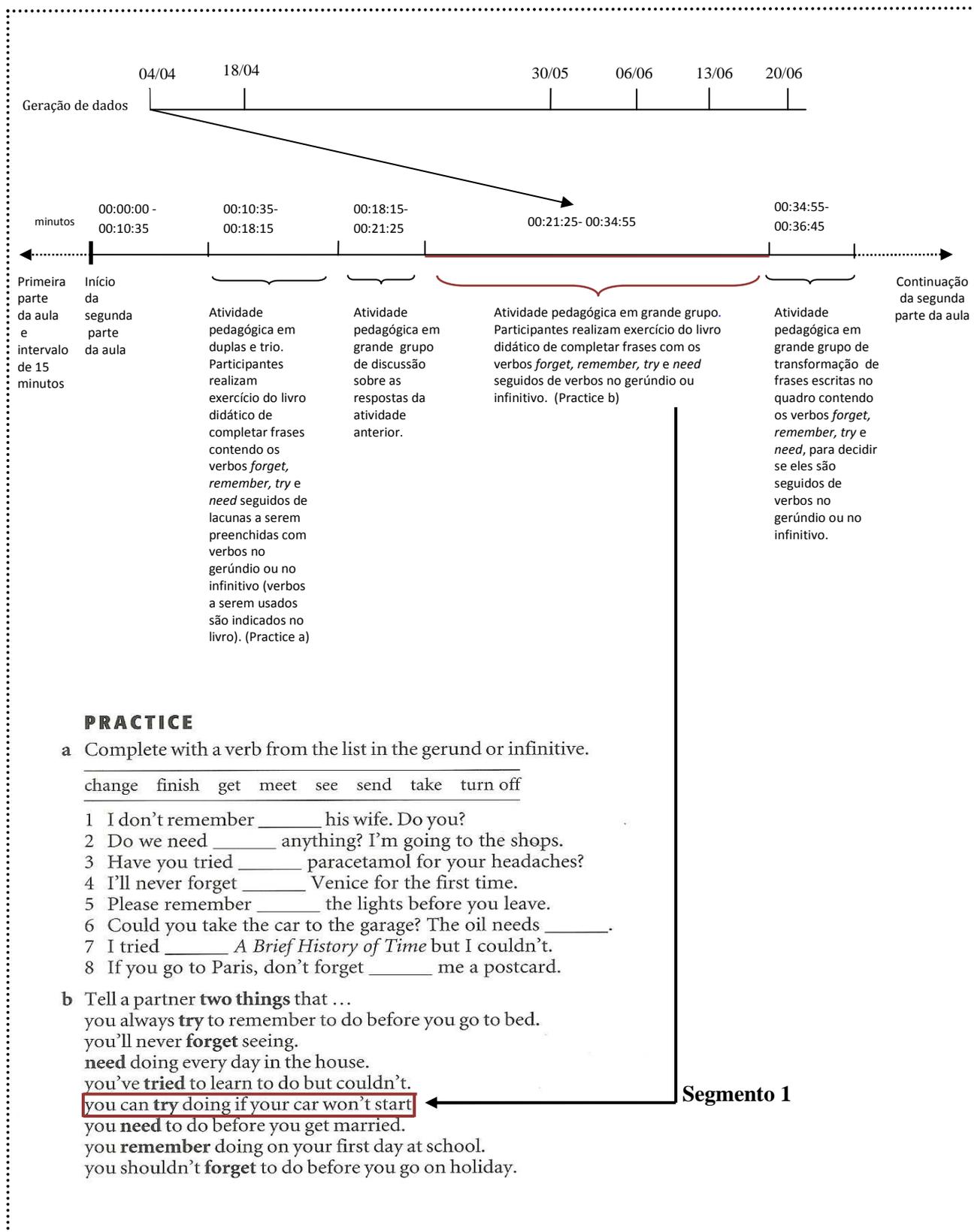


Figura 7: Linha do tempo da geração de dados, das atividades pedagógicas da segunda parte da aula do dia 04/04/09 e do exercício do livro didático

Na atividade pedagógica em curso quando se inicia o segmento 1, Catarina lia as frases do livro didático em voz alta e solicitava que os demais participantes as completassem, sendo que ela própria também trazia sugestões. Para fins de procedimento analítico, o segmento será apresentado em três diferentes excertos, cada um deles seguidos da análise interacional correspondente.

Ao início do excerto abaixo, os participantes estão orientados para a próxima frase do livro didático a ser completada, tendo seus olhares e troncos voltados para baixo na direção do livro didático (quadro 1). Catarina indaga os participantes sobre a quinta frase do exercício (“*you can try doing if your car won’t start*”), selecionando os rapazes da turma para responderem o que se pode tentar fazer quando um carro não funciona.

Segmento 1 - excerto 1 (00:21:25-00:21:51)

1



1 Catarina: >okay-< UH::: you can you try doing if your car
 2 won't start. boys.
 3 (.)
 4 Catarina: >↑tell ↓us< please.
 5 (0.8)
 6 Ramiro: °you can try doi[ng ()°
 7 Catarina: [what can you try doing if your
 8 car won't start
 9 Vicente: >take a bus<
 10 Marta: [hã.h >hã hã [hã hã hã< ((Ronaldo, Rafael,
 11 Adriano e Tito sorriem))
 12 Catarina: [hã:: tr(h)y ta(h)ki(h)ng a b(h)us
 13 hã.h: NO[:. to the] car. >what can you try=
 14 Adriano: [°push:::°]
 15 Catarina: =doing.<
 16 (1.7)
 17 Vicente: ã(.hh):-of:::=
 18 Adriano: =°p[ush:::°]
 19 Tito [°pull:::°]

2



20 Marta: [°hã(h)°]
 21 Catarina: pushing ↑yes?=
 22 Adriano: =°pushing°
 23 Catarina: [pushing] >m↑hm:<= ((Ramiro movimenta a cabeça))
 24 Marta: [°pushing°]
 25 Catarina: =[you can try pushing]
 26 Rafael: [>°but it's not a good ide[a°<]
 27 Adriano: [pulshing the car
 28 (0.6)
 29 Catarina: >what else?<
 30 (1.3)

3



Nas linha 1 e 2, Catarina seleciona os rapazes da turma para completarem a frase, dizendo o que se pode fazer quando o carro não funciona. Com isso, ela atribui aos rapazes um conhecimento sobre carros, categorizando-os como mais conhecedores. Após 0,8 segundos, Ramiro produz um turno em voz baixa (°you can try doing ()°), linha 6) que, acompanhado de seu posicionamento corporal e direcionamento de olhar, parece indicar que ele está lendo a frase do livro. Catarina refaz a pergunta (linhas 7 e 8), e dessa vez Vicente responde, produzindo sua elocução de maneira acelerada (>take a bus<). Marta, Ronaldo, Adriano, Rafael e Tito se orientam para o turno de Vicente por meio de risos e sorrisos, e Catarina pela produção de sua elocução com aspirações de riso entremeadas à fala ([hã: tr(h)y ta(h)ki(h)ng a b(h)us hã.h:, linha 12). Com esse turno, a participante reformula a resposta de Vicente e realiza uma correção encaixada ao acrescentar a forma do gerúndio (“*taking*”) no verbo trazido por ele.

Ainda no mesmo turno, Catarina manifesta sua não-aceitação da resposta de Vicente, enfatiza que deseja saber o que fazer com o carro especificamente (NO[:. to the] car.) e reitera sua solicitação para que os demais participantes completem a frase (linhas 13 e 15). Ao final de seu turno, tendo o olhar dos demais participantes voltados para si, Catarina faz lentamente três vezes o gesto de empurrar (quadro 2). Adriano já havia se orientado para a pergunta de Catarina ao produzir uma resposta (=°p[ush::°], linha 14), mas, não tendo sido ratificado em sua ação, a repete na linha 18. Catarina, então, realiza uma correção na linha 21, acrescentando a forma do gerúndio (“*pushing*”)

que não estava presente na resposta de Adriano⁴⁷. Esse, por sua vez, dá recibo da correção e, a seguir, Catarina leva a cabo a avaliação nas linhas 23 e 25 ([pushing] >m↑hm:<= [you can try pushing]), restando demonstrado, então, que se trata de uma sequência triádica de iniciação, resposta e avaliação (IRA).

A frase “*what can you try doing if your car won’t start*”, repetida três vezes por Catarina (apenas na terceira vez sem a parte final “*if your car wont’start*”, linhas 13 e 15) constitui-se na iniciação da sequência IRA. A seguir vêm as respostas de Vicente (linha 9), Adriano (linha 18) e Tito (linha 19). No terceiro turno ([pushing] >m↑hm:<= [you can try pushing], linhas 23 e 25), quando Catarina avalia a resposta de Adriano como correta, deixando de se orientar para as respostas de Vicente e Tito, é que fica demonstrado que ela já sabia a resposta para sua pergunta e que o gesto realizado pela participante já indicava a resposta desejada (quadro 2).

A seguir, Rafael, em sobreposição ao turno de Catarina de linhas 23 e 25, manifesta pela primeira vez sua oposição à ideia de empurrar o carro quando ele não liga ([>°but it’s not a good ide[a°<], linha 26), mas seu turno não tem relevância sequencial para o que estava sendo feito naquele momento interacional, isto é, para a sequência IRA na qual os participantes estavam engajados. Após um intervalo de 0,6 segundos sem que ninguém se manifeste, Catarina produz o turno >what else?< (linha 29), demonstrando que pode não ter escutado o que Rafael disse em seu turno anterior.

Nesse excerto, é clara a orientação dos participantes para a atividade pedagógica de completar frases do exercício do livro didático com verbos no gerúndio ou infinitivo. Catarina solicita que os participantes completem a frase “*what you can try doing if you car won’t start*” valendo-se de perguntas para produzir a primeira parte do par (turnos de linhas 1- 2, 7-8 e 13 e 15) e Vicente, Adriano e Tito produzem a segunda parte do par (turnos de linhas 9, 18 e 19). Catarina ratifica a resposta de Adriano, ao mesmo tempo em que produz a forma correta do verbo, ao acrescentar nos verbos usados por Vicente e Adriano a forma do gerúndio “*taking*” e “*pushing*”, respectivamente. Nesse momento, todos os participantes, à exceção de Ramiro, têm seus troncos posicionados para frente e olham na direção de Catarina (quadro 3). A análise do excerto demonstra que Catarina é

⁴⁷ Ao olhar detidamente essa parte da gravação, concluí que não há evidências que permitam assegurar que Catarina está se orientando para o turno [°pull::°] de Tito (linha 19). Logo, não parece ser possível sustentar que o turno de Catarina pushing ↑yes?= poderia ser uma resposta ao turno de Tito de linha 19.

a participante que se ocupa de propor a primeira parte do par adjacente, seleciona os rapazes para produzir a segunda parte do par e ratifica e avalia uma das respostas produzidas, gerenciando a tomada de turnos para que os participantes cheguem na resposta desejada. Cumpre ressaltar que nenhum participante se orienta para o turno em que Rafael manifesta sua oposição à ideia de empurrar o carro (linha 26), e, portanto, seu turno não possui relevância sequencial.

No próximo excerto, veremos que, a partir da ação desafiliativa produzida por Rafael por meio de seu turno de linha 31, os participantes demonstram a modificação em seu alinhamento conjunto, por meio das ações que realizam, do direcionamento de seus olhares e de seus movimentos corporais, passando a se orientar para a reconfiguração da atividade pedagógica.

Segmento 1 - excerto 2 (00:21:51-00:23:17)

4



29 Catarina: >what else?<
 30 (1.3)

31 Rafael: I think it's not a good idea= _____

32 Adriano: =°why°=
 33 Catarina: =pushing?
 34 Rafael: yes:
 35 (0.3)

5



36 Catarina: °why°
 37 Rafael: push to try to turn on the car?
 38 (0.4)
 39 Catarina: yes.
 40 (0.3)

41 Rafael: uh::(0.5) the modern ca[rs: it's] not = _____
 42 Ramiro: [°calling ()°]
 43 Rafael: = recommended to do it
 44 Catarina: ah ↑>really<?=

6





45 Rafael: =because the:: pistols are elec[tronical]=
 46 Ramiro: [ye:a:h]
 47 Rafael: =a:nd you when [you turn] you put=
 48 Ramiro: [engine electronic,]
 49 Rafael: = the:::
 50 Ronaldo: °m hm°
 51 (0,7)

8



52 Ramiro: i:- é:: e-electroni:c,
 53 (0.6)
 54 Catarina: é:[::
 55 Rafael: [pistols
 56 Ramiro: engi-engine
 57 Catarina: an engine ((Catarina direciona olhar para Ramiro))
 58 Ramiro: engine ((Ramiro direciona olhar para Catarina))
 59 Rafael: and when you move the car you move to the
 60 pistol and enter the /ga/- /gæ/- =
 61 Tito: =[the [gas]
 62 Catarina: [gas]
 63 Rafael: the gas and it's
 64 Ramiro: you have a:=
 65 Rafael: =a disajustment=
 66 Ramiro: =sensor sensor
 67 Rafael: yes yes

9



10



68 Catarina: ah::
 69 Ramiro: in the:(1.5) the kind of a (1.6) >I don't know<
 70 °co-°
 71 (0.4)
 72 Rafael: yes >it's::<=
 73 Ramiro: =correia=
 74 Rafael: =regulate the car
 75 Catarina: the:::
 76 (3.2)
 77 Rafael: sometimes the pro[blems] are=
 78 Catarina: [chain]
 79 Rafael: =[the::] ba-battery
 80 Ramiro: [chain]
 81 (.)
 82 Ramiro: you have a sensor in the chain
 83 Catarina: uh huh:=
 84 Rafael: =°yes°=
 85 Catarina: =ah::

11





86 Ramiro: if you: if you: if you: give a:
87 (.)

88 Tito pull

89 Catarina: if you [pu:sh,]

90 Tito: [>push push<]

91 Ramiro: yeah

92 Catarina: if you push ye[ah,

93 Ramiro: [and so- the sensor can: can: to:: _____]

94 (1.7)

95 Rafael: >desregulat(h)e< [hããããã

96 Ramiro: [ye(h)s de(h)sregula(h)te.h=

97 Catarina: =can deregulate [>uh huh<]

98 Ramiro: [with the:] the system

99 Catarina: ah::

100 Tito: >okay< call the::

101 Adriano: °batteries°

102 (0.6)

103 Rafael: the old cars no problems, [but the::]

104 Ramiro: [the old car no] but,

105 Rafael: modern cars it's no recommended _____

106 Marta: yeah if you have a fusca

107 (0.7)

108 Marta: °don't worry°=((Marta balança a cabeça e sorri))

109 Rafael: =yeah a fusca[you can hããããã

110 Marta: [>há há há há há<

111 Tito: [°hãã°

112 Catarina: you do anything yes:=



13

14



Na linha 29, Catarina solicita se há alguma sugestão de resposta para completar a frase do livro didático “*what you can try doing if you car won't start*”. Após um lapso de 1,3 segundos, Rafael diz *I think it's not a good idea* (linha 31), apresentando sua discordância quanto à sugestão de Catarina de empurrar o carro e repetindo sua posição da linha 26, que não foi tornada relevante na interação. Rafael produz sua elocução com atraso e direciona seu olhar para baixo (quadro 2), o que parece indicar a despreferência em discordar da proposta de Catarina (Atkinson & Heritage, 1984; Pomerantz, 1984; Loder, 2006; Loder & Jung, 2008a), que foi acolhida por Adriano

(turnos de linhas 22 e 27), Marta (turno de linha 24) e por Ramiro (movimento no sentido vertical com a cabeça, linha 23).

A partir do turno discordante de Rafael (linha 31), os participantes deixam de se ocupar em responder à pergunta inicial de Catarina e, conseqüentemente, de realizar o que foi proposto na atividade pedagógica. A orientação dos interagentes é para o turno de Rafael. Assim, inicia-se a formação de um novo alinhamento conjunto. Adriano pede que Rafael justifique sua opinião (=°why°=), enquanto Catarina também se orienta para o turno de Rafael, demonstrando estar em dúvida quanto a quê exatamente ele está se referindo ao iniciar reparo por verificação de entendimento (=pushing?), recebendo a confirmação de Rafael (yes:). Catarina também pede que Rafael justifique sua discordância (°why°). Antes de fazê-lo, entretanto, Rafael inicia reparo para verificar seu entendimento sobre o que Catarina está propondo que se faça com o carro (push to try to turn on the car?, linha 37) e Catarina leva a cabo o reparo ao responder afirmativamente (yes.). Nota-se que a sequência inserida de reparo por Rafael e Catarina suspende o curso das ações para que, assegurada a manutenção da intersubjetividade, eles possam seguir adiante na interação. Adriano, Marta, Vicente, Tito e Ramiro, que até então haviam direcionado seu olhar na maior parte do tempo para Catarina, a partir do turno discordante de Rafael, passam a direcionar seu olhar, cabeça e tronco para esse participante (quadros 4, 5 e 6), o que corrobora a produção desse novo alinhamento conjunto.

Ao longo das linhas 41 a 65, Rafael constrói o argumento de que não é recomendável empurrar os carros modernos, pois as pistolas eletrônicas movem-se e a entrada da gasolina ocasiona um desajuste. O participante hesita ao iniciar sua justificativa (uh:::(0.5) the modern ca[rs: it's] not recommended to do it, linhas 41 e 43), o que se evidencia pelo prolongamento de vogal (ã:::) seguido de uma pausa de 0,5 segundos. A seguir, Catarina produz a elocução ah ↑>really<?= , por meio da qual realiza duas ações: na primeira parte (ah), Catarina exhibe seu desconhecimento do assunto ao produzir um indicador de mudança de *status* informacional; enquanto na segunda parte (↑>really<?=), ela demonstra estar disposta a escutar Rafael e ter interesse em sua explicação, ratificando-o como interlocutor válido (Pekarek Doehler, 2002a).

Rafael segue expondo sua opinião (=because the:: pistols are elec[tronical]=, linha 45). Ao final dessa elocução, Ramiro sobrepõe-se, ratificando

a ação de Rafael por meio da produção de uma espécie de recibo/concordância/continuador ([ye:a:h]) (Schegloff, 1981, p. 81; Salimen, 2009, p. 123) e pelo movimento de cabeça em sentido vertical. Com isso, Ramiro afilia-se à oposição de Rafael, que, por sua vez, orienta-se para Ramiro ao posicionar sua cabeça e voltar seu olhar na direção do colega (quadro 7). Rafael prossegue na explicação (=a:nd you when [you turn] you put= the:::, linhas 47 e 49), e Ramiro novamente entra em sobreposição, se orientando para o turno de Rafael da linha 45 ao dizer [engine electronic,], linha 48. No entanto, Rafael não se orienta para a fala de Ramiro e inicia reparo para realizar uma busca de palavras dirigida a Ramiro (=the:::), olhando para ele e gesticulando com as mãos (quadro 8). Com essa ação, Rafael reconhece novamente a afiliação de Ramiro, ao mesmo tempo em que lhe atribui a categoria de conhecedor/membro competente para ajudá-lo a achar a palavra (Schegloff, 2007b, p. 473; Salimen, 2009, p. 24). Nesse mesmo momento, Marta, Vicente, Tito e Catarina também voltam seus olhares, troncos e cabeças na direção de Ramiro (quadro 8).

Ramiro, então, produz sua elocução com perturbações (alongamento de vogal e hesitações) e em entonação de incompletude ao final (i:- é:: e-electroni:c,, linha 52), iniciando reparo para realizar uma busca de palavra. Após um intervalo de 0,6 segundos sem que ninguém se manifeste, Catarina se engaja na busca de palavra de Ramiro, mas também demonstra problemas ao produzir seu turno com alongamento de som ao final (é:[:::, linha 54). Em sobreposição à fala de Catarina, Rafael diz [pistols, turno por meio do qual ele pode estar demonstrando sua orientação para completar a elocução de Ramiro de linha 52 ou para levar a cabo o reparo iniciado por ele próprio para buscar uma palavra (linha 49). Ramiro, por sua vez, leva a cabo o reparo auto-iniciado na linha 52 ao produzir o item engi-engine. Catarina corrige Ramiro (an engine, linha 57), dando início a uma breve sequência inserida de correção. Ramiro dá o recibo da correção por meio da repetição do item linguístico (engine, linha 58) e do direcionamento de olhar para Catarina, encerrando a sequência.

Rafael, por sua vez, prossegue em sua explicação de por que não se deve empurrar o carro (and when you move the car you move to the pistol and enter the /ga/- /gæ/- =, linhas 59 e 60), realiza gestos e tem os olhares de Ronaldo, Adriano, Vicente e Tito direcionados para si (quadro 9). Demonstrando problemas na produção do item linguístico “gas”, Rafael autoinicia reparo (/ga/- /gæ/-), que é levado a cabo por Tito e Catarina simultaneamente (= [the [gas] e

[gas]). Rafael dá recibo do reparo ao incorporar a palavra em sua fala e levar a explicação adiante (the gas and it's).

Ramiro, então, passa a introduzir novos elementos à explicação (“*sensor*” na linha 66 e “*correia/chain*” na linha 73) e, ao longo das linhas 64 a 98, realiza um intenso trabalho interacional para elaborar seu argumento de que empurrar o carro pode desregular o sensor existente na correia, tendo os olhares dos participantes voltados para si (quadros 10 a 13). Durante esse percurso, em várias ocasiões há evidências de uma aliança entre Rafael e Ramiro. Logo no início da explicação de Ramiro (you have a:=, linha 64 e =sensor sensor, linha 66), Rafael se afilia ao produzir uma espécie de continuador/concordância (yes yes) e Catarina demonstra que a informação é nova para ela ao produzir um indicador de mudança de *status* informacional (ah::).

Ramiro prossegue seu argumento e apresenta perturbações ao produzir seu turno in the:(1.5) the kind of a (1.6) >I don't know< °co-° (linha 69), iniciando reparo para busca de palavras dirigida a Rafael (quadro 10), evidenciada pelo alongamento da vogal (the:) seguido de uma pausa de 1,5 e por outra pausa após a elocução the kind of a, pelos gestos que realiza. Mais uma vez, Ramiro atribui a Rafael a categoria de conhecedor/participante-que-pode-ajudá-lo.

Rafael, ao invés de se engajar na busca do item linguístico em inglês, demonstra saber a quê Ramiro se refere ao ratificá-lo pela produção de uma espécie de continuador/concordância (yes) e, a seguir, realizar gestos ao explicar que essa parte do carro serve para regulá-lo (linhas 72 e 74, quadro 8). Enquanto isso, Ramiro leva a cabo o reparo por ele mesmo iniciado na linha 69 e produz o item em português (=correia=), direcionando o olhar para Catarina (quadro 8), atribuindo a ela a categoria de conhecedora/membro competente para ajudá-lo a achar o equivalente em inglês. Catarina orienta-se para o turno de Ramiro, hesita ao tentar oferecer o item (the::). Segue-se um intervalo de 3,2 segundos sem que ninguém tome o turno. Rafael, então, deixa de se orientar para a explicação de Ramiro ao sugerir que algumas vezes o problema é na bateria do carro (linhas 80 e 82), mas seu turno não é tornado relevante na interação. Em sobreposição ao turno de Rafael, Catarina, orientada para a busca de palavras de Ramiro, finalmente leva a cabo o reparo ao oferecer o item “*chain*”. Ramiro dá recibo do reparo ao incorporar o item em sua fala (you have a sensor in the chain), sendo ratificado por Rafael (=°yes°) e Catarina (uh huh:=), a qual também

exibe que a informação é nova para ela ao produzir um indicador de mudança de *status* informacional (=ah: :).

Ao seguir explicando, Ramiro novamente apresenta perturbações na produção de seu turno (if you: if you: if you: give a:, linha 86) e ao final realiza gestos de empurrar com a mão, em um novo reparo autoiniciado para realizar uma busca de palavras direcionada a Rafael (quadro 8), alocando mais uma vez a Rafael a categoria de conhecedor/membro competente para ajudá-lo a achar a palavra. Entretanto, Rafael não se orienta para o turno de Ramiro, e quem leva a cabo o reparo é Tito, que sugere o item *pull* e é corrigido por Catarina (if you [pu:sh,]). Ramiro dá recibo das ações de Tito e Catarina (yeah) e segue sua explicação, novamente produzindo sua fala com hesitações e alongamento de sons ([and so- the sensor can: can: to:, linha 93) iniciando mais um reparo para busca de palavras direcionada a Rafael, para quem olha ao final do turno (quadro 13). Após um intervalo de 1,7 segundos sem que ninguém tome o turno, Rafael se orienta para a busca de palavras de Ramiro, gesticula e leva a cabo o reparo ao propor o item “desregulate” e rir (linha 95). Ramiro dá recibo do reparo, confirmando que era essa a palavra buscada (linha 96). Catarina os corrige (=can deregulate) e produz uma espécie de continuador/concordância ([>uh huh<]), sinalizando seu entendimento de que a explicação ainda não acabou para ela. Na linha 98, Ramiro finalmente conclui sua explicação iniciada no turno de linha 64 e, a seguir, Catarina produz o indicador de mudança de *status* informacional ah: :, tornando mais uma vez público que a explicação revelou informações novas para ela.

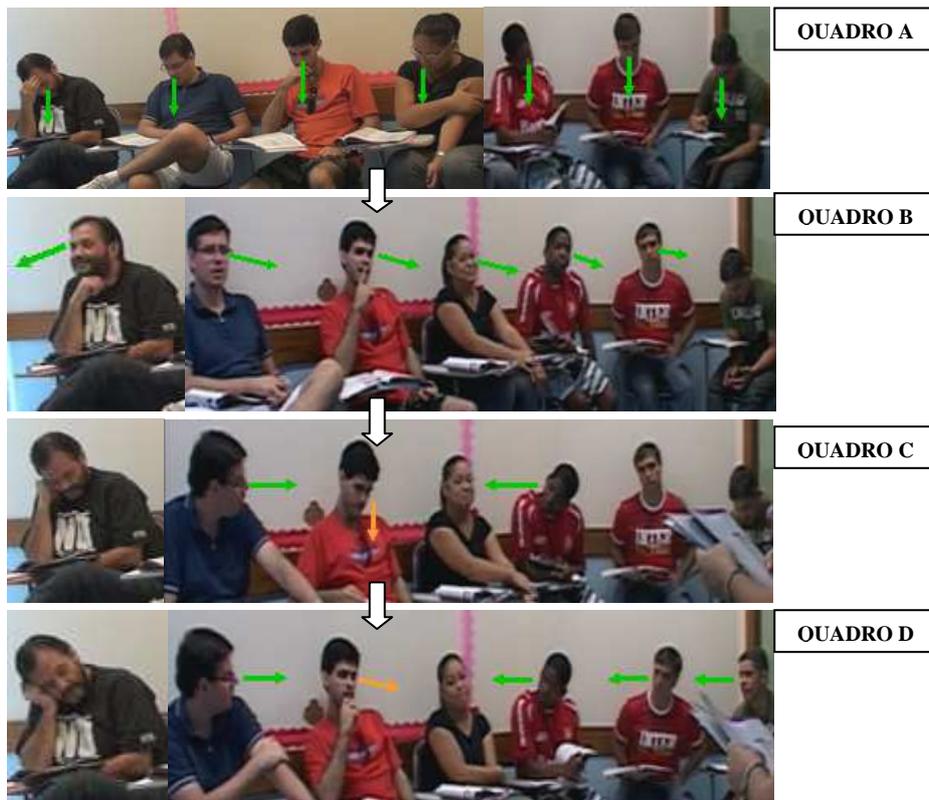
Rafael, ainda orientado para a explicação sobre por que não se deve empurrar o carro, afirma que empurrá-lo não causa problemas para carros mais antigos, mas sim para carros modernos (linhas 103 e 105), como já havia mencionado logo no início de sua explicação (linha 41). Em sobreposição ao turno de Rafael, Ramiro demonstra sua ratificação/concordância com Rafael ao produzir a elocução [the old car no] but, (linha 104). Marta, que até então não havia se pronunciado, ratifica o argumento de Rafael e Ramiro e leva a explicação ao extremo e ri ao dizer que se for um Fusca, não há problemas em empurrá-lo (linhas 106 e 108). Rafael e Catarina exibem sua ratificação/concordância com Marta (=yeah a fusca[you can hã hã hã e you do anything yes:=, linhas 109 e 112, respectivamente), em meio aos risos de Rafael, Marta e Tito.

A análise das ações levadas a cabo pelos participantes no excerto acima demonstra que o turno de Rafael *I think it's not a good idea*= (linha 31) produz uma ação desafiliativa em relação à resposta sugerida por Catarina para completar a frase do exercício do livro didático “*what can you try doing if your car won't start*”. A partir dessa ação, os participantes deixam de se orientar para a atividade pedagógica de completar frases com verbos no gerúndio ou no infinitivo e passam a se orientar conjuntamente para a construção da explicação de por que não é recomendável empurrar um carro com injeção eletrônica para fazer o motor pegar. A formação de um novo alinhamento conjunto entre os participantes, evidenciada pelas ações que eles realizam e por seus movimentos de cabeça e tronco e direcionamentos de olhar, acaba por reconfigurar a atividade pedagógica que vinha sendo realizada.

Em relação aos sinais multimodais, apresento abaixo três séries de quadros parados indicando movimento, que possibilitam uma melhor visualização de tais evidências de alteração no alinhamento conjunto dos participantes. Na primeira série de quadros (quadros A-D), veremos que há uma mudança na orientação conjunta dos participantes, a partir do momento em que Rafael produz a ação desafiliativa que deflagra a reconfiguração da atividade pedagógica. Na segunda série (quadros A1-C1), há evidências da formação de uma aliança entre Rafael e Ramiro ao longo da explicação sobre por que não se deve empurrar um carro enguiçado com injeção eletrônica. Na terceira série de quadros (quadros A2-D2), nota-se que essa aliança é ratificada pelos demais interagentes.

Assim, a primeira serei de quadros mostra que, no início do segmento (excerto 1), quando Catarina solicita que os demais participantes completem a frase do livro didático, seus olhares estão voltados para baixo em direção ao livro didático e seus troncos inclinados para baixo (quadro A)⁴⁸. Ao se engajarem em completar a frase, os participantes passam a olhar para Catarina e posicionam seus troncos verticalmente (quadro B). No momento em que Rafael produz a ação desafiliativa que deflagra a reconfiguração da atividade pedagógica, imediatamente Adriano e Vicente olham para Rafael e inclinam o tronco em sua direção (quadro C). Assim eles permanecem quando Rafael dá início à sua explicação, sendo acompanhados por Tito e Ramiro (quadro D).

⁴⁸ Nesse dia de gravação havia somente duas câmeras, logo em apenas alguns momentos é possível visualizar Catarina.

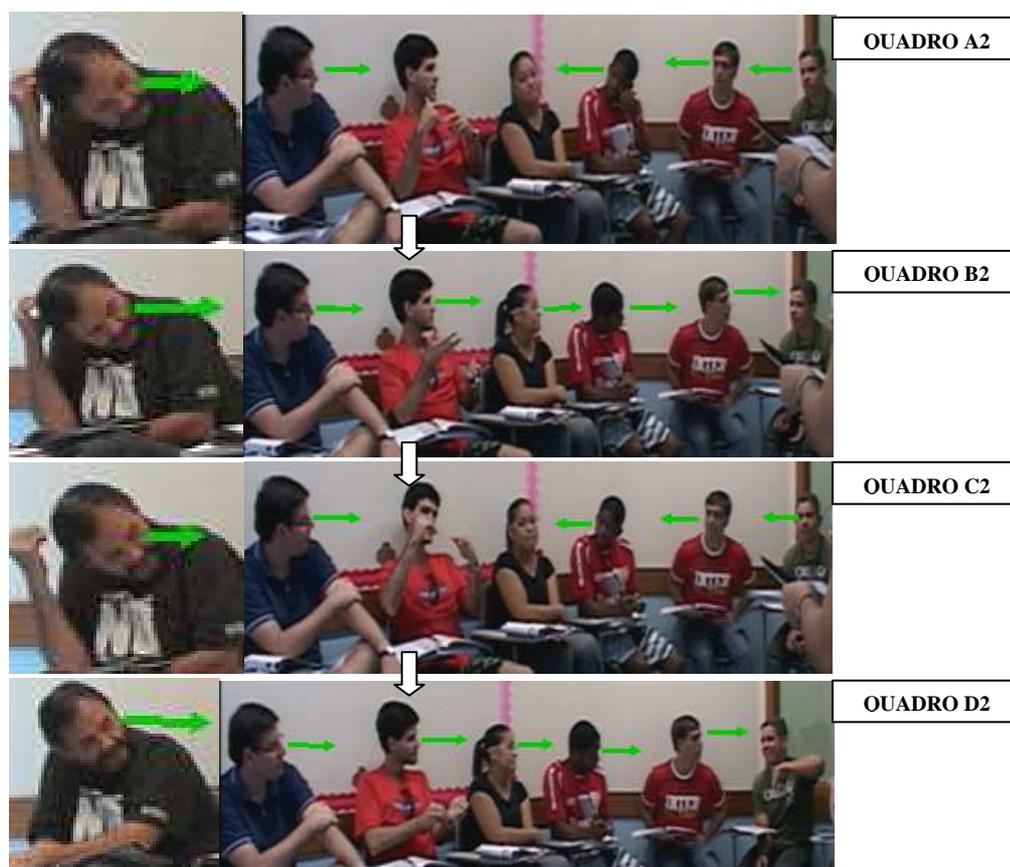


Além das alterações no direcionamento de olhar e postura corporal, os participantes também demonstram sua mudança de alinhamento conjunto e seu engajamento na reconfiguração da atividade pedagógica ao ratificarem os turnos de fala uns dos outros durante esse momento. Ocorre a formação de uma aliança entre Rafael e Ramiro ao longo da explicação construída conjuntamente acerca de por que não é recomendável empurrar um carro com injeção eletrônica enguiçado. Os dois participantes exibem sua aliança ao ratificarem os turnos um do outro pela produção de espécies de continuadores/recibos/concordâncias (linhas 46, 67, 72, 84 e 91), iniciarem reparo para busca de palavras dirigidas um ao outro (linhas 49, 69, 86 e 93) e direcionarem o olhar um para o outro e realizarem gestos, como mostra a série de quadros abaixo (quadros A1-C1).



Os turnos de fala de Rafael e Ramiro também são ratificados pelos demais participantes: 1) pelos turnos que produzem uma espécie de continuador/concordância/recibo (linhas 50, 83 e 97); e 2) pelos turnos orientados para levar a cabo os reparos autoiniciados por Rafael e Ramiro em buscas de palavras (linhas 54, 72, 88, 95) ou para resolver um problema na produção de um item linguístico (linha 61). Como demonstrado na análise acima, a colaboração entre os participantes durante a construção da explicação torna fluídas as categorias de conhecedor/não conhecedor na interação (Pekarek Doehler, 2002a; Berger, Fasel, Pekarek Doehler & Ziegler, 2007).

A terceira e última série de quadros mostra que a aliança entre Rafael e Ramiro também é ratificada pelos demais interagentes, que, conforme são acrescentados novos elementos à explicação, direcionam seus olhares ora para um, ora para outro (quadros A2-D2 abaixo).



Por fim, quanto às ações levadas a cabo por Catarina, destaco que, antes do início da reconfiguração da atividade pedagógica, ela gerenciava os turnos de fala dos demais participantes. A participante deixa de fazê-lo ao longo da construção da explicação por Rafael e Ramiro, ocorrendo um gerenciamento mais local dos turnos de fala. Além disso, durante a reconfiguração da atividade pedagógica, Catarina produz indicadores de mudança de *status* informacional (linhas 44, 68, 85 e 99), se colocando como não conhecedora das informações trazidas por Rafael e Ramiro, além de exibir seu interesse na explicação (linha 44).

No próximo excerto, veremos que os participantes orientam-se para o encerramento da explicação de por que não é recomendável empurrar um carro com injeção eletrônica para fazer o motor pegar. Eles exibem, por meio das ações que realizam e de sinais multimodais, uma outra modificação em seu alinhamento. Os interagentes passam a se orientar para completar a frase seguinte do exercício do livro didático, retomando a atividade pedagógica que estava sendo realizada inicialmente (excerto 1). A organização de seus turnos de fala volta a ser semelhante àquela inicial, com o gerenciamento, por Catarina, dos turnos de fala dos demais participantes.

Logo após Ramiro encerrar seu argumento de que empurrar o carro pode desregulá-lo (linhas 96 e 98) e Catarina produzir um indicador de mudança de *status* informacional (ah::, linha 99) - ainda no momento de reconfiguração da atividade pedagógica -, na linha 100 Tito dá o primeiro indício de que a explicação chegou ao fim para ele ao direcionar o olhar para Ramiro e dizer >okay< call the::: Nenhum participante se orienta para seu turno de fala, que não tem relevância sequencial. Ronaldo, Rafael, Ramiro, Marta e Catarina ainda estão orientados para a explicação sobre quais carros podem ou não ser empurrados (turnos de linhas 103 a 112), ou seja, para o momento de reconfiguração da atividade pedagógica. Enquanto isso, Tito volta o olhar, o tronco e a cabeça para baixo em direção ao livro didático, o segura com as duas mãos e mexe-se na cadeira (quadro 14).

Segmento 1 - excerto 3 (00:23:17-00:24:15)

14



100 Tito: >okay< call the::
 101 Adriano: °batteries°
 102 (0.6)
 103 Rafael: the old cars no problems,[but the::]
 104 Ramiro: [the old car no] but,
 105 Rafael: modern cars it's no recommended
 106 Marta: yeah if you have a fusca
 107 (0.7)
 108 Marta: °don't worry°=((Marta balança a cabeça e sorri))
 109 Rafael: =yeah a fusca[you can hã hã hã
 110 Marta: [>há há há há há<
 111 Tito: [°hã hã°
 112 Catarina: you do anything yes:=
 113 Tito: =if you have a twenty four hour support,=
 114 Rafael: =[hã hã [hã hã
 115 Marta: =[hã hã [hã hã]
 116 Tito: =[>support<] you call to the:
 117 (1.0)
 118 Tito: assistance
 119 (0.5)
 120 Catarina: m::,
 121 Tito: and uh wait
 122 (0.4)
 123 Catarina: yeah [u:h]
 124 Marta: [°hã] hã°
 125 Rafael: you can do: like a (.) chupeta=
 126 Marta: =[hã hã hã hã

15



127 Rafael: =[hã bã bã bã
 128 Vicente: =[hã bã bã bã
 129 Adriano: =[hã bã bã bã
 130 Ronaldo: =[HÁ [HÁ HÁ HÁ HÁ há há há
 131 Catarina: [Á:: HÁ HÁ HÁ HÁ HÁ ai HI HI HI[HI HI
 132 Rafael: [it's so(h)
 133 tru(h)e
 134 Catarina: so(h) tru(h)e [oh: my Goodness >okay<
 135 Rafael: [he he he he
 136 Tito: [hh hh hh hh
 137 Ramiro: [hh hh hh hh

16

138 Catarina: ↑a:i ↓a:i
 139 (2.5)
 140 Rafael: °okay°
 141 (0.6)
 142 Catarina: this is-
 143 (0.2)
 144 Catarina Tito. this you have to tell,
 145 (0.6)
 146 Catarina: you have [to tell everyone this.]
 147 Tito: [you need to do before]
 148 (0.5)
 149 Ramiro: you getting(h) married(h) hã[hãhãhãhã
 150 Ronaldo: [>hãhãhã<
 151 Adriano: [hãhã[hãhã
 152 Catarina: [you need to do
 153 ↑befo:re↓ you get married
 154 Adriano: °before°
 155 Catarina: ↑befo:↓re
 156 Tito: befō:re
 157 Adriano: before
 158 Vicente: befō:[re]
 159 Catarina: [and] Ronaldo too. Ronaldo. please, tell us
 160 Ramiro: befō:re
 161 Rafael: you need to pre-=
 162 Catarina: =what do you have to do ↑befo↓re you get married
 163 Adriano too. now, Ronaldo, Adriano and Tito.
 164 let's go. tell us.



17

Ao longo das linhas 113 a 116, 118 e 121, Tito sugere algo diferente ao invés de empurrar o carro (linhas 113 a 116, =if you have a twenty four hour support,= [>support<] you call to the:, linha 118, assistance, linha 121, and uh wait), inclinando a cabeça para cima e o tronco pra frente e olhando na direção de Adriano, Rafael e Marta (quadro 15). Ao deixar de se orientar tanto para a proposta

inicial de Catarina de empurrar o carro, quanto para a explicação elaborada a partir da discordância de Rafael, que acabou por reconfigurar a atividade pedagógica, Tito demonstra sua orientação para a finalização desse momento interacional. Ao longo de sua argumentação, Tito realiza um autoreparo autoiniciado em relação ao item “*support*”, em meio aos risos de Rafael e Marta (linhas 114 e 115). Tito produz a sua fala com perturbações (alongamento de vogal (t_he:)), seguido de um intervalo de 1,0 segundo e hesitação (uh)). Catarina dá sustentação à fala de Tito, ratificando-a pela produção do continuador m:, e da elocução yeah [u:h], uma espécie de concordância/recibo/continuador. Logo no início da exposição de Tito (linha 113), Ramiro, Adriano, Rafael e Marta voltam os olhares para ele e assim permanecem (quadro 15).

A seguir, Rafael sorri e produz sua fala com hesitações (you can do: like a (.) chupeta=, linha 125). Ao trazer outra alternativa sobre o que fazer com o carro, Rafael se alinha com a ação anterior de Tito de sugerir chamar a assistência vinte e quatro horas e esperar (turnos de linhas 113, 116, 118 e 121), e também passa a se orientar para o fim do momento interacional em que os participantes envolveram-se em conversar sobre o que fazer quando um carro não funciona. Ronaldo, Adriano, Marta, Vicente e Catarina ratificam o turno de Rafael por meio de risos (linhas 126-131 e 135-137), e Catarina também demonstra sua orientação para a sugestão dele Rafael ao produzir o turno so(h) tru(h)e [oh: my Goodness >okay< (linha 134).

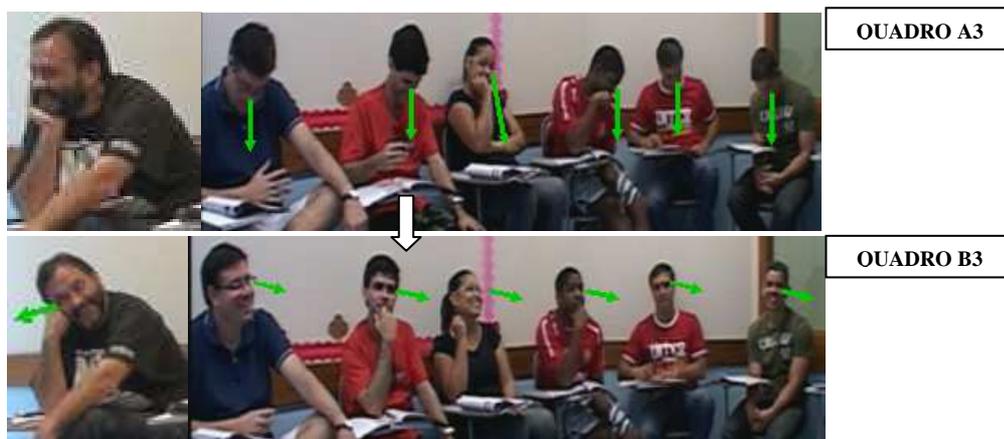
Catarina também começa a se orientar para a conclusão do momento de reconfiguração da atividade pedagógica ao dizer >okay< no final de seu turno de linha 134 e, logo a seguir, ↑a:i ↓a:i (linha 138). Segue-se um lapso de 2,5 segundos sem que ninguém se manifeste, durante o qual todos participantes, à exceção de Ronaldo, direcionam simultaneamente seu olhar para baixo em direção ao livro didático e demonstram seu alinhamento com a ação de Catarina orientada para a conclusão desse momento interacional (quadro 16).

Catarina, então, seleciona Tito para completar a frase seguinte do livro didático, “*what you need to do before you get married*” (linhas 144 e 146), retomando a atividade pedagógica que vinha sendo realizada anteriormente. Tito ratifica a seleção ao olhar para Catarina e logo a seguir para o livro. Ele lê em voz alta a parte inicial da frase a ser completada ([you need to do before]). Após uma pausa de 0,5 segundo sem que ninguém tome o turno, Ramiro também lê parte da frase em voz alta e ri (you

getting(h) married(h) hã[hãhãhãhã), sendo acompanhado nos risos por Ronaldo e Adriano (linhas 150 a 151). Catarina, sobrepondo-se aos risos, repete a frase e diz ↑befo:re↓ com ênfase e entonação ascendente no início e descendente ao final. Adriano, Tito, Vicente e Ramiro orientam-se para a proposta de Catarina ao repetirem o item “before” (linhas 154, 156-158 e 160). Rafael produz o turno you need to pre=, mas sua fala não é tornada relevante na interação. Catarina, então, seleciona Ronaldo e Adriano para completarem a frase juntamente com Tito (linhas 159, 162-164).

Nesse excerto, fica evidente que, primeiramente, Tito e, depois, Rafael, orientam-se para o encerramento da explicação sobre por que não é recomendável empurrar um carro com injeção eletrônica quando esse não funciona ao oferecerem novas alternativas do que fazer com o carro. Suas propostas são ratificadas pelos demais participantes por meio de risos (linhas 114-115, linhas 126-131 e 135-137) e pela produção por Catarina de um continuador (linha 120), de uma espécie de recibo/concordância/continuador (linha 123) e do turno de linha 134. Catarina sinaliza o final desse momento interacional e sua mudança de orientação pela produção da elocução >okay< ao final do turno de linha 134 e pela produção do turno ↑a:i ↓a:i (linha 138).

A formação de um novo alinhamento conjunto entre os participantes também fica evidente pelo direcionamento de olhar para baixo simultâneo de todos, exceto Ronaldo, durante um intervalo de 2,5 segundos (quadro A3 abaixo). A seguir, Catarina propõe a retomada a atividade pedagógica inicial ao voltar a selecionar alguns participantes para completarem a frase seguinte, “*what you need to do before you get married*” (linhas 144, 146, 159, 162-164), como havia já feito na frase anterior em relação aos rapazes (linha 2). Tito, Ramiro, Adriano, e Vicente se alinham à ação de Catarina ao repetirem partes da frase (linhas 147, 149, 154-158), Ramiro, Ronaldo e Adriano também riem (linhas 149-151), Rafael produz um turno em que começa a propor uma resposta para a demanda de Catarina (linha 161), e todos os participantes passam a manter o olhar direcionado para Catarina (quadro B3 abaixo). Assim, ocorre a retomada conjunta da atividade pedagógica de completar frases com verbos no gerúndio ou no infinitivo, que estava sendo realizada pelos participantes no início do segmento.



A análise do segmento 1 demonstra, portanto, que a atividade pedagógica começa a ser reconfigurada quando Rafael manifesta sua oposição à proposta de Catarina de empurrar um carro quando esse não funciona (linha 31), e tem sua oposição ratificada pelos demais participantes. A discordância, que era inicialmente de Rafael, também passa a ser de Ramiro, e o protagonismo da explicação é compartilhado entre eles da linha 46 em diante. Ao longo da explicação, eles empreendem um custoso trabalho interacional, usando os recursos linguísticos que possuem, ratificando os turnos mutuamente e iniciando reparo para busca de palavras dirigidas um ao outro (linhas 46, 49, 67, 69, 72, 84, 86, 91 e 93). Os dois participantes agem e são tratados como uma única “parte” ou “time” (Lerner, 1993; Kangasharju, 2002). A cada momento, conforme cada um deles acrescenta novos elementos à explicação, os olhares dos demais participantes se direcionam para um e para o outro, deixando evidente sua orientação para a aliança estabelecida entre Rafael e Ramiro (quadros A2-D2). Suas ações são ratificadas pelos demais participantes por meio da produção de continuadores, indicadores de mudança de *status* informacional e turnos que levam a cabo reparos autoiniciados para buscar palavras ou resolver um problema na produção de um item linguístico.

Por fim, é interessante também analisar as ações realizadas por Catarina nos diferentes momentos interacionais. No excerto 1, ela gerencia os turnos de fala e seleciona quem irá responder sua demanda, corrige a forma dos verbos no gerúndio ou infinitivo sugeridos pelos demais participantes (linhas 12 e 21) e avalia a resposta de Adriano (linha 21, 23 e 25). A partir do início da reconfiguração da atividade pedagógica (excerto 2), as correções realizadas por Catarina não dizem mais respeito à

forma do verbo, mas sim a itens linguísticos utilizados por Rafael e Ramiro na construção da justificativa da discordância (linhas 57, 89 e 97). Ela também deixa de alocar os turnos de fala, e volta a fazê-lo no momento posterior à reconfiguração da atividade pedagógica (linhas 144, 146, 159, 162-163).

Ao longo da explicação de Rafael e Ramiro, Catarina demonstra que tem interesse e disposição em escutá-los e que as informações trazidas são novas para ela, o que se comprova pela produção de continuadores (linhas 83 e 97), de indicadores de mudança de *status* informacional (linhas 44, 68, 85 e 99) e de falas que os encorajam a irem adiante na explicação (↑>reaally<?, linha 44). Catarina se orienta nitidamente para a finalização da reconfiguração da atividade pedagógica (linhas 134 e 138) e propõe a retomada da atividade pedagógica que estava sendo realizada anteriormente (linhas 144 em diante). No entanto, ela não deixa de sustentar a reconfiguração da atividade pedagógica, e em nenhum momento demonstra que a elaboração da justificativa da discordância, por desviar da organização da atividade pedagógica e ocasionar um alinhamento conjunto dos participantes distinto do inicial, é uma perda de tempo ou não faz parte do “fazer sala de aula de língua adicional”.

3.1.2 Segmento 2: a busca de um entendimento em comum sobre o significado de um item linguístico para fazer sentido do que está sendo realizado na atividade pedagógica

No segmento que analiso nesta seção, a reconfiguração da atividade pedagógica é deflagrada por uma ação de natureza desafiliativa realizada por Tito, ao se opor à resposta sugerida por Catarina para uma das frases do exercício do livro didático. A partir desse momento, os participantes realizam ações voltadas para a resolução de um problema de intersubjetividade acerca do significado do item linguístico “*holiday*”, ocorrendo uma alteração em seu alinhamento conjunto. Após terem resolvido o problema de intersubjetividade, os participantes modificam novamente seu alinhamento conjunto e passam a se envolver em questões levantadas por Ronaldo, relativas ao feriado do final de semana seguinte e discutem se haverá ou não aula. Catarina, então, dá início à próxima atividade pedagógica e os participantes se engajam em sua proposta. Como veremos a seguir, os diferentes alinhamentos conjuntos dos participantes restam

demonstrados pelas ações que realizam, bem como pelos seus movimentos corporais e direcionamentos de olhar.

A linha do tempo das atividades pedagógicas da segunda parte da aula do dia 04/04/09 (Figura 8) mostra que o segmento 2 ocorreu durante uma atividade pedagógica em grande grupo, em que Catarina solicitava aos participantes que sugerissem verbos no gerúndio ou no infinitivo para completar frases do exercício do livro didático, contendo os verbos “*forget*”, “*remember*”, “*try*” e “*need*” (Practice b, vide figura 7).⁴⁹

⁴⁹ O segmento 2 aconteceu durante a mesma tarefa pedagógica do segmento 1.

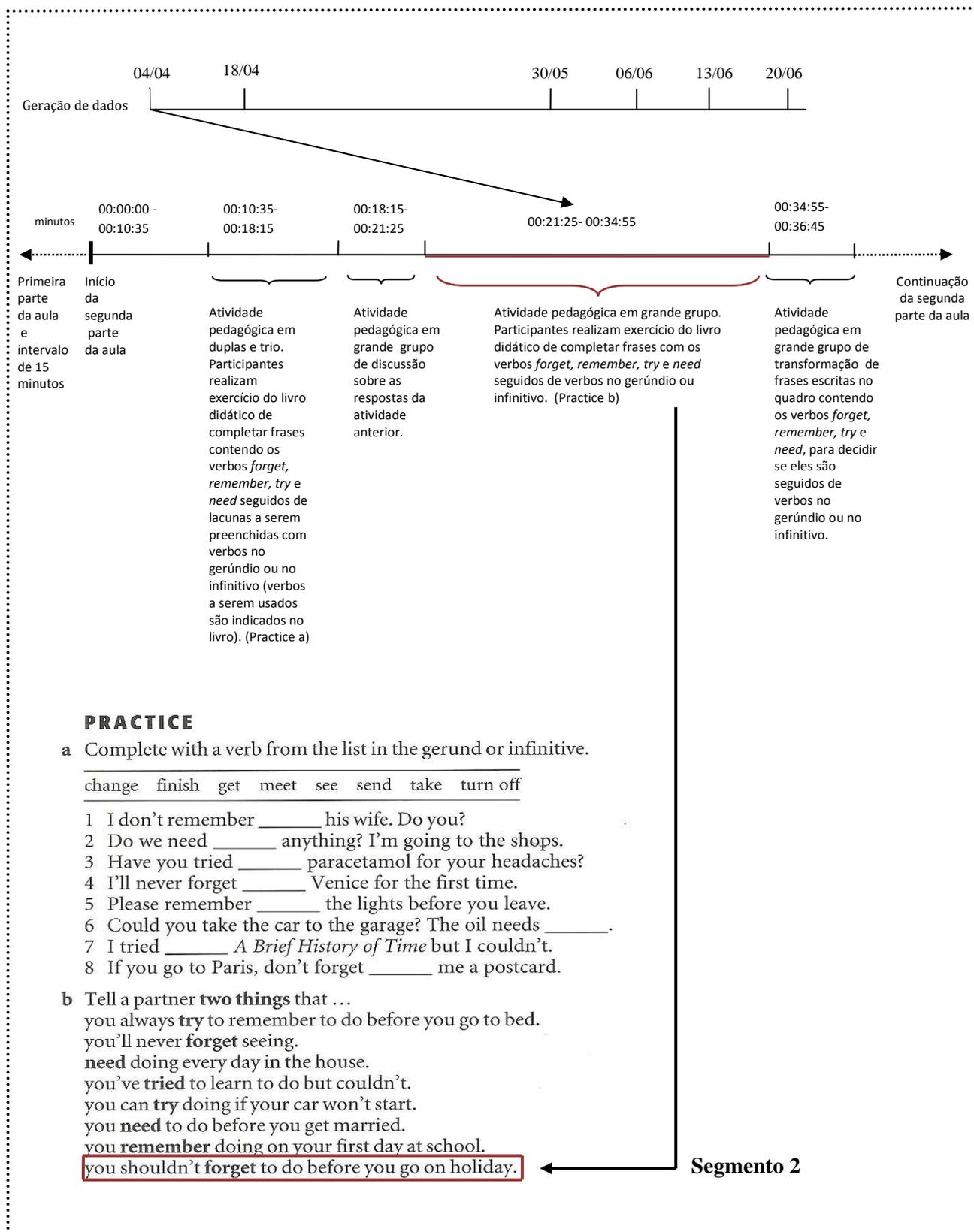


Figura 8: Linha do tempo da geração de dados, das atividades pedagógicas da segunda parte da aula do dia 04/04/09 e do exercício do livro didático

Para fins de procedimento analítico, o segmento 2 será apresentado em três excertos, seguidos das respectivas análises. Os excertos foram recortados de acordo com a orientação dos participantes para:

- 1) a realização da atividade pedagógica proposta por Catarina (excerto 1);
- 2) a resolução de um problema de intersubjetividade relativo ao significado da palavra “*holiday*”, surgido a partir do turno discordante de Tito, que acaba por reconfigurar a atividade pedagógica (excerto 2);
- 3) a realização de ações pelos participantes orientadas para questões levantadas pelo participante Ronaldo sobre o feriado no final de semana seguinte e para o início da atividade pedagógica seguinte (excerto 3).

A atividade pedagógica em que ocorre o segmento 2 desenvolvia-se de modo que Catarina lia, em voz alta, as frases do exercício do livro didático para os demais participantes, solicitando que eles as completassem, e ela também contribuía com ideias. O segmento tem início quando Catarina solicita que os demais participantes completem a oitava e última frase do exercício (“*you shouldn’t forget to do before you go on holiday*”).

Segmento 2 - excerto 1 (00:27:44 -00:28:30)

1	Catarina:	↑okay↓. uh::: something you shouldn't forget to do		1
2		(0.6) before you go on holiday		
3		(1.6)		
4	Rafael:	[m::]::~::~		
5	?	[m::]		
6		(.)		
7	Rafael:	plan		
8		(0.8) ((Rafael sorri))		
9	Catarina:	plan [what?]		
10	Tito:	[°shouldn't] forget ()?°		
11		(0.7)		
12	Ramiro:	°yeah before°		
13		(0.5)		
14	Rafael:	the holiday(.h)? ((Rafael sorri))		
15		(1.0)		
16	Catarina:	plan everything yeah		
17		(2.0)		
18	Catarina:	m hm:=		
19	Adriano:	=°to get money°		
20		(0.6)		
21	Rafael:	get money >hãhã[hãhã<]		
22	Adriano:	[yes]to [°sho:p°]		

23 Catarina: [>to ge:t<] mo:ney yes
 24 ã hã
 25 (0.3)
 26 Catarina: to get money to spend on the holiday AND,
 27 (0.7)
 28 Adriano: °hm°?
 29 (0.6)



2

30 Catarina: I always make a: (.) very big uh: organization
 31 because (0.6) DU:ring the time you'll be on
 32 holi↓day there'll be things happening here yes?
 33 Ramiro [m hm:]
 34 Rafael: [yeah]((Ronaldo, Adriano, Rafael, Marta, Vicente
 35 e Ramiro, mexem a cabeça para cima e para baixo))
 36 (0.5)
 37 Catarina: so you have to have money to pay your >bills.<
 38 yeah?
 39 Rafael: yeah (Ronaldo, Adriano, Rafael, Marta, Vicente e
 40 Ramiro mexem a cabeça para cima e para baixo))
 41 Ramiro yeah
 42 Catarina: to pay the bills yeah



3

43 Adriano: yes ((Ronaldo, Adriano, Rafael e Ramiro mexem a
 44 cabeça para cima e para baixo))
 45 (0.6)
 46 Adriano: yes or you can programme on=

O excerto tem início quando Catarina diz ↑okay↓., encerra o momento anterior da atividade pedagógica, em que os interagentes haviam completado a sétima frase do exercício do livro didático e os convoca para completar a frase seguinte do exercício (uh::: something you shouldn't forget to do (0.6) before you go on holiday). Nesse momento, os olhares de todos os participantes, exceto Ronaldo, estão voltados para baixo, em direção ao livro didático (quadro 1).

Após um intervalo de 1,6 segundos sem que ninguém se manifeste, Rafael e um outro participante não identificado, em sobreposição, exibem sua orientação para atender à demanda de Catarina ([m::]::~::~:, linha 4 e [m:::], linha 5). Rafael, então, toma o turno, sugere o verbo *plan*, e Catarina se volta para ele ao solicitar que complete a elocução (*plan what?*). Em resposta, Rafael sorri e produz o turno *the holiday(.h)?*, com entonação ascendente ao final, tendo sua ação ratificada por

Catarina (plan everything yeah, linha 16). Adriano, por sua vez, diz =°to get money° (linha 19) e [yes] to [°sho:p°] (linha 22) , tendo sua sugestão ratificada por Rafael (get money >hãhãhãhã<, linha 21) e por Catarina (linhas 23 e 24), pela repetição de parte de sua elocução [>to ge:t<] mo:ney, seguida de uma espécie de ratificação/concordância/avaliação (yes) e de um continuador (ã hã). A ênfase dada por Catarina no verbo “get” parece indicar sua orientação para a forma do verbo, visto que a atividade pedagógica consiste em decidir se as frases são completadas com verbos no gerúndio ou no infinitivo. Ao longo desses turnos de fala, Marta e Ramiro mantêm seus olhares voltados para baixo, em direção ao livro didático; Adriano e Rafael olham ora para o livro didático, ora para Catarina; e Ronaldo, Tito e Vicente voltam seus olhares para Catarina.

A seguir, Catarina leva adiante a sugestão de Adriano e solicita que os demais participantes completem sua elocução to get money to spend on the holiday AND, (linha 26), o que se evidencia pela entonação de continuidade ao final e pelo uso do item AND,. Segue-se um intervalo de 0,7 segundos sem que ninguém se manifeste, Adriano inicia reparo sobre a fala de Catarina (°hm°?), mas seu turno não é tornado relevante e ocorre um novo intervalo, de 0,6 segundos sem que ninguém se manifeste. A partir desse momento, os olhares de todos os participantes passam a ser direcionados para Catarina (quadro 2), e assim permanecem até o final do excerto (quadro 3).

Catarina, então, completa sua própria elocução de linha 26 e dá sua sugestão para completar a frase do livro didático “*something you shouldn’t forget to do before you go on holiday*”, argumentando que ela sempre se organiza porque durante o tempo em que estará viajando “*on holiday*” haverá contas para pagar e é preciso ter dinheiro (linhas 30-32 e 37-38). Conforme demonstram as ações realizadas a seguir, Catarina toma o item “*holiday*” como “férias”, e não como “feriado”. A participante finaliza o primeiro turno de sua argumentação com o item linguístico *yes?* com entonação ascendente, pela qual busca a ratificação/concordância dos demais participantes, que o fazem pela produção de m hm: (linha 33) e *yeah* (linha 34) por Ramiro e Rafael respectivamente, e pela realização de movimentos de assentimento com a cabeça no eixo vertical (Ronaldo, Adriano, Rafael, Marta, Vicente e Ramiro).

Ao prosseguir em sua explicação (so you have to have money to pay your >bills.< *yeah?*, linhas 37-38), Catarina novamente solicita a ratificação/concordância dos demais participantes ao produzir o item *yeah?* no final do

turno, com entonação ascendente. Novamente Rafael e Ramiro ratificam/concordam com sua sugestão pela produção de *yeah* (linhas 39 e 41), e Ronaldo, Adriano, Rafael, Marta, Vicente e Ramiro assentem com a cabeça em sentido vertical. No final do último turno de seu argumento, Catarina repete *to pay the bills* (linha 42), novamente solicitando a ratificação/concordância dos demais participantes pela produção do item *yeah*. Adriano novamente concorda/ratifica sua sugestão ao dizer *yes*, e Ronaldo, Rafael, Ramiro e Adriano ao mexerem suas cabeças verticalmente. Por fim, exibindo novamente seu alinhamento com a proposta de Catarina de que é preciso pagar as contas enquanto se está de férias, Adriano sugere como alternativa programar o pagamento (linha 46).

Como visto acima, os participantes demonstram, por meio de suas ações e movimentos corporais, sua orientação para a atividade pedagógica de completar as frases do livro com verbos no gerúndio ou infinitivo proposta por Catarina, mais especificamente a frase “*something you shouldn’t forget to do before you go on holiday*”. Ao longo do excerto, os participantes vão ratificando as propostas de Rafael (planejar as férias), de Adriano (pegar dinheiro) e de Catarina (se organizar para ter dinheiro para pagar as contas que vencerão durante as férias). Catarina conduz a atividade pedagógica, organizando e sustentando as contribuições dos demais participantes pela repetição de parte de seus turnos e solicitando sua ratificação/concordância pelo uso das elocuições *yeah* e *yes*.

No próximo excerto, será visto que, a partir da ação desafiliativa produzida pelo turno discordante de Tito (linha 47), os interagentes alteram seu alinhamento conjunto e a reconfiguração da atividade pedagógica é deflagrada. Tal modificação resta demonstrada pelas ações levadas a cabo pelos participantes, bem como pelos seus direcionamentos de olhares e movimentos corporais.



47 Tito: =but it's a holiday the bills:—
 48 (1.0)
 49 Adriano: or can programme on the:: ((Rafael direciona olhar para Adriano))
 50
 51 Catarina: there are no bills during the holiday?
 52 Adriano: [internet banking]
 53 Tito: [>the holiday no<. du]ring the vacation.
 54 (1.0)

5



55 Catarina: how come there are no	6	Adriano: °hã hã hã°((direciona olhar para Rafael))
56 bills during your		(2.0)((Rafael direciona olhar para Adriano))
57 vacation?		
58 Tito: the ho[liday the bills]=	7	Rafael: mo:dern [°hãhã°
59 Catarina: [the::]=		[true(h) °hã] hã hã°
60 (.)		[°modern hã°]
61 Catarina: =the re:nt, the: light,	8	Rafael: bank <u>do</u> it for me(h)
62 power, [>everything<=		°hã hã°
63 Ramiro: [yeah yes]=		(0.9)
64 Catarina: =they]´re still ↑there		Adriano: I let all programmed
65 (1.4)		the bills to-to pay
66 Catarina: no?		((olha para Rafael))
67		(1.4)
68		Rafael: °ye:s° ((olha para
69		baixo))
70	6	



7



8



72 Catarina: >you have [to ↑pay<]
 73 Tito: [>(I don't)<]pay the bills ã:: during the
 74 holiday.
 75 (1.2)

9





76 Catarina: ↑when do you pay the bills?=
 77 Tito: =>°hã hã hã°<
 78 (0.5)
 79 Adriano: m::?
 80 (0.4)
 81 Adriano: I-
 82 Tito: holiday [isn't a:] short period?
 83 Adriano: [I programme]
 84 (0.3)



11



12

85 Catarina: NO::: AH::[::]]>↑ve:ry good.< in British English=
 86 Ramiro: [ah:]
 87 Catarina: =[your] holidays=
 88 Ronaldo: [yeah]=
 89 Catarina: =[are your] vacations
 90 Ronaldo: =[> different<]
 91 (0.3)
 92 Marta: ah:[::[:]::]]=
 93 Vicente: ah:[::[:]::]]=
 94 Tito: [ãh:[::[:]::]]=
 95 Ramiro: [m h]m:]
 96 Adriano: [ah:]
 97 Marta: =[:[:]::]]=
 98 Vicente: =[:[:]::]]=
 99 Tito: =[:[:]::]]=
 100 Catarina: [M::[:]::]]=



13

Na linha 47, Tito produz o turno *but it's a holiday the bills::*, manifestando sua discordância em relação à proposta de Catarina de, antes de sair em férias, se organizar para pagar as contas que vencerão durante esse período. Nesse momento, os olhares Adriano, Rafael, Vicente e Ramiro, antes voltados para Catarina (quadro 3), direcionam-se para Tito (quadro 4).

É importante lembrar que, no excerto anterior, Ronaldo, Adriano, Rafael, Marta, Vicente e Ramiro demonstraram claramente seu alinhamento com a proposta de Catarina, por meio de suas ações e movimentos verticais com a cabeça. Tito, no entanto, além de não ter se manifestado ou exibido qualquer sinal de afiliação, ao final da

explicação de Catarina, franziu a testa, levantou a sobrancelha e fez um movimento com a boca, demonstrando desconforto⁵⁰ (quadro 3).

Após o turno de Tito *but it's a holiday the bills::* (linha 47), há um intervalo de um segundo sem que ninguém se manifeste. Adriano, ainda orientado para a sua contribuição à proposta de Catarina, repete que uma alternativa é programar o pagamento das contas (*or can programme on the::*, linha 49), como já havia sugerido no final do excerto 1 (*yes or you can programme on=*, linha 46). Nesse momento, Rafael lhe direciona o olhar. Ao final de seu turno, Adriano produz uma busca de palavras organizada como um autoreparo autoiniciado, evidenciada pelo alongamento de vogal no item *the::* e pelo seu turno seguinte que leva a cabo o reparo (*[internet banking]*, linha 52). A seguir, Adriano e Rafael seguem orientados para a sugestão de Adriano, como se vê pelos turnos produzidos pelos dois participantes ao longo das linhas 55-70 (coluna direita do cisma) e pelos movimentos corporais e direcionamento de olhar de Rafael (quadros 6, 7 e 8).

Catarina, por sua vez, se orienta para o turno de Tito de linha 47 e indaga *there are no bills during the holiday?* (linha 51). Diante do que vem a seguir na interação, parece que, ao produzir esse turno, Catarina não está iniciando reparo por problema de entendimento sobre a fala de Tito, mas sim se contrapondo à discordância dele, ou seja, ao próprio entendimento de Tito de que não haveria contas a pagar no “*holiday*”.

A seguir, Tito olha para baixo em direção ao livro didático, aponta a mão esquerda para o livro (quadro 5) e produz sua resposta ao turno de Catarina (*>the holiday no<. during the vacation.*, linha 53), demonstrando que, para ele, “*holiday*” significa “feriado” e não “férias”, ou seja, que “*holiday*” é diferente de “*vacation*”. Nesse momento, os olhares de Vicente e Ramiro permanecem direcionados para Tito, e Marta e Ronaldo também passam a olhar para esse participante (quadro 5). Diferentemente de Tito, Catarina está tratando “*holiday*” como “férias” e, portanto, como sinônimo de “*vacation*”, e não parece se dar conta de que Tito está tomando

⁵⁰ Frank (2010), em estudo que examina os momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação em sala de aula de português como língua adicional, a partir da contribuição de Erickson e Shultz (1982), aponta que em tais momentos “os participantes demonstram esse desconforto por meio de pistas, que funcionam como índices para que os participantes sinalizem uns aos outros que “algo está dando errado” (p. 51), isto é, os participantes exibem por meio desses sinais, “desalinhamento e assincronia entre suas ações” (p. 133).

“*holiday*” como “feriado”. Diante disso, ao produzir seu turno de linha 51, Catarina age no sentido de questionar Tito “como assim não há contas a pagar nas férias?”.

Catarina, então, com os olhares de Ramiro, Marta, Vicente, Tito e Ramiro voltados para si, diz *how come there are no bills during your vacation?*, (linhas 55-57, quadro 6) e demonstra novamente que está falando de férias, e não de feriado. Nesse turno, a participante, que até então tinha utilizado apenas a palavra “*holiday*” (como sinônimo de “*vacation*”), vale-se pela primeira vez do item “*vacation*” e exhibe que não entende: 1) por que Tito se opôs à sua proposta de que há contas a serem pagas durante as férias; e 2) que Tito, diferentemente dela, estava tomando “*holiday*” como “feriado” e não como “férias”.

Tito inicia uma tentativa de se explicar (*the ho[l]iday the bills=*, linha 58), e os olhares de Ronaldo, Marta, Vicente e Ramiro rapidamente voltam-se para ele (quadro 7). Catarina, por sua vez, arrola contas a serem pagas (*the re:nt, the: light, power, >everything= they´re still †there.*, linhas 61-62 e 64), e Ronaldo, Marta, Vicente e Ramiro voltam novamente seus olhares para ela (quadro 8). Em sobreposição, Ramiro ratifica o turno de Catarina ao dizer *yeah yes.* (linha 63). Após um intervalo de 1,4 segundos sem que ninguém se manifeste, Catarina produz um novo turno (*no?*, linha 66), solicitando a ratificação/concordância de Tito e exibindo mais uma vez não entender que, para Tito, “*holiday*” não são férias, mas sim feriado.

Os turnos produzidos por Catarina *how come there are no bills during your vacation* (linhas 55-57), *they´re still †there* (linha 64) e *no?* (linha 66) não se constituem em reparos iniciados pela participante, mas sim em perguntas-desafio (Coulter, 1990; Sacks, 1992; Loder, 2006), na medida em que ela está solicitando que Tito justifique sua resposta (*>the holiday no<. du[r]ing the vacation.*, linha 53) à pergunta feita por ela própria anteriormente (*there are no bills during the holiday?*, linha 51). Ronaldo, Marta, Vicente e Ramiro acompanham os desafios lançados por Catarina para Tito ao voltarem seus olhares ora para um, ora para o outro (quadros 4 a 8).

Após novo intervalo de 0,7 segundos sem que ninguém tome o turno, Catarina insiste que é preciso pagar as contas e Tito entra em sobreposição, produzindo o turno *>(I don´t)< pay the bills ã:: during the holiday.* (linhas 73-74), tendo os olhares de Ronaldo, Adriano, Vicente e Ramiro direcionados para si (quadro 9). Há um intervalo de 1,2 segundos sem que ninguém se manifeste e Catarina indaga a Tito *†when*

do you pay the bills? (linha 76). Com esse turno, Catarina parece estar tentando fazer sentido da posição de Tito quanto a não pagar as contas no “*holiday*” (que para Catarina são as férias), isto é, ela está buscando “normalizar” a colocação de Tito de que não paga as contas nas férias. Nesse momento, todos os participantes, à exceção de Rafael, voltam seus olhares para Catarina (quadro 10).

A seguir, Tito parece se dar conta de que há um problema de entendimento acerca do significado da palavra “*holiday*” e inicia reparo para realizar um pedido de confirmação de entendimento dirigido a Catarina, por meio de uma pergunta metalinguística (*holiday isn't a: short period?*, linha 82). Nesse momento, os olhares de Ronaldo, Rafael, Vicente e Ramiro novamente direcionam-se para Tito (quadro 12). Como se nota, ao invés de se explicar para Catarina, Tito inicia reparo dirigido a ela, para pedir uma confirmação de seu próprio entendimento acerca do significado da palavra “*holiday*”. O participante passa de um lugar de certeza quanto ao significado de “*holiday*” – até então ele realizou suas ações baseado em seu entendimento de que “*holiday*” significa “férias” -, para um lugar de maior incerteza, em que pede a confirmação de seu entendimento para Catarina. A risada emitida por Tito no turno de linha 77 (quadro 11) já dava sinais de sua compreensão de que poderia haver algo errado com seu turno de fala >(I don't)< pay the bills ã:: during the holiday. (linhas 73-74).

Catarina, então, produz a segunda parte do par adjacente da confirmação de entendimento iniciada por Tito, ao dizer NO::: AH::: >↑ve:ry good.< in British English your holidays are your vacations. (linhas 85, 87 e 89). Nesse momento, os olhares de todos os participantes voltam-se para ela (quadro 13). Por meio da produção da elocução NO:::, Catarina informa Tito que “*holiday*” não é um período curto. Em seguida, ela produz um indicador de mudança de *status* informacional (AH:::), pelo qual demonstra que, finalmente, está se dando conta quanto à existência de um problema de intersubjetividade. Ela ainda diz >↑ve:ry good.< , elocução por meio da qual ela pode estar tanto avaliando o pedido de confirmação de entendimento de Tito (*holiday [isn't a:] short period?*, linha 82), quanto o próprio problema de intersubjetividade ocorrido, isto é, a confusão quanto ao significado da palavra “*holiday*”.

Por fim, ao completar seu turno e esclarecer que em inglês britânico “*holidays*” é sinônimo de “*vacations*”, Catarina aproveita para tornar a resolução do problema de

intersubjetividade um tópico a ser ensinado. Os participantes, com exceção de Rafael, demonstram que houve um aprendizado conjunto por meio da produção de indicadores de mudança de *status* informacional e outros enunciados breves que ratificam o turno de Catarina: Ramiro diz ah: (linha 86) e mhm: (linha 95); Ronaldo yeah (linha 88) e >different< (linha 90); Marta e Vicente ah:::::::::::::::::::: em sobreposição (linhas 92, 93, 97 e 98); Tito ãh:::::::::::::::::::: (linhas 99 e 99) e Adriano ah: (linha 96). Catarina ainda diz m:::[:::::] (linha 100).

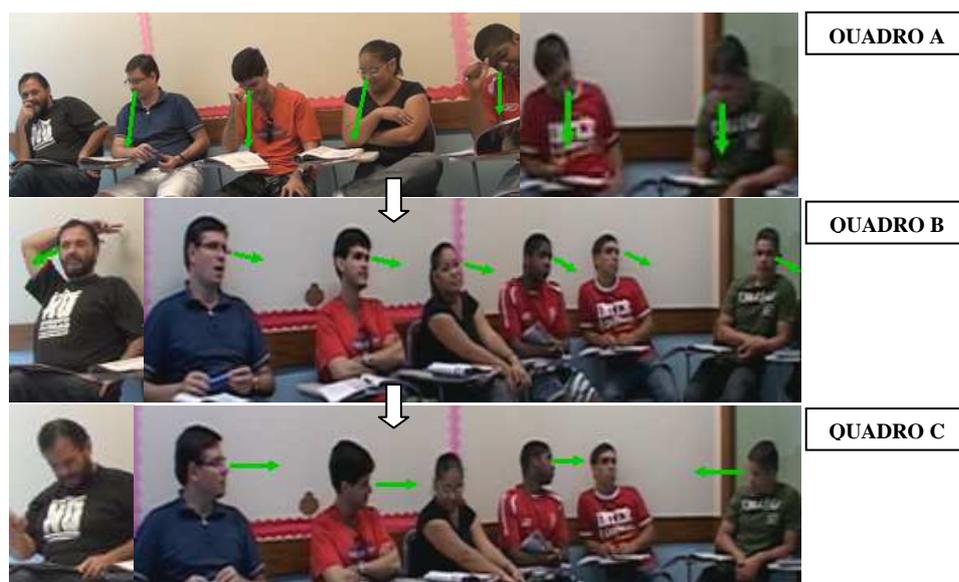
A análise desse excerto demonstra que, ao produzir o turno *but it's a holiday the bills::* (linha 47), Tito deflagra a reconfiguração da atividade pedagógica ao realizar uma ação de natureza desafiliativa em relação à resposta sugerida por Catarina para a frase do exercício do livro didático “*something you shouldn't forget to do before you go on holiday*”. A partir desse momento, os participantes deixam de se orientar para a atividade pedagógica que estavam realizando e modificam seu alinhamento conjunto, o que se evidencia pelas ações que levam a cabo, bem como pelos direcionamentos de olhar e movimentos corporais realizados.

Primeiramente, Catarina realiza perguntas-desafio para que Tito justifique por que discorda de sua proposta de se organizar para pagar as contas antes de sair “*on holiday*”. Em seguida, Tito produz o turno >(I don't)< *pay the bills ã:: during the holiday.* e diz pela primeira vez o que já vinha anunciando em seu turno deflagrador da reconfiguração da atividade pedagógica (linha 47). O problema de intersubjetividade é finalmente resolvido a partir da iniciação de reparo para pedir uma confirmação de entendimento realizada por Tito, acerca de “*holiday*” ser um período breve (linha 82) e da não-confirmação por Catarina (linha 85). As ações levadas a cabo pelos dois, bem como os direcionamentos de olhar e movimentos corporais de todos os interagentes ao longo do excerto, evidenciam a formação de um novo alinhamento conjunto entre eles, o que acaba por reconfigurar a atividade pedagógica que está sendo realizada. Assim como acontece no segmento 1, aqui a reconfiguração da atividade pedagógica é sustentada por Catarina, que, ao final, aproveita para tornar o problema de intersubjetividade ocorrido e sua resolução uma oportunidade de ensinar algo aos demais participantes.

Em relação aos sinais multimodais exibidos pelos participantes, apresento abaixo duas séries de quadros parados indicando movimento, que possibilitam uma melhor visualização de tais evidências de alinhamento conjunto dos participantes. Na

primeira série (quadros A-C), veremos que há uma mudança na orientação conjunta dos participantes, a partir do momento em que Tito produz a ação desafiliativa deflagradora da reconfiguração da atividade pedagógica. Na segunda série de quadros (quadros A1-H1), veremos que, ao longo da reconfiguração da atividade pedagógica, os participantes ratificam as ações de Catarina e Tito.

Assim, a primeira série de quadros, apresentada abaixo, mostra que, no momento em que Catarina solicita que os demais participantes completem a frase do livro didático, todos os participantes, exceto Ronaldo, têm seus olhares e troncos inclinados voltados para baixo em direção ao livro (quadro A). Quando os interagentes se envolvem em completar a frase, todos direcionam seus olhares para Catarina e assim permanecem (quadro B). No momento em que Tito realiza a ação deflagradora da reconfiguração da atividade pedagógica (excerto 2), imediatamente Adriano, Rafael, Vicente e Ramiro voltam seus olhares e troncos para Tito (quadro C).



Como se vê na segunda série de quadros, apresentada a seguir (quadros A1-H1), a reconfiguração da atividade pedagógica é sustentada por todos os participantes, que ao longo desse momento, ratificam as ações dos dois participantes focais, Catarina e Tito, ao direcionarem o olhar ora para um, ora para outro.



No próximo excerto, os participantes deixam de se orientar para a resolução do problema de intersubjetividade quanto ao significado da palavra “*holiday*”. Forma-se um novo alinhamento conjunto, evidenciado pelas ações realizadas pelos interagentes, bem como pelos seus direcionamentos de olhar e movimentos corporais. Em um primeiro momento, eles se envolvem em falar sobre questões trazidas por Ronaldo a partir do ocorrido no momento de reconfiguração da atividade pedagógica, relativas ao feriado no final de semana seguinte e se haverá ou não aula naquele sábado. A seguir, os

participantes se orientam para a convocação de Catarina para iniciar a atividade pedagógica seguinte.

Segmento 2 - excerto 3 (00:29:13-00:30:04)

14



101 Ronaldo: [>by t]he way teacher
 102 Rafael: hã?
 103 (0.3)
 104 Ronaldo: in American English next we- next week we'll have
 105 a holiday yeah?=
 106 Rafael: =°ah:: in British is different° ((Rafael, Marta
 107 e Ramiro escrevem no caderno))
 108 Marta: °yeah°
 109 (0.4)
 110 Ronaldo: next week=
 111 Catarina: =AH:: next wee- in American English? next week we
 112 have a holiday.

15



113 (.)
 114 Catarina: yes. _____
 115 (.)
 116 Catarina: m hm:
 117 Ronaldo: we have class also or no?=
 118 Catarina: =no:
 119 Ronaldo: ah, no ((sorri))
 120 Catarina: [it's the] on:ly big holiday we have. next=
 121 Adriano: [no oh:]
 122 Catarina: =week[end] we don't have a class
 123 Adriano: [°ã(h)°]
 124 Vicente: ó:::[:::]↓
 125 Rafael: [ter]rible

16



126 (3.0)
 127 Ronaldo: so [sad[(h)hã[hãhã]hãhã=
 128 Ramiro: [hãh[ãhãhã[hãhã]hãhã=
 129 Marta: [°haha[haha°]
 130 Vicente: [haha]hãhã=
 131 Ronaldo: =[hãhã]hãhã=
 132 Ramiro: =[hãhã]hãhã=
 133 Vicente: =[hãhã]hãhã=
 134 Tito: [hãhã]
 135 Ronaldo: =hã[hãhãh]
 136 Ramiro: =hã[hãhãh]
 137 Vicente: =hã[hãhãh]
 138 Catarina: [okay.]
 139 Rafael: [what]
 140 (.)
 141 Catarina: EXtra practice take a look
 142 Marta: (°next class we [don't have] classes°)]
 143 Adriano: [°you must] lock the] door when =

17



144 Catarina: [UH::]
145 Adriano: = you go out° ((lendo a frase escrita no quadro)) 18
146 (0.4)
147 Catarina: the teacher says, _____ 
148 (0.4)

149 Catarina: you must lock the door when you go out, (.) don't
forget,
150 (.) and you say,
151 (1.0)
152 Catarina: [don't forget?]
153 Tito: [°don't forget°]
154 (0.4)
155 Catarina: [to lock the door when you go out]
156 Rafael: [°to lock °the door when you go out°]
157 Ramiro: [°to lock the door when you go out°]
158 Catarina: [okay?] _____ 19
159 Adriano: [°okay°] 

Logo após todos os participantes, exceto Rafael, terem demonstrado sua mudança de *status* informacional quanto ao fato de “*holiday*” significar “férias” em inglês britânico - ainda no excerto 2 -, Ronaldo apropria-se do item linguístico “*holiday*”, cujo significado foi esclarecido, para produzir uma ação. Ele faz uma ligação com o que aprendeu e diz >by the way teacher< (linha 101) e, a seguir, in American English next we- next week we'll have a holiday yeah?= (linhas 104 e 105), solicitando que Catarina confirme seu entendimento. Nesse momento os olhares, cabeças e troncos de Adriano, Vicente e Tito se direcionam para Ronaldo (quadro 14). Catarina confirma que na semana seguinte será feriado (=AH:: next wee- in American English? next week we have a holiday., linhas 111 e 112) e todos olham para ela e posicionam suas cabeças e tronco para frente (quadro 15).

Rafael, o único participante que ainda não havia exibido sua passagem de “não conhecedor” para “conhecedor” do significado da palavra “*holiday*” em inglês britânico, produz um indicador de mudança de *status* informacional seguido de seu novo entendimento (=°ah:: in British is different°, linha 106), o qual é confirmado por Marta (°yeah°, linha 108). A seguir, Ronaldo dirige um pedido de informação a Catarina ao dizer we have class also or no?= (linha 117), e ela fornece a informação (=no:, linha 118). Ronaldo acusa o recebimento (ah, no, linha 119), e

Catarina explica que o único feriado prolongado será no final de semana seguinte, quando não haverá aula (linhas 120 e 122).

Os participantes avaliam a informação dada por Catarina por meio dos turnos: [no oh:] e [°ã(h)°] (Adriano, linhas 121 e 123); ó:::[::] (Vicente, linha 124); [ter]rible (Rafael, linha 125) e so [sad[(h)hã[hãhã]hãhã= (Ronaldo, linha 127). Esse último participante produz seu turno direcionando o olhar para Tito e Ramiro, enquanto Adriano, Tito e Ramiro olham para ele (quadro 16). Simultaneamente, Adriano e Marta sorriem e Ramiro, Marta, Vicente, Tito e Ronaldo riem (turnos de linhas 127-137).

Catarina, então, começa a se orientar para a finalização do momento de reconfiguração da atividade pedagógica ao produzir a elocução [okay.] (linha 138), em meio aos risos dos demais participantes. Após um breve intervalo sem que ninguém tome o turno, Catarina os convoca a iniciarem a atividade pedagógica seguinte ao dizer EXtra practice take a look. (linha 141). Nesse momento, os olhares de todos os participantes direcionam-se para ela e para o quadro interativo, onde estão escritas frases a serem transformadas usando-se diferentes verbos seguidos de outros verbos no infinitivo ou no gerúndio⁵¹ (quadro 17).

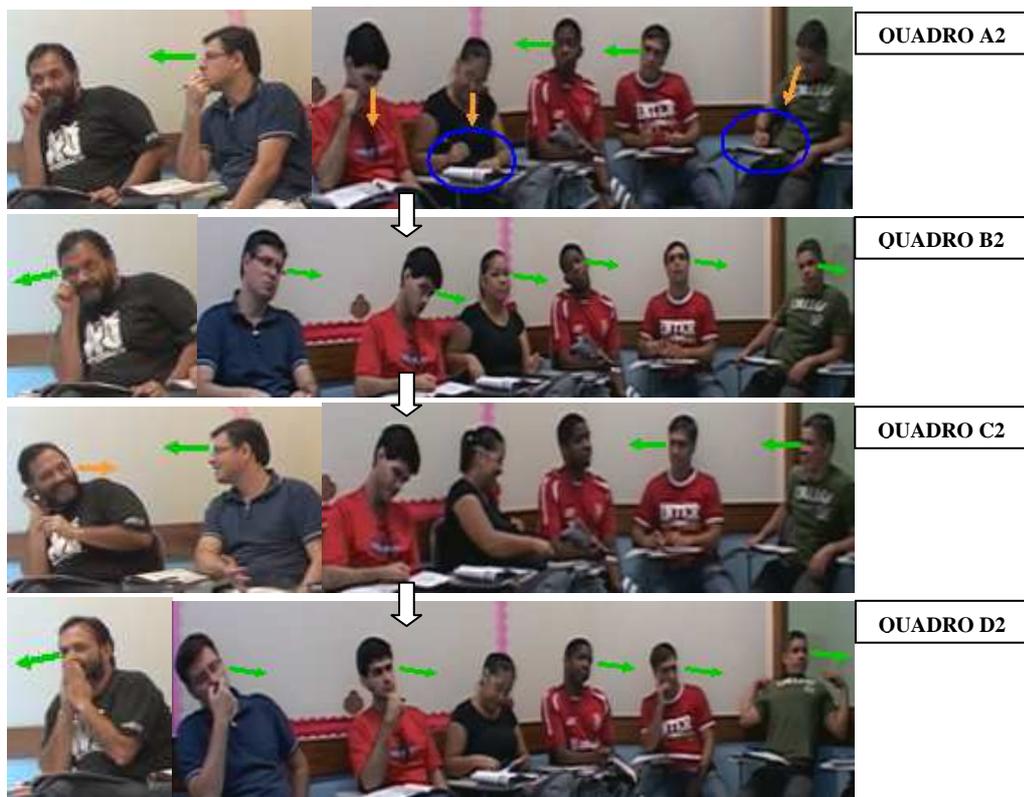
Adriano lê a primeira frase escrita no quadro em volume baixo de voz (°you must lock the door when you go out°, turno de linhas 143 e 145). Enquanto isso, Catarina hesita (UH::, linha 144) e, então, exemplifica a atividade pedagógica e produz seus turnos com entonação de incompletude ao final (the teacher says, (linha 147) e you must lock the door when you go out, (.) don't forget, (.) and you say, (linhas 149-150)), solicitando aos demais participantes que transformem a frase. No entanto, eles não demonstram, de imediato, sua orientação para a solicitação de Catarina. Há um intervalo de um segundo sem que ninguém se manifeste e, a seguir, Catarina produz o turno [don't forget?] (linha 152) com entonação ascendente ao final, por meio do qual dá mais uma “pista” de como os participantes devem transformar a frase. Em sobreposição ao turno de Catarina, Tito é o primeiro a exibir sua orientação para a solicitação da participante ao dizer °don't forget° em volume baixo. Segue-se no intervalo de 0,4 sem qualquer manifestação, e, então, Catarina, Rafael e Ramiro, finalmente produzem simultaneamente o turno to lock the door

⁵¹ Não possuo cópia dessa página do quadro interativo, mas na gravação é possível ouvir Catarina ler as frases em voz alta e vê-la apontando em direção ao quadro interativo.

when you go out. (linhas 155-157), no qual transformam a frase como proposto por Catarina. Ela ainda produz o turno *okay?* (linha 158), solicitando a ratificação dos demais participantes sobre o funcionamento da atividade pedagógica e, em sobreposição, Adriano diz *okay* (linha 159).

Nesse excerto, é possível observar que os participantes deixam de se orientar para a resolução do problema de intersubjetividade quanto ao significado da palavra *“holiday”*, que acabou por reconfigurar a atividade pedagógica realizada inicialmente. Em um primeiro momento, os participantes passam a se orientar para a questão levantada por Ronaldo sobre o feriado no final de semana seguinte e se haverá ou não aula, o que se evidencia pelas ações que realizam (turnos de linhas 101-137) e pelos sinais multimodais que exibem, conforme mostra a série de quadros parados indicando movimento a seguir.

No momento em que Ronaldo produz o turno [*>by t]he way teacher<* (linha 101), os participantes voltam seus olhares e troncos para Ronaldo (Adriano, Vicente e Tito) e para baixo em direção ao livro didático (Rafael, Marta e Ramiro) (quadro A2). Quando Catarina orienta-se para turnos de Ronaldo (linhas 111-122), todos os participantes olham para ela (quadro B2) e depois olham uns para os outros ao rirem (quadro C2). Em um segundo momento, Catarina orienta-se para a finalização da reconfiguração da atividade pedagógica e volta a conduzir a interação, propondo a atividade pedagógica seguinte (turnos de linhas 141- 159) e solicitando que os demais participantes olhem para o quadro interativo. Os participantes ratificam a ação de Catarina e mantêm seus olhares, troncos e cabeça direcionados para ela e para o quadro interativo (quadro D2).



Por fim, quanto ao momento interacional em que Ronaldo realiza pedidos de confirmação de entendimento sobre o feriado no final de semana seguinte e de informação se haverá ou não aula (linhas 101-140), nota-se que foi o momento da reconfiguração da atividade pedagógica que engendrou a ligação feita por Ronaldo por meio da elocução “*by the way*” (linha 101). Assim, há duas interpretações possíveis sobre a questão trazida por Ronaldo e as ações realizadas pelos participantes a partir de então. Por um lado, pode-se sustentar que essas ações não fazem parte da reconfiguração da atividade pedagógica em si, visto que os participantes não estão mais realizando ações orientadas para resolver o problema de entendimento acerca do significado da palavra “*holiday*”, como estavam no momento da reconfiguração da atividade pedagógica. Por outro lado, pode-se entender que tais ações fazem parte, em alguma medida, da reconfiguração da atividade pedagógica. Elas seriam parte de um segundo momento da reconfiguração da atividade pedagógica, pois, apesar dos participantes não estarem mais voltados para a resolução do problema de intersubjetividade em si, suas ações têm sua origem diretamente relacionada com o que aconteceu.

A análise do segmento 2 demonstra, portanto, que a reconfiguração da atividade pedagógica é deflagrada por uma ação desafiliativa realizada por Tito e resulta de um trabalho interacional intenso levado a cabo por esse participante para justificar sua discordância em relação à proposta de Catarina de pagar as contas antes de sair “*on holiday*”, que havia sido ratificada por todos os outros participantes ao longo do excerto 1. Enquanto Catarina e Tito não se dão conta de que, efetivamente, há um problema de intersubjetividade relativo ao significado do item “*holiday*” e o resolvem, é exigido de Tito mobilizar não apenas recursos linguísticos, mas também competências interacionais que lhe possibilitem utilizar a linguagem para resolver questões imediatas, tais como sustentar sua oposição à sugestão de Catarina. Assim, sustentar o momento de reconfiguração da atividade pedagógica se mostra como algo custoso e complexo para Tito, e também exige de Catarina o desenvolvimento de diferentes habilidades interacionais (Pekarek Doehler, 2002a). Ao fim, da resolução do problema de intersubjetividade emerge um novo objeto de aprendizagem tornado relevante pelos participantes: o diferente significado em inglês britânico e americano do item linguístico “*holiday*”.

3.1.3 Segmento 3: uma disputa sobre o modo de participação e a organização da fala-em-interação nesta atividade pedagógica

Neste segmento, a reconfiguração da atividade pedagógica é deflagrada quando Vicente diz *I prefer ZÉ da Folha* (linha 98), realizando uma ação de natureza de desalinhamento em relação às ações que estavam sendo levadas a cabo pelos participantes até então. A partir dessa ação, forma-se um novo alinhamento conjunto entre os interagentes, que deixam de se engajar na atividade pedagógica de nomear nacionalidades e seus ícones, e passam a se envolver na resolução de problemas de entendimento cuja fonte é o turno de Vicente de linha 98. No momento seguinte, após terem resolvido os problemas de entendimento, os participantes modificam novamente sua orientação conjunta e retomam a realização da atividade pedagógica. As mudanças no alinhamento conjunto dos participantes evidenciam-se pelas ações que eles realizam, bem como pelos aspectos multimodais constituintes de suas ações.

Conforme mostra a linha do tempo das atividades pedagógicas da segunda parte da aula do dia 20/06/09, o segmento 3 ocorreu durante a primeira atividade

pedagógica realizada pelos participantes após o retorno do intervalo de 15 minutos (figura 9). Ao retornarem, os interagentes sentaram-se em seus respectivos lugares, e Catarina abriu a página do quadro interativo (figura 10) onde estava escrito “*Talking about icons...*”, “*What is the icon of...culture?*”, os nomes de diferentes nacionalidades (“*Greek, Japanese, Argentinian, Brazilian, American, Egyptian, Portuguese, English*”) e o sinal gráfico de reticências (“...”). Catarina propôs a tarefa pedagógica lendo, em voz alta, as duas frases escritas no quadro e, para exemplificá-la, citou a nacionalidade brasileira e solicitou que os participantes nomeassem ícones dessa nacionalidade, sendo atendida prontamente.

Ao assistir diversas vezes à gravação dessa aula, notei que é possível identificar a orientação dos participantes para três momentos distintos da atividade pedagógica de nomear ícones e suas respectivas nacionalidades (vide figura 9). No primeiro, com duração de aproximadamente quatro minutos, Catarina propôs a atividade exemplificando-a, mencionou as nacionalidades escritas no quadro (em ordem, nacionalidade americana, argentina, egípcia, portuguesa, japonesa e grega, vide figura 10), com exceção da nacionalidade inglesa, e os participantes trouxeram ícones dessas nacionalidades. O segundo momento, no qual o segmento a ser analisado ocorreu, durou dois minutos, e nela Catarina abriu espaço para que os participantes citassem outras nacionalidades e seus ícones. Por fim, em um terceiro momento, com duração aproximada de três minutos, Catarina mencionou a nacionalidade inglesa e solicitou que os participantes nomeassem ícones. Após terem sido citados dez ícones ingleses, Catarina disse que buscava uma palavra específica, ainda não mencionada. Os participantes ainda trouxeram mais três ícones ingleses, em um verdadeiro jogo de adivinhação, que durou aproximadamente dois minutos. Ao fim, uma das participantes, então, abriu o livro didático (vide figura 11) e finalmente deu a resposta esperada por Catarina (Shakespeare). Assim, teve início a atividade pedagógica seguinte, na qual os participantes foram divididos em dois grupos para responder perguntas escritas no quadro interativo relacionadas a Shakespeare.

Partindo da observação desses três momentos dessa atividade pedagógica e das atividades pedagógicas seguintes (vide figura 9)⁵², veremos que Catarina tem um propósito claro para a atividade pedagógica de nomear ícones: que os demais

⁵² Sob a perspectiva microetnográfica, conforme mencionado na seção 2.2.

participantes nomeiem o item “Shakespeare”, que é o tópico da unidade seguinte do livro didático (vide figura 11). Tal questão será retomada mais adiante na análise.

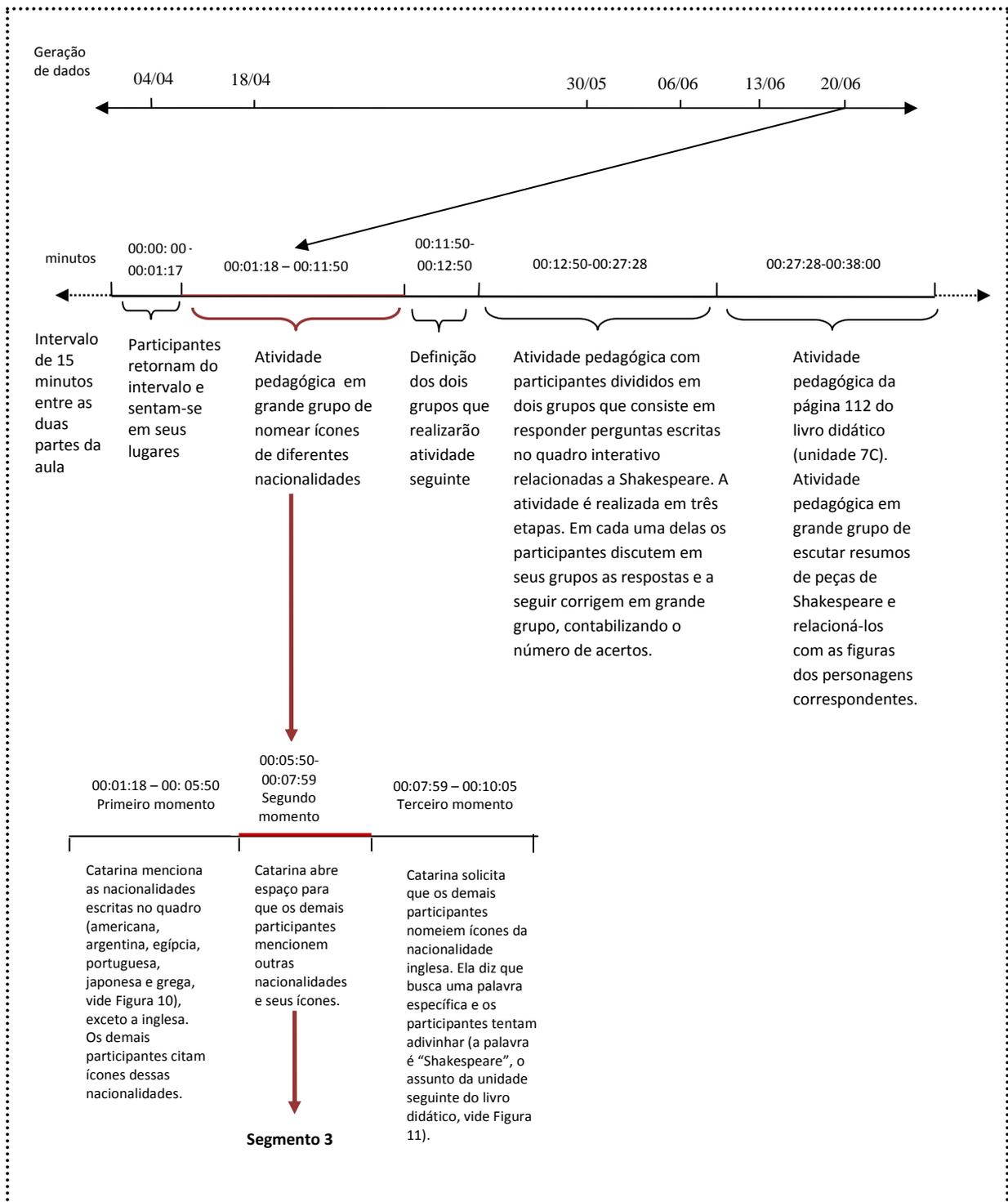


Figura 9: Linha do tempo das atividades pedagógicas da segunda parte da aula de 20/06/09 e da atividade pedagógica em que ocorre o segmento 2



Figura 10: Página do quadro interativo ao início da atividade pedagógica

1 READ AND SPEAK

- a T7.10 Listen and read the summaries of five famous Shakespeare plays. Write the correct title for each summary. Number the photos 1–5.

*Hamlet Henry V King Lear Macbeth
The Merchant of Venice*



- 1 An English king invades France but his army is so small that the French expect to win the battle easily. The night before the battle the king disguises himself as a common soldier and goes around the camp encouraging his men, who are all exhausted and demoralized. The next day, just before the battle, the king makes an emotional speech. He says he is glad that he has such a small army because if they manage to win the battle, their glory will be greater. The king and his army win, and thousands of French soldiers are killed. The king then marries a French princess, and the two countries make peace.

- 2 A young nobleman desperately needs money. He manages to borrow it from a money-lender, but promises that if he cannot pay it back, the money-lender can have a pound of his flesh. When it is time for him to repay the money, the nobleman hasn't got it, and the money-lender is so greedy that he takes him to court to get his pound of flesh. But the nobleman's girlfriend disguises herself as a man, and defends him brilliantly in court. She argues that the money-lender has a right to the pound of flesh, but without taking any blood. The judge agrees with her, and so the money-lender loses the case.



- 3 A nobleman meets three witches in a forest. They tell him that he will eventually become King of Scotland. He goes home and tells his wife about their prediction. She is such an ambitious woman that she encourages her husband to murder the present king, who is visiting their castle that night, so that the witches' prediction can come true. The nobleman at first doesn't want to, but finally he kills the king, in spite of feeling terribly guilty. When he eventually becomes king himself he enjoys the power, but has to commit more murders to keep his position. His wife, however, goes mad with guilt and dies. Soon after, a huge army comes to attack the king's castle and he is killed.

- 4 A young prince sees the ghost of his dead father, the old king. The ghost tells him that he did not die a natural death, but was murdered by the prince's mother and his uncle, who is now king. The prince promises to take revenge, but at first he is so indecisive that he can't decide what to do. He gets so angry with himself that he contemplates suicide. When he eventually decides to take revenge, it all ends tragically. First, he kills his girlfriend's father, who was spying on him. She then commits suicide. He manages to kill his uncle, but kills his mother accidentally at the same time. Finally, he himself is killed by his girlfriend's brother.

- 5 A king decides to divide his kingdom between his three daughters, as he is now old and tired. But first, they must say how much they love him. The two elder daughters, who don't really love him at all, lie to their father. They tell him that he is wonderful, and that they have always adored him. He believes them and they are given a lot of land. The youngest daughter only says that she loves him as a daughter should love a father. The king is so furious that he gives her no land but discovers, too late, that she was the only one who really loved him. His two other daughters and their husbands take over the whole kingdom and drive him out. The youngest daughter is killed and the king dies of a broken heart.



Figura 11: Página do livro didático (Unidade 7C sobre Shakespeare)

32 Ronaldo: Mexico
 33 (0.4)
 34 Catarina: what?=
 35 Rafael: >Mexico hats< °haha°=
 36 Marta: =[tacos >hahahahahaha[haha<]
 37 Tito: =[tacos hahaha tacos [haha]
 38 Ronaldo: [spicy] food=
 39 Catarina: =spicy food chili yeah
 40 Ramiro: [chili] °yeah°
 41 Taís: [yeah:]
 42 Rafael: Mexico hat
 43 (0.5)
 44 Catarina: the(h) me[xican(h)[hats](h)yes >hahaha↑ha].h<=
 45 Taís: [ha ha ha[ha ha]ha ha ha ha]
 46 Rafael: [>hahaha<[haha]
 47 Marta: [°haha°]((Tito sorri))
 48 Ronaldo: =German
 49 (0.7)
 50 Taís: Ger[man]
 51 Ronaldo: [beer,]

6



52 (0.3)
 53 Ronaldo: [wine,]
 54 Taís: [°beer°]
 55 Catarina: the German the beer, wine. [>wine?<]=
 56 Ronaldo: [food.]=
 57 Catarina: =[°yeah food German°] >ã hã<] sausages >HAHAHA=
 58 Ronaldo: =[wine yeah wine] also]
 59 Adriano: [°Irish too:°]]
 60 Catarina: =[hahah[haha[haha<]=
 61 Taís: [sausa[ges [yes]
 62 Vicente: [hãhã[hãhã]
 63 Tito: [°hãhã°
 64 ((Marta, Ramiro e Ronaldo sorriem))
 65 Catarina: =[hahah.hah.hh].hh
 66 Rafael: [the Sco:ttish]
 67 (1.2)
 68 ((Catarina estala os dedos),
 69 Catarina: Scotland the:, _____
 70 (.)
 71 Vicente: Scotti[sh]
 72 Rafael: [whis][ky]
 73 Taís: [ski][rt] >he[he he he [he he he]=
 74 Rafael: [°hã hã hã[hã hã hã°]=
 75 Catarina: [whi:sky [ye::::s:

7



8



9



76	Marta:	[°whisky [>yeah<°]=	Taís:	=[hehehehe]hehe
77	Vicente:	[°>whisky<°]=	Rafael:	=[what(h)?]°hãhã°
78	Adriano:	=whisky and the:: (0.5)		((<i>direciona olhar para Taís</i>))
79		that song, (0.6) that	Taís:	skirts(h)skirts(h)hh
80		[you	Rafael:	AH YES [hãhãhãhã]=
81	Catarina:	[>the <u>bagpipe</u> <=	Taís:	[skirts:]
82	Adriano:	=yes	Rafael:	=°hãhãhã° ((<i>balança a cabeça sorrindo</i>))
83	Catarina:	((<i>imita som do instrumento</i>))	Rafael:	=°hãhãhã° ((<i>balança a cabeça sorrindo</i>))
84		↑Tã:: ↑Nã: ↓Nã:: >Nã:Nã:Nã:	Rafael:	(0.4)((<i>direciona olhar para Taís</i>))
85		[Nã:<] B I	Rafael:	°(() right)°
86	Vicente:	[°ha] haha°((faz movimento com a cabeça))		
87				



10



11

88	Ramiro:	bag? pipe		
89	Catarina:	bagpipe		
90		(0.3)		
91	Catarina:	<u>BAG</u> >you have a< <u>ba::g</u> [>and the things and<]=	II	
92	Tito:	[°<ba:gpi:pe>°]	C	
93	Catarina:	=then you blow here (.) and you <u>press:</u> (0.5)	III	IV
94		[this with the wind] you know.(.)for the wind to=		
95	Ramiro:	[°>bagpipe(h)<(h)°]		
96	Catarina:	=go yeah? you have to press here		
97		(.)		

A **B** **C**



I

II

III

IV



Na linha 1, Catarina produz a elocução \uparrow AND \uparrow finally e aponta para a palavra “*English*” escrita no quadro interativo, indicando que essa seria a próxima nacionalidade sobre a qual os participantes deveriam nomear ícones. Em seguida, contudo, ela cobre a palavra com o braço, aponta para o sinal de reticências escrito no quadro interativo e pede que os participantes mencionem alguma outra nacionalidade ([>or any other<]. any other besides this one?<). Há um lapso de tempo de 0,6 segundos sem que ninguém tome o turno e, então, Catarina refaz seu pedido (linha 8), seguindo-se se novo intervalo de 0,7 segundos, após o qual ela insiste novamente (>an icon<) e solicita que os participantes respondam rapidamente (linha 12).

A partir desse momento, podemos observar que, ao longo dos turnos de linhas 15 a 76, a atividade pedagógica se desenvolve de modo que diferentes participantes levam a cabo três ações principais: 1) nomear uma nacionalidade; 2) mencionar ícones dessa nacionalidade; e 3) ratificar/concordar/dar recibo/avaliar/produzir comentários avaliativos em relação ao ícone trazido por outro participante. Em relação a uma mesma nacionalidade, as três ações não acontecem sequencialmente uma logo após a outra, pois há novas ações relativas a outras nacionalidades sendo realizadas concomitantemente. A atividade pedagógica é desenvolvida por meio de sequências de Iniciação-Resposta-Avaliação (Sinclair & Coulthard, 1975; Mehan, 1985; Garcez, 2006), que envolvem as três ações mencionadas acima. Catarina realiza um intenso trabalho interacional para organizar as contribuições dos participantes e suas diferentes orientações simultâneas para nomear nacionalidades e ícones. A participante gerencia os turnos dos demais, orquestrando a atividade pedagógica, e ratifica/avalia suas falas por meio de movimentos corporais, gestos e direcionamentos de olhar, como mostra a série de quadros parados indicando movimento a seguir:



Em sua orquestração, Catarina, em muitas ocasiões, além de direcionamento de olhar, gestos e movimentos corporais, se vale da repetição dos itens linguísticos trazidos pelos demais participantes (linhas 21, 26, 30, 39, 44, 55 e 57). Alguns participantes também ratificam os turnos uns dos outros ao repetirem itens mencionados (Adriano e Marta, linhas 28 e 29; Ronaldo, linha 32; Taís, linhas 50 e 54).

Na linha 66, Rafael, em sobreposição aos risos de Catarina, traz uma nova nacionalidade para a atividade pedagógica que está sendo realizada (*the sco:t:ttish*). Após um lapso de tempo de 1,2 segundos sem que ninguém se manifeste, Catarina se

orienta para o turno de Rafael ao lhe direcionar o olhar, estalar os dedos e produzir o turno *Scotland the:*, (linha 69) com entonação de incompletude ao final, seguido de um gesto com a mão esquerda de segurar um copo (quadro 8). Os participantes exibem duas possíveis interpretações para essa ação realizada por Catarina (Schegloff, 2006). Vicente interpreta que Catarina está perguntando qual a nacionalidade equivalente ao país Escócia e responde *Scottish* (linha 71). Rafael e Taís entendem que Catarina está pedindo que eles nomeiem ícones da Escócia e, em sobreposição ao turno de Vicente, dizem *[whis][ky]* (Rafael, linha 72) e *[ski][rt]* (Taís, linha 73) e *riem*. Ao produzir o turno *whi:sky ye::::s:* (linha 75), Catarina ratifica a nomeação desse ícone escocês pelos participantes e também avalia o turno de Rafael de linha 72. Assim, parece que se configura uma sequência IRA, com a iniciação realizada por Catarina (linha 69), as respostas dadas por Vicente (linha 71), Rafael (linha 72) e Taís (linha 73) e a avaliação levada a cabo por Catarina (linha 75). Por fim, Marta, Vicente e Adriano dão recibo da avaliação de Catarina por meio da repetição do item “*whisky*” (linhas 76, 77 e 78, coluna da direita do cisma).

Enquanto isso, Rafael e Taís seguem orientados para as respostas que produziram em sobreposição à pergunta de Catarina (linhas 72 e 73). Os dois participantes *riem*, Rafael direciona o olhar para Taís e inicia reparo por problema de escuta (= [*what(h)?*] °hãhã°). Taís leva a cabo o reparo (*skirts(h)skirts(h)hh*), e Rafael dá recibo do mesmo (*AH YES*) e ratifica a contribuição de Taís por meio de risos [*hãhãhãhã*]=).

Prosseguindo em seu turno de linha 78, após dar recibo da avaliação de Catarina sobre o item “*whisky*”, Adriano começa a sugerir outro ícone escocês. Ele autoinicia reparo para realizar uma busca de palavra (*and the:: (0.5) that song, (0.6) that you*), evidenciada pelo alongamento na palavra *the::*, pelas pausas e pelos gesto que faz ao direcionar a mão para perto da boca e movimentá-la (quadro 9). Nesse momento, Ramiro, Vicente, Amanda, Tito e Marta, que até então mantinham seus olhares direcionados para Catarina, os redirecionam para Adriano (quadro 9). Em sobreposição ao final do turno de Adriano, Catarina leva a cabo o reparo ao oferecer o item (*>the bagpipe<*) e começa a gesticular com os braços e as mãos mostrando como é o instrumento (quadro A). Adriano dá recibo do reparo, confirmando que era essa a palavra buscada (linha 82). A partir desse momento, os olhares de todos os participantes, exceto Rafael e Taís, direcionam-se para Catarina (quadro 10).

Catarina, então, em volume de voz mais alto, produz um som que parece imitar a gaita de foles ($\uparrow_{T\tilde{A}}:: \uparrow_{N\tilde{A}}: \downarrow_{N\tilde{A}}:: >_{N\tilde{A}}:N\tilde{A}:N\tilde{A}: [N\tilde{A}:<]$) e segue realizando gestos como se estivesse tocando o instrumento (quadro B). Ramiro realiza um pedido de confirmação de entendimento acerca do nome do instrumento por meio da repetição do item com entonação ascendente na primeira sílaba (*bag?pipe*) e Catarina confirma o entendimento de Ramiro (linha 89). Após um intervalo de 0,3 segundos, Catarina produz um turno bastante longo comparado aos anteriores, em que faz uma explanação sobre a gaita de foles (BAG >you have a< ba::g [>and the things and<]then you blow here (.) and you press: (0.5) this with the wind] you know.(.)for the wind to go yeah? you have to press here, linhas 91, 93, 94 e 96). Ao longo de seu turno, Catarina realiza gestos (quadro C) ao justificar o uso da palavra “*bag*” no nome do instrumento em inglês e explicar o seu funcionamento. Tito e Ramiro ratificam a explicação por meio da repetição do item “*bagpipe*” (linhas 92 e 95). Nesse momento, todos os participantes, têm o olhar direcionado para Catarina, exceto Vicente (quadro 11).

Vicente exhibe sinais de “desconforto”⁵³, que já dão evidências de seu desalinhamento com a ação de Catarina. No último som produzido por Catarina ao imitar a gaita de foles e realizar gestos como se estivesse tocando-a ($[N\tilde{A}:<]$, linha 85, quadro B), Vicente ri, coloca a mão no queixo e realiza movimentos de não-assentimento com a cabeça em sentido horizontal (quadro I). Quando Catarina inicia sua exposição (linha 91), Vicente coloca dois dedos em frente à boca, balança as pernas e olha na direção de Amanda, Tito e Marta (quadro II). Catarina segue explicando o funcionamento da gaita de foles e realizando gestos como se estivesse tocando-a (linhas 93 e 94, quadro C). Nesse exato momento, Vicente mexe bruscamente seu tronco para trás, retira a mão de perto da boca, franze a testa e faz uma careta em movimentos horizontais com a cabeça (quadro III), tornando ainda mais nítido seu desalinhamento com a ação de Catarina. Por fim, ele posiciona seu braço na vertical, fecha o punho, coloca o cotovelo em cima da mesa, volta a balançar as pernas e articula a boca, demonstrando que pretende tomar o turno (quadro IV).

A análise desse excerto demonstra, portanto, a clara orientação conjunta dos participantes para a atividade pedagógica de nomear diferentes nacionalidades e seus respectivos ícones. A atividade pedagógica se desenvolve de modo que os participantes

⁵³ Vide nota de rodapé 50.

produzem turnos de fala curtos, nos quais mencionam nacionalidades e seus ícones e dão recibo/concordam/ratificam os itens trazidos por outros participantes. Catarina tem os olhares dos demais participantes voltados para si na maior parte do tempo e atua como protagonista ao gerenciar os turnos de fala, em orquestração da atividade pedagógica evidenciada pelas suas falas, movimentos corporais, gestos e redirecionamentos de olhar (vide a série de quadros parados indicando movimentos apresentada acima).

No próximo excerto, veremos que a ação realizada por Vicente, em seu turno de linha 98, possui uma natureza de desalinhamento em relação às ações que estavam sendo realizadas até então pelos participantes ao longo da atividade pedagógica de nomear ícones e suas nacionalidades. A partir dessa ação, os participantes deixam de se orientar para a atividade pedagógica e demonstram a modificação em seu alinhamento conjunto, por meio das ações levadas a cabo e pela exibição de sinais multimodais.

Segmento 3 - excerto 2 (00:06:50-00:07:42)



- 98 Vicente: I prefer Zé da Folha
 99 (0.4)
 100 Amanda: >HÁHÁHÁhahaha<
 101 Catarina: [hã?]
 102 Tito: [f(h)(h)] ((Tito ri))
 103 Vicente: remember Zé da Folha?=
 104 Ramiro: =Zé da Folha?((direciona olhar para Vicente))
 105 Vicente: Zé da Folha
 106 Tito: <Zé da [fo:lha]> ((Tito e Marta sorriem))
 107 Vicente: [in he:re] in Porto Alegre
 108 Adriano: Zé da Folha
 109 Tito: tac tac ((faz barulho de batida de pé no chão
 110 marcando ritmo))
 111 Amanda: >hãhãhãhá<
 112 Tito: that old [man=
 113 Rafael: [hahahahaha=
 114 Adriano: [hahahahaha=
 115 Tito: =[that old man who]= —



13



14

116 Amanda: [I know I know]
 117 Tito: =[plays uh:]
 118 Adriano: =[haha comelon: h]hahahah=
 119 Rafael: =[hahahahhahahaha]hahaha=
 120 Ramiro: [he's a singer?]((direciona olhar para Vicente))
 121 Vicente: [yeah]((direciona olhar para Ramiro))
 122 Adriano: =[haha]ha]
 123 Rafael: =[haha]ha]
 124 Catarina: [music?]=

15



16

17



125 Tito: mu[sic in: (.)] Rua da Praia
 126 Vicente: [>with a folha<]
 127 Ronaldo: <↑AH::: yes>
 128 Rafael: [<↑AH::: > yes]
 129 Vicente: [with a folha] ((direciona olhar para Ramiro))
 130 Tito: he sings ()tac tac tac tac((faz barulho de batidas de pé no chão))
 131
 132 Marta: [°(>I don't remember<)°]
 133 Catarina: [he's:: uh::] ↑Scottish?
 134 (.)
 135 Adriano: [no [(h)(h) há]
 136 Vicente: [NO:::]
 137 Tito: [NO(h)haha]ha[haha hahaha]
 138 Amanda: [NO(h)háhá]há[háha hahaha]=
 139 Ronaldo: [hahahahah]ha[haha hahaha]=
 140 Marta: [haha hahaha]=
 141 Rafael: [haha hahaha]=
 142 Adriano: [he's gaúcho]
 143 Ramiro: [no gaú:cho]
 144 Amanda: =[ha ha ha ha há ha]=
 145 Ronaldo: =[ha ha ha ha há ha]=
 146 Marta: =[ha ha ha ha há ha]=
 147 Rafael: =[ha ha ha ha há ha]=
 148 Vicente: → [>he's gaúcho he's gaúcho<]

18



149 Amanda: =[hahaha]
 150 Marta: =[hahaha]
 151 Rafael: =[hahaha]
 152 Ronaldo: =[hahaha] gaúcho
 153 Amanda: [°>gaúcho<°]
 154 Catarina: [he's an] ico[n?]
 155 Adriano: [(>ga]úcho instead of<)
 156 (.)
 157 Vicente: [I think ↑so]
 158 Tito: [icon from]Porto Alegre=
 159 Catarina: =AH: NO AH: [NO you're]=

160 Adriano: [icon from]
 161 Catarina: =ta[lking about mu:sic]=
 162 Vicente: [from- from Porto Alegre]
 163 Catarina: = [AH:: okay.]
 164 Tito: [about music] °yes:°
 165 Adriano: icon from Rio Grande do Sul [country]
 166 ((direciona olhar para Rafael))
 167 Catarina: [ah: no] but
 168 bagpipes are so: beautiful bá::: lots of bagpipes
 169 playing together [↑a:::]
 170 Tito: [have you ever tried to play]
 171 with a:f- (.) tree uh::
 172 (.)
 173 Vicente: with- uh::uh: >h.hãhãhã<
 174 Ramiro: °(with the:)the paper°

19



175 Vicente: ↑há↑há↑há[hahahah [haha=
 176 Tito: [°hahaha°[hãhã=
 177 Ramiro: [haha=
 178 Tito: =hãhã°hahahaha° ((Taís, Rafael, Adriano e Marta sorriem))
 179 Ramiro =hahahahahahahahhaha[hahahahahahah]=
 180 Vicente: =haha ma-many people [play around]
 181 Adriano: [try try:]
 182 Ramiro: =haha[haha

21



Após Catarina ter encerrado sua explicação sobre o funcionamento da gaita de foles (linhas 91, 93, 94 e 96), há um breve intervalo e Vicente toma o turno dizendo ı prefer Zé da Folha (linha 98), enquanto vira a cabeça e olha na direção de Amanda

e Tito (quadro 11). Nesse momento, os participantes viram-se e direcionam o olhar simultaneamente para Vicente (quadro 11). Como veremos a seguir, a partir de então ocorre uma mudança de orientação conjunta, pois os interagentes deixam de nomear ícones escoceses e passam a lidar com a identificação de quem é Zé da Folha e em entender qual a relação da contribuição de Vicente com a atividade pedagógica, ou seja, “por que isso aqui e agora?”.

Amanda e Tito imediatamente riem (linhas 100 e 102), enquanto Catarina, em sobreposição ao turno de Tito, inicia reparo ([hã?], linha 101). Vicente orienta-se para o turno de Catarina ao lhe direcionar o olhar e indagar *remember Zé da Folha?* (linha 103), gesticulando com as mãos como se segurasse algo perto de sua boca (quadro 12). Não resta claro ao longo da interação se Catarina teve um problema de escuta ou de entendimento, apenas que o problema não foi sanado com o turno de Vicente de linha 103.

Ramiro, por sua vez, diz *zê da Folha?* (linha 104) e direciona o olhar para Vicente, que repete *zê da Folha* (linha 105), orientando-se para a fala de Ramiro como sendo uma confirmação de entendimento. Mais adiante na interação, fica claro que a pergunta de Ramiro se tratava de um pedido de informação, visto que o participante realiza novo pedido (*he's a singer?*, linha 120), demonstrando não saber de quem está se falando. Vicente direciona o olhar para Ramiro e realiza a confirmação ([yeah], linha 121).

A seguir, Vicente, com o olhar direcionado para Catarina, oferece um novo elemento para a busca de entendimento acerca de quem é Zé da Folha ao dizer [*in he:re*] *in Porto Alegre* (linha 107). Tito também oferece novos elementos ao realizar um barulho batendo seu pé no chão marcando o ritmo (linha 109) e, logo a seguir, produzir o turno *that old man that old man who plays uh: music in: (.) Rua da Praia* (turno de linhas 112, 115, 117 e 125), durante o qual realiza um gesto com as mãos como se segurasse algo na direção de sua boca (quadro 14). Ao longo de seu turno, Tito mantém seu olhar voltado para Catarina (quadros 13 e 14) e alinha-se com as ações de Vicente ao tentar ajudá-la a identificar quem é Zé da Folha. Tito, então, inicia reparo para uma busca de palavras direcionada a Catarina ao produzir sua elocução com hesitação (= [*plays uh:*], linha 117). A participante leva a cabo o reparo ao oferecer o item buscado por Tito ([*music?*], linha 124) mantendo seu olhar direcionado para ele (quadro 14). Tito dá recibo do reparo ao incorporar o item em sua

explicação (mu[sic in: (.)] Rua da Praia, linha 125) enquanto Vicente, orientado para a fala de Tito, diz por duas vezes *with a folha* (linhas 126 e 129) e faz um gesto de aproximar as duas mãos da boca, explicando que Zé da Folha toca com uma folha (quadro 17).

Enquanto isso, Amanda ri (linha 111) e Vicente aponta o dedo para a participante e direciona o olhar para Catarina (quadro 12). Ele parece indicar para Catarina que Amanda sabe quem é Zé da Folha, e Amanda confirma tal entendimento ao produzir o turno [I know I know] (linha 116) com o olhar direcionado para Vicente. Rafael e Adriano também riem (linhas 122 e 123). Adriano gesticula com as mãos como se aproximasse algo em direção à boca (quadro 13). Ronaldo e Rafael demonstram terem entendido a quem Vicente se refere ao produzirem indicadores de mudança de *status* informacional ↑AH:::, seguidos do item *yes* (linhas 127 e 128).

A seguir, Tito mantém o olhar direcionado para Catarina e prossegue em sua explicação sobre o que Zé da Folha faz (*he sings ()tac tac tac tac*, linha 130). Catarina, então, diz *he's:: uh:: ↑Scottish?* (linha 133), enquanto olha para Tito. Orientados para turno de Catarina, os demais participantes realizam ações pelas quais demonstram que tomam tal turno como sendo uma iniciação de reparo sobre o turno de Vicente I prefer Zé da Folha (fonte de problema), e seus turnos de fala levam a cabo tal reparo. Adriano diz [no [(h)(h) há](linha 135) e [he's gaúcho] (linha 142); Vicente [NO:::] (linha 136) e [>he's gaúcho he's gaúcho<] (linha 148); Tito [NO(h)haha]ha[haha hahaha] (linha 137); Amanda [NO(h)hâhâ]há[hâha hahaha]= (linha 138) e [°>gaúcho<°] (linha 153); Ramiro [no gaú:cho] (linha 143); e Ronaldo =[hahaha] gaúcho (linha 152).

Mais adiante, Catarina demonstra novamente que tem problema de entendimento acerca do mesmo turno de Vicente de linha 98, e inicia nova sequência de reparo ao dizer [he's an] ico[n?] (linha 154). Vicente e Tito orientam-se para o turno de Catarina e levam a cabo o reparo por ela iniciado ao dizerem, respectivamente [I think ↑so] (linha 157) e [icon from]Porto Alegre=) (linha 158).

Nota-se que do início do excerto até o turno de Catarina [he's:: uh::]↑Scottish? (linha 133), a busca por identificar “de quem estamos falando” está dispersa entre vários participantes. A partir da pergunta de Catarina, sua participação torna-se mais intensa e ocorre uma polarização da dinâmica interacional, com Catarina de um lado e os demais participantes de outro, agindo como uma só “parte” ou time

(Lerner, 1993; Kangasharju, 2002). Há dois sentidos em paralelo para o que está acontecendo: o de Catarina e o dos demais participantes. Catarina, presa à atividade pedagógica de nomear ícones escoceses, questiona [he's:: uh::]↑Scottish?, tratando a fala de Vicente como fora de propósito diante das expectativas dela, como se indagasse “por que isso de Zé da Folha agora?”. Os demais participantes, por sua vez, respondem em meio a muitas risadas, brincando com o “absurdo” de ela perguntar se Zé da Folha é escocês. Catarina, então, pergunta se Zé da Folha é um ícone (linha 154), recebendo as respostas de Vicente e Tito (linhas 157 e 158).

A seguir, uma nova sequência inicia-se: Catarina produz um turno (linhas 159, 161 e 163) no qual exhibe sua mudança de *status* informacional (=AH: NO AH: [NO] e explicita seu novo entendimento, de que Vicente não está mencionando um ícone escocês e sim está falando de música (you're] ta[lking about mu:sic][AH:: okay.]), ou seja, de que agora está tomando o turno de Vicente não como uma contribuição para a atividade pedagógica de nomear ícones escoceses. Tito se orienta para o turno de Catarina e confirma o entendimento da participante ([about music] °yes:°, linha 164)

Catarina realiza, então, a próxima ação relevante após a colocação de Vicente I prefer Zé da Folha (linha 98), avaliando a preferência dele ao discordar de sua colocação ([ah: no] but bagpipes are so: beautiful bá::: lots of bagpipes playing together [↑a::::::::::], linhas 167-169). Com essa ação, Catarina também valoriza o instrumento musical escocês, ao mesmo tempo em que tenta retomar o foco da atividade pedagógica de nomear ícones escoceses. Vicente não constrói nenhum turno em cima da fala de Catarina e não leva a discordância adiante.

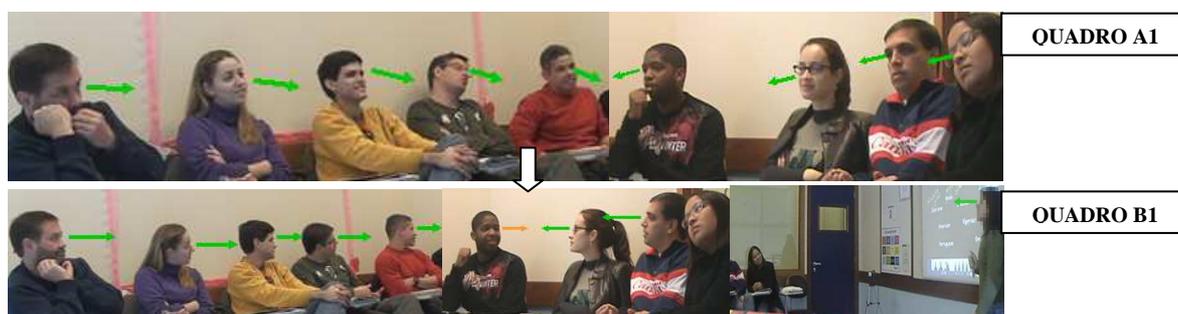
Em resposta ao turno de Catarina de linhas 167-169, Tito lhe lança um desafio ao perguntar se ela já tentou tocar com uma folha (linhas 170 e 171). Nesse momento, Tito direciona o olhar para Catarina, enquanto Ronaldo, Taís, Rafael, Adriano, Ramiro e Vicente voltam seus olhares para Tito (quadro 19). Ao produzir a parte final de seu turno a:f- (.) tree uh:: (linha 171) com perturbações (hesitações e alongamentos de vogal), Tito passa a olhar para Vicente, iniciando reparo para busca de palavras direcionada a ele (quadro 20). Vicente olha para Tito e tenta levar a cabo o reparo (with- uh::uh: >h.hãhãhã<, linha 173), mas também hesita e produz alongamentos de vogal, realizando ele uma busca de palavras. Ramiro orienta-se para a busca de

palavras realizada por Vicente e Tito e oferece o item (°(with the:)the paper°, linha 174), mas sua fala não é tornada relevante na interação. Vicente, Tito e Ramiro riem, Taís Rafael, Adriano e Marta sorriem, e todos voltam seus olhares para Catarina (linhas 175-179, quadro 21). Em meio aos risos, Catarina atende ao desafio feito por Tito ao virar seu corpo para trás, pegar um pedaço de papel com as duas mãos e aproximar da boca, rindo (quadro 22), em um gesto similar aos realizados anteriormente por Vicente e Tito (quadros 13, 15 e 17). Adriano ratifica o desafio de Tito ao incentivar Catarina a tentar tocar com a folha (linha 183). Cumpre ressaltar que, apenas nesse momento, Catarina orienta-se para a proposta dos demais participantes sobre Zé da Folha e seu instrumento musical, e para os risos dos participantes.

É interessante observar que o desafio lançado por Tito, ratificado por Vicente e Ramiro, parece guardar relação com a dificuldade de usar uma folha como instrumento musical, em oposição toda a explicação e os gestos de Catarina sobre o funcionamento da gaita de foles (turnos de linhas 81 a 93, quadros A, B e C do excerto 1). Ao realizar tal explicação, Catarina passa da simples nomeação de um ícone escocês para uma fala orientada para a *performance* e a complexidade de tocar tal instrumento. As ações de Vicente (turno de linha 98), e depois de Tito, Vicente, Ramiro e Adriano (linhas 170-181), opõem-se à ação de Catarina, ao manifestarem que “se é para falar de uma *performance* complexa, de um instrumento difícil de ser tocado, aqui bem perto de nós tem o Zé da Folha, que toca com uma folha”. Catarina, por sua vez, ao se dar conta de que os participantes estão falando de música (linhas 159, 161, 163), dá mais valor à gaita de foles escocesa do que ao Zé da Folha. Com isso, Catarina se mostra presa na atividade pedagógica de nomear ícones e suas nacionalidades e focada no destino, que é chegar ao ícones inglês Shakespeare, tópico da próxima lição do livro didático (vide figuras 9 e 11).

Portanto, ao longo do excerto nota-se o trabalho interacional empreendido por Catarina a fim de retomar a atividade pedagógica e falar de ícones escoceses, enquanto Vicente, que recebe a ratificação de Tito e de outros participantes, quer falar de algo local, do Zé da Folha. Catarina orienta-se para a proposta dos alunos apenas ao final do excerto, quando se vira, pega um pedaço de papel com as duas mãos e, rindo, o aproxima da boca, e em seguida larga o papel e continua rindo (quadro 20). Nesse momento, Tito, Ramiro e Vicente riem e os demais participantes sorriem, direcionando seus olhares para Catarina, à exceção de Amanda (quadro 21).

A análise desse excerto demonstra que a reconfiguração da atividade pedagógica é deflagrada pelo turno de Vicente I prefer Zé da Folha (linha 98). Essa fala produz uma ação de natureza de desalinhamento, que vai em direção oposta às ações que vinham sendo realizadas pelos participantes, quebrando a organização da atividade pedagógica de nomear nacionalidades e seus ícones. A formação de um novo alinhamento conjunto entre os participantes evidencia-se pelos seus direcionamentos de olhar e posturas corporais, como se vê nos quadros a seguir. Ainda no excerto 1, ao realizarem atividade pedagógica de nomear nacionalidades e seus ícones, os interagentes permanecem com seus olhares voltados na maior parte do tempo para Catarina (quadro A1). Quando Vicente produz o turno I prefer Zé da Folha, deflagrando a reconfiguração da atividade pedagógica, os olhares e troncos de todos os participantes voltam-se para ele (quadro B1).



Além dos sinais multimodais exibidos, as ações levadas a cabo pelos participantes demonstram o novo alinhamento conjunto, uma vez que eles deixam de se orientar para a atividade pedagógica de nomear nacionalidades e seus ícones (especificamente nomear ícones escoceses) e se engajam em resolver duas questões de entendimento: a identificação de quem é Zé da Folha e por que Vicente o mencionou naquele momento da atividade pedagógica (“por que isso aqui e agora?”). Em um primeiro momento, Vicente orienta-se para explicar aos participantes a quem está se referindo e Tito realiza a mesma ação direcionada para Catarina, mantendo o olhar na participante e realizando movimentos corporais (quadros 14, 15 e 17). Em um segundo momento, Catarina produz os turnos [he’s an] ico[n?] (linha 133) e [he’s::uh::]↑Scottish? (linha 154), em que inicia reparo sobre o turno de Vicente I prefer Zé da Folha. Os reparos são levados a cabo por outros participantes nos turnos de linhas 135, 137-138, 142-143, 148, 152-153 e 157-158, respectivamente.

No próximo excerto, veremos que ocorre um novo alinhamento conjunto entre os participantes, que deixam de se orientar para o turno de Vicente I prefer Zé da Folha e retomam a atividade pedagógica de nomear nacionalidades e seus ícones, diante da solicitação de Catarina para que seja nomeados ícones da “cultura inglesa”.

Segmento 3 - excerto 3 (00:07:42-00:00:07:59)

23



183 Catarina: [hahaha (.) ha(h)(h)(h)okay.(.) ENglish then.
 184 English. >icon of English<
 185 Rafael: tea[h(h)ha(h)ha(h)ha(h)ha(h)]=
 186 Ramiro: [hooligans
 187 Catarina: TE:[::A

24



188 Vicente: [°>hoo(h)liga[ns<°]
 189 Taís: [°tea°]
 190 Rafael: =[hahaha[hahahahaha[ahahaha]
 191 Catarina: [hoolig[ans haha[ahahaha]
 192 Tito: [hahahahaha[ahahaha]
 193 Vicente: [hahahahaha[hahaha]
 194 Amanda: [°hahaha°]
 195 Adriano: [Rolling Sto]nes
 196 Taís: [five o'clock tea]
 197 Catarina: tea. >what time is tea? what time is tea?<
 198 Vicente: [fi[:::ve]
 199 Ramiro: [fi[:::ve]
 200 Taís: [five [o'clock]
 201 Rafael: [five]
 202 Catarina: five o'clock tea
 203 Ramiro: [hahaha]
 204 Rafael: [hahaha]
 205 Taís: [hahaha]

Após Catarina orientar-se para o desafio lançado por Tito, pegando um pedaço de papel com as mãos e o aproximando da boca (excerto 2), a participante segue rindo e começa a se orientar para o final do momento de reconfiguração da atividade pedagógica ao produzir a elocução [hahaha(.) ha(h)(h)(h)okay.(.) (linha 183).

Segue-se um breve intervalo, Catarina aponta o dedo para o quadro interativo onde está escrita a palavra “*English*” (quadro 23) e convoca os demais participantes a nomearem ícones da nacionalidade inglesa (ENglish then English. >icon of English<, linhas 183 e 184) e, assim, retomarem a atividade pedagógica. A partir desse momento, os olhares de todos os participantes permanecem voltados para Catarina (quadro 24), e organização interacional volta a ser parecida com aquela anterior à reconfiguração da atividade pedagógica, isto é, antes do turno de Vicente I prefer Zé da Folha (linha 98). Orientado para a ação de Catarina, Rafael menciona o chá como um ícone inglês (tea[(h)ha(h)ha(h)ha(h)ha(h)=, linha 185), enquanto Ramiro, em sobreposição, cita os “hooligans” (linha 186). Catarina repete o item trazido por Rafael em volume alto (TE:::A), linha 187) ratificando/avaliando seu turno. Enquanto isso, Vicente repete o item “hooligans” rindo (linha 188), e Catarina faz o mesmo [hoolig[ans haha[ahahaha], linha 191), novamente ratificando/avaliando a contribuição de um dos participantes. Taís menciona o tradicional chá das cinco inglês (five o’clock tea, linha 196) e Catarina ratifica/avalia seu turno pela repetição do item (tea., linha 197).

Ainda no turno de linha 197, Catarina realiza a pergunta >what time is tea?< por duas vezes e com a fala acelerada (linha 197). Vicente, Ramiro, Taís e Rafael produzem a segunda parte do par em sobreposição ([fi[:::ve], [fi[:::ve], [five [o’clock], [five], respectivamente, linhas 198-201). Catarina avalia as respostas ao dizer five o’clock tea (linha 202). Nesse último turno, fica demonstrado que estamos diante de uma sequência triádica de iniciação, resposta e avaliação. O turno de Catarina de linha 197 dá início à sequência; as repostas de Vicente, Ramiro, Taís e Rafael (linhas 198-201) são a segunda parte da sequência (resposta) e, finalmente, quando o turno produzido por Catarina na linha 202 leva a cabo a avaliação, fica claro que a pergunta feita era de resposta conhecida.

Nesse excerto, fica evidente que o okay. (linha 183) de Catarina e sua solicitação para que os demais participantes mencionem ícones da nacionalidade inglesa faz com que todos modifiquem seu alinhamento conjunto, deixando de se orientar para o turno de Vicente I prefer Zé da Folha (linha 98) e voltando para a realização da atividade pedagógica conforme proposta inicialmente por Catarina. De modo semelhante ao que acontecia antes da reconfiguração da atividade pedagógica (excerto1), Catarina volta a orquestrar a interação, gerenciando os turnos de fala, os olhares dos participantes permanecem voltados para ela, e há a ocorrência de uma

sequência IRA. Os turnos de fala produzidos são mais curtos, e os participantes valem-se da repetição de itens linguísticos trazidos por outros para ratificarem suas contribuições.

A análise do segmento 3 demonstra que o turno de Vicente \uparrow prefer Zé da Folha (linha 98) deflagra a reconfiguração da atividade pedagógica e produz uma ação de desalinhamento em relação às realizadas pelos participantes durante a atividade pedagógica de nomear nacionalidades e seus ícones. A partir desse momento, os interagentes deixam de se orientar para a atividade pedagógica e se engajam em identificar quem é Zé da Folha e sua relação com a atividade pedagógica. Eles modificam seu alinhamento conjunto, o que se evidencia também pelas alterações de direcionamentos de olhar e posturas e movimentos de cabeça e tronco, e Catarina deixa de alocar os turnos de fala e orquestrar a atividade pedagógica.

A dinâmica interacional organiza-se de tal modo que há duas partes. Catarina, de um lado, está presa à tarefa pedagógica e age para não perder o foco de sua aula. Os demais participantes, de outro lado, demonstram que as perguntas de Catarina ([he's an] ico[n?]) e [he's:: uh::]↑Scottish?) necessitam de *accountability*, e, enquanto riem, esclarecem que ele não é escocês, nem um ícone escocês. Quando Catarina finalmente se dá conta sobre o que Vicente estava falando ao mencionar Zé da Folha (sobre música, não sobre um ícone escocês), ela rebate a opinião do participante, discordando e valorizando o instrumento musical gaita de foles em detrimento do Zé da Folha e seu instrumento, e tenta retomar o tópico da aula. Tito, no entanto, desafia Catarina a tentar tocar com uma folha, mantendo sua aliança com Vicente e, de um certo modo, rebatendo a explicação anterior de Catarina sobre o funcionamento e complexidade da gaita de foles. Apenas quando se engaja no desafio de Tito, ao pegar uma folha, aproximá-la da boca e rir, Catarina passa a se orientar para a proposta dos demais participantes e para suas brincadeiras e risos.

Nesse segmento, a atividade pedagógica de nomear nacionalidades e seus ícones desenvolve-se por “conjuntos de tópicos relacionados” (Mehan, 1985, Cazden, 2001), em uma combinação de “sequências básicas” e uma “sequência condicional”, relacionada à atividade pedagógica, mas que vai além dela. As “sequências básicas” envolvem nomear uma nacionalidade, mencionar seus ícones e ratificar/concordar/dar recibo/avaliar/produzir comentários avaliativos em relação ao ícone trazido por outro participante. A “sequência condicional” tem início antes mesmo de Vicente dizer \uparrow

prefer Zé da Folha , quando Adriano produz o turno =whisky and the:: (0.5) that song, (0.6) that [you (linhas 78-80, excerto 1). A partir daí, Catarina realiza ações que vão além de nomear o ícone escocês gaita de foles, falando sobre a complexidade de tocar tal instrumento. Vicente, então, traz sua contribuição, mencionando Zé da Folha e buscando um maior protagonismo no direcionamento da atividade pedagógica de nomear nacionalidades e seus ícones. A atividade pedagógica, que até então estava sendo realizada com o controle de Catarina por meio das sequências básicas acima mencionadas, sofre uma quebra com o turno de Vicente I prefer Zé da Folha e com as ações desencadeadas a partir dele. Há uma saída temporária do controle da atividade pedagógica por Catarina, e a participante age para retomar o controle da sequência (e da aula), por meio dos turnos de fala [he's:: uh::]↑Scottish? (linha 133), [he's an] ico[n?] (linha 154) e [ah: no] but bagpipes are so: beautiful bá::: lots of bagpipes playing together [↑a:.....] (linhas 167-169).

A ação de desalinhamento realizada por Vicente e as ações levadas a cabo pelos participantes a seguir acabam por quebrar as sequências modeladas e repetidas de nomear nacionalidades e seus ícones. Durante o momento de reconfiguração, os participantes chegam a propor um modo de participação e uma organização da tomada de turnos diferentes daqueles projetados na tarefa pedagógica e que efetivamente ocorriam na atividade pedagógica até então. Os interagentes deixam de aderir à proposta de nomear ícones escoceses e àquela organização da tomada de turnos, tal como se configuravam, e demonstram que querem propor algo diferente do que era projetado na tarefa pedagógica, ou seja, algo que se contrapõe à proposta inicial de Catarina. Eles querem falar da existência de um instrumento complexo de ser tocado, aqui mesmo em Porto Alegre, agindo no sentido de tornar relevante aquilo que querem fazer naquele momento e como querem fazê-lo. Por outro lado, as ações de Catarina demonstram que ela segue fixada na tarefa pedagógica e no encaminhamento para a próxima página e tópico do livro didático, o ícones inglês “Shakespeare” (vide figuras 9 e 11). Estabelece-se, assim, uma disputa entre Catarina e os demais participantes sobre “o que vamos fazer aqui e agora”.

Por fim, ao final do segmento, após o desafio lançado para Catarina sobre tentar tocar com uma folha (linhas 170-182), a participante convoca os demais interagentes para citarem ícones ingleses e todos retomam a atividade pedagógica que

estava sendo realizada inicialmente, modificando seu alinhamento conjunto. Nesse momento, Catarina volta a gerenciar os turnos de fala e a iniciar uma sequência IRA. Assim, a lição volta a se desenvolver pelas “sequências básicas” de Iniciação-Resposta-Avaliação mencionadas acima. Os participantes mantêm seus olhares direcionados para Catarina, tal como ocorria antes da reconfiguração da atividade pedagógica.

Por fim, entendo ser importante esclarecer alguns aspectos da análise acima em relação ao momento de reconfiguração da atividade pedagógica (excerto 2). O que foi exposto poderia parecer, sob certo aspecto, “exagerado”, em especial quanto à asserção de que se estabelece uma dinâmica interacional entre duas partes, com Catarina, de um lado, presa à tarefa pedagógica, agindo para não perder o foco de sua aula e preocupada com o objetivo final, que é o tópico seguinte da aula (“Shakespeare”); e os demais participantes, de outro lado, rindo e demonstrando que as perguntas de Catarina ([he’s an] ico[n?] e [he’s:: uh::]↑Scottish?) necessitam de *accountability*.

Com efeito, entendo que tenho elementos suficientes para sustentar, analiticamente, que Catarina tem como objetivo final, naquele momento de sua aula, chegar em “Shakespeare”, ou seja, ela quer que os alunos nomeiem o ícone inglês “Shakespeare”, tópico da atividade pedagógica seguinte e de toda a unidade do livro didático que vem a seguir (figuras 9 e 11). Como já mencionado no início dessa subseção, logo no início do excerto 1, ao solicitar que os demais participantes mencionem diferentes nacionalidades, Catarina primeiramente diz a palavra “*English*” escrita no quadro, para logo em seguida cobri-la com a mão e produzir o turno [>or any other<]. any other besides this one?< (linhas 4 e 5), solicitando que os demais interagentes não citem ícones ingleses. Diante do que vem a seguir na interação, do que consta no livro didático e do que tive acesso ao assistir à gravação de toda a aula, percebe-se que Catarina deseja que os ícones ingleses sejam os últimos a serem mencionados pelos demais participantes, justamente porque o objetivo final é citar “Shakespeare”, tópico da atividade pedagógica seguinte e da unidade seguinte do livro didático. Portanto, durante o momento de reconfiguração da atividade pedagógica (excerto 2), entendo que há elementos para dizer que Catarina, focada em seu objetivo final, fica presa à atividade pedagógica de nomear nacionalidades e ícones.

3.2 Respondendo às perguntas de pesquisa: as ações e os sinais multimodais empregados pelos participantes para reconfigurar a atividade pedagógica

Como mencionado na Introdução deste trabalho, o conjunto de perguntas que guiou a investigação foi reconfigurado, e para os propósitos deste trabalho, serão respondidas as seguintes perguntas:

1. Há reconfiguração da atividade pedagógica nos encontros registrados?

Sim, nas treze horas e trinta minutos de dados gerados para esta pesquisa foram encontradas três ocorrências de reconfiguração da atividade pedagógica.

1.1 Como os participantes demonstram uns para os outros sua orientação para a reconfiguração da atividade pedagógica?

Nos três segmentos, os participantes demonstram sua orientação para a reconfiguração da atividade pedagógica pela formação de um novo alinhamento conjunto, evidenciado pelas ações que realizam e pelos sinais multimodais que exibem.

Durante a reconfiguração da atividade pedagógica, os participantes deixam de levar a cabo ações orientadas para completar as frases do exercício do livro didático (segmentos 1 e 2) e para nomear nacionalidades e ícones (segmento 3). Quando um dos participantes realiza a ação deflagradora da reconfiguração da atividade pedagógica, os demais interagentes voltam seus olhares, troncos e cabeças na direção daquele participante (Rafael, no segmento 1; Tito, no segmento 2; e Vicente, no segmento 3). Nos três segmentos, os participantes mantêm seus olhares, troncos e cabeças direcionados para os participantes focais do momento de reconfiguração da atividade pedagógica (Rafael e Ramiro no segmento 1; Tito e Catarina no segmento 2; Vicente e Catarina no segmento 3). Assim, configura-se um novo alinhamento conjunto entre os participantes durante a reconfiguração da atividade pedagógica.

Quando os interagentes retomam a atividade pedagógica que estavam realizando anteriormente (segmentos 1 e 3) ou passam para a atividade pedagógica seguinte (segmento 2), seus olhares, troncos e cabeças voltam a se direcionar tal como antes do momento de reconfiguração da atividade pedagógica (para o livro didático e a

seguir para Catarina no segmento 1, e para Catarina nos segmentos 1 e 2). Ocorre, assim, a formação de um outro alinhamento conjunto entre os participantes, semelhante ao existente antes da reconfiguração da atividade pedagógica.

Em relação às perguntas norteadoras da pesquisa que tratam da alteração no volume/timbre de voz e/ou na velocidade da fala, tais evidências se mostraram menos relevantes para a caracterização da reconfiguração da atividade pedagógica do que o direcionamento de olhar e postura corporal (tronco e cabeça, especificamente). No momento em que foi produzida a ação deflagradora da reconfiguração da atividade pedagógica em cada segmento, não foram observadas alterações no volume/timbre de voz e/ou na velocidade da fala dos participantes. Nos segmentos 2 e 3, quando os participantes deixam de se orientar para a reconfiguração da atividade pedagógica, houve alterações no volume/timbre de voz de Catarina. No segmento 2, quando Catarina propõe a atividade seguinte a ser realizada dizendo *EXtra practice take a look*, ela enfatiza e aumenta o volume na primeira palavra. No segmento 3, Catarina propõe que os participantes voltem a se engajar na atividade pedagógica de nomear nacionalidades e seus ícones ao produzir o turno *hahaha (.) ha(h)(h)(h)okay.(.) ENGLISH then. English. >icon of English<*, e justamente o nome da próxima nacionalidade a ter ícones nomeados é produzido com a primeira sílaba com ênfase e volume mais alto.

Além disso, nos três segmentos os participantes demonstram sua mudança de alinhamento conjunto e seu engajamento na reconfiguração da atividade pedagógica ao ratificarem os turnos de fala uns dos outros por meio de falas e de direcionamento de olhar e postura corporal voltados para os participantes focais da reconfiguração da atividade pedagógica, como já mencionado.

1.1.2 Que modificações podem ser observadas na organização da fala-em-interação durante a atividade pedagógica reconfigurada?

Nos três segmentos, há modificações bem claras na organização da fala-em-interação nos momentos em que os participantes estão orientados para reconfiguração da atividade pedagógica. No momento anterior à reconfiguração da atividade pedagógica, nos segmentos 1 e 2 nota-se a existência de uma alocação dos turnos por Catarina. No segmento 3, ela também gerencia os turnos dos participantes, em orquestração da atividade pedagógica evidenciada pelas suas falas, movimentos corporais, gestos e redirecionamentos de olhar.

Durante a reconfiguração da atividade pedagógica, a organização da fala-em-interação, nos três segmentos, não envolve mais a pré-alocação dos turnos de fala. Catarina deixa de alocar e gerenciar os turnos de fala, ocorrendo um gerenciamento mais local dos turnos pelos interagentes. A organização da fala-em-interação modifica-se de modo que as relações entre os participantes também se alteram, tornando-se menos fixas quanto aos direitos e deveres atribuídos a Catarina e aos demais participantes. Nesses momentos, o uso da língua adicional não se limita a produzir formas ou falar sobre tópicos designados por um dos participantes, mas envolve usar essa língua para trazer informações novas e relevantes para os participantes (segmento 1), resolver questões imediatas para que a atividade pedagógica que está sendo realizada faça sentido e não seja uma repetição de frases com as formas verbais desejadas (segmento 2), e até mesmo propor modos de participação e uma organização da fala-em-interação diferentes daqueles projetados na tarefa pedagógica (segmento 3).

Quando os participantes modificam novamente seu alinhamento conjunto, orientando-se para finalização do momento de reconfiguração da atividade pedagógica, os turnos voltam a ser gerenciados por Catarina, do mesmo modo que ocorria antes da reconfiguração da atividade pedagógica.

1.2 Que ações dos participantes conduzem à reconfiguração da atividade pedagógica?

As análises empreendidas demonstraram que, nos três segmentos, é possível identificar um turno de fala que produz uma ação deflagradora da reconfiguração da atividade pedagógica. Nos segmentos 1 e 2, tais turnos são discordantes, produzindo ações de natureza desafiliativa (Stivers, 2008). No segmento 1, o turno de fala de Rafael *I think it's not a good idea*= (linha 31) realiza uma ação de desafiliação ao se opor à sugestão de Catarina de empurrar um carro enguiçado. No segmento 2, o turno de Tito *=but it's a holiday the bills::* (linha 47) produz uma ação desafiliativa em relação à proposta de Catarina de pagar as contas antes de sair “*on holiday*”.

Já no segmento 3, o turno de Vicente *I prefer Zé da Folha* (linha 98), deflagrador da reconfiguração, produz uma ação que vai em direção contrária às ações que estavam sendo realizadas pelos participantes no decorrer da atividade pedagógica de nomear nacionalidades e seus ícones. Assim, esse turno produz uma ação de natureza de desalinhamento (Stivers, 2008). O fato de que, nesse segmento, a reconfiguração é

constituída por um movimento de oposição dos demais participantes ao encaminhamento proposto por Catarina, que envolve uma proposta de modos de participação e de uma organização de tomadas de turnos diferentes daqueles projetados na tarefa pedagógica, parece guardar relação com a natureza da ação de Vicente deflagradora da reconfiguração da atividade pedagógica.

Nesse mesmo segmento, durante a reconfiguração da tarefa pedagógica, Catarina manifesta sua discordância em relação à posição tomada por Vicente em sua ação deflagradora da reconfiguração da tarefa pedagógica. A participante avalia a preferência de Vicente e manifesta sua oposição (ah: no but bagpipes are so: beautiful bá::: lots of bagpipes playing together ↑a:::....., linhas 167-169). Esse é o único segmento em que os participantes levam adiante a discordância. Embora Catarina se oponha à posição de Vicente, não é ele quem leva a discordância adiante, mas sim Tito, que se orienta para o turno de Catarina e lhe lança o desafio de tentar tocar com um a folha. Vicente, Ramiro e Adriano alinham-se à ação de Tito.

Cumpram-se destacar que, nos três segmentos analisados, foram encontradas sequências de reparo durante a reconfiguração da atividade pedagógica. No segmento 1, ocorrem os seguintes reparos: 1) iniciado por Catarina para verificação de entendimento (linha 33) e levado a cabo por Rafael (linha 32); 2) iniciado por Rafael para verificação de entendimento (linha 37) e levado a cabo por Catarina (linha 39); 3) autoiniciados por Ramiro para realizar buscas de palavras (linhas 69-70, 86 e 93); e 4) autoiniciados por Rafael para realizar uma busca de palavras (linha 49) e por problema na produção de item linguístico (linha 60).

No segmento 2, a reconfiguração da atividade pedagógica está diretamente relacionada a um problema de intersubjetividade quanto ao significado da palavra “*holiday*”, e os participantes levam vários turnos até se darem conta de sua existência, o que os impede de ir adiante na realização da atividade pedagógica. Apenas quando Tito inicia reparo para realizar um pedido de confirmação de entendimento, por meio da pergunta metalinguística *holiday isn't a: short period?*, (linha 82), e Catarina se orienta para esse pedido, o problema de intersubjetividade é resolvido.

No segmento 3, ocorrem duas sequências de reparo durante a reconfiguração da atividade pedagógica, ambas tendo como fonte de problema o turno de Vicente *I prefer Zé da Folha* (linha 98), que deflagrou a reconfiguração da atividade

pedagógica. O primeiro reparo é iniciado por Catarina (he's:: uh:: ↑Scottish?, linha 133), para entender a quem Vicente se refere, e é levado a cabo por Adriano, Vicente, Tito, Amanda, Ramiro e Ronaldo (linhas 135-138, 142-143, 148, 152-153). O segundo reparo também é iniciado por Catarina (he's an icon?, linha 154), para tentar entender por que Vicente mencionou Zé da Folha naquele momento da atividade pedagógica de nomear ícones, ou seja, qual a relação da contribuição de Vicente com a nomeação de ícones escoceses realizada pelos participantes. Vicente e Tito levam a cabo o reparo (linhas 157 e 158).

Em relação aos reparos iniciados para realizar busca de palavras, além de terem sido encontrados no segmento 1, como visto acima, há também uma ocorrência no segmento 3. No segmento 1, Rafael e Ramiro realizam diversas buscas de palavras ao longo da construção conjunta da explicação de por que não é recomendável empurrar um carro com injeção eletrônica enguiçado (linhas 49, 69-70, 86 e 93). Os outros participantes se orientam para essas buscas de palavras como sendo pedidos de ajuda, visto que agem no sentido de fornecer os itens linguísticos. Nesse segmento, tais ações são cruciais para a construção conjunta da explicação e, portanto, para a reconfiguração da atividade pedagógica. Já no segmento 3, quando Tito desafia Catarina a tocar com uma folha, Vicente alinha-se a tal ação e realiza uma busca de palavras (with-uh::uh: >h.hãhãhã<, linha 173). Ramiro toma essa busca de palavras como um pedido de ajuda e oferece um item (°(with the:)the paper°, linha 174), embora sua fala não seja tornada relevante na interação.

Diante do exposto, lembro que, entre as ações cogitadas nas perguntas de pesquisa norteadoras da pesquisa (pedidos ou ofertas de ajuda, discordância e iniciação de reparo, vide p. 13), apenas as ofertas de ajuda não foram encontradas nos segmentos analisados.

Nesse capítulo analisei os dados gerados para a presente investigação e respondi às perguntas de pesquisa. A seguir, apresento as considerações finais, delineadas com base nas análises empreendidas, que incluem reflexões sobre as implicações deste trabalho para o ensino e aprendizagem de língua adicional.

4. POR QUE ISSO DESSE JEITO AQUI E AGORA? REFLEXÕES SOBRE A CONDUÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS INSTRUCIONAIS

Esta dissertação buscou descrever e explorar a reconfiguração da atividade pedagógica em uma sala de aula de inglês como língua adicional e compreendê-la a partir da perspectiva dos interagentes. O processo investigatório pautou-se por um constante e estimulante exercício de afastamento de pré-concepções e julgamentos emitidos pela pesquisadora, enquanto professora atuante de inglês como língua adicional.

Na realização da investigação, embasada nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise da Conversa Etnometodológica, foram explicitadas algumas noções específicas da área, tais como a organização de sequências de busca de palavras (Goodwin & Goodwin, 1986), a multimodalidade (Erickson & Shultz, 1982; Goodwin, 2000; Goodwin & Goodwin, 2004), os conceitos de alinhamento, afiliação (Maynard, 1985; Maynard, 1986; Stivers, 2008) e discordância (Schiffrin, 1984; Loder, 2006). O entendimento dessas noções se fez necessário para a compreensão do fenômeno da reconfiguração da atividade pedagógica, que busquei examinar de modo detalhado, incluindo não apenas as falas produzidas pelos participantes para agirem em conjunto, mas também os elementos multimodais constituintes de suas ações. Para a identificação dos momentos de reconfiguração da atividade pedagógica no *corpus* gerado para esta pesquisa, também lancei mão de contribuições da Sociolinguística Interacional (Erickson & Shultz, 2002 [1981]).

Conforme demonstrado no capítulo 3, o exame dos momentos em que os participantes orientam-se para a reconfiguração da atividade pedagógica permite identificar a formação de um novo alinhamento das ações por eles empregadas. Assim, nos dados analisados, a reconfiguração da atividade pedagógica envolveu:

1) uma ação deflagradora da reconfiguração da atividade pedagógica, de natureza desafiliativa (segmentos 1 e 2) ou de desalinhamento (segmento 3);

2) a formação de um novo alinhamento conjunto, com a modificação na orientação conjunta dos participantes a partir da ação deflagradora da reconfiguração da atividade pedagógica, o que restou evidenciado pelas ações que os interagentes passam a realizar e pela exibição de sinais multimodais (direcionamentos de olhar e movimentos de cabeça e tronco);

3) mudanças na organização da fala-em-interação e na estrutura de participação, com um gerenciamento de turnos mais local pelos interagentes, no qual não há mais pré-alocação dos turnos, nem orquestração da atividade pedagógica pela participante Catarina;

4) a afiliação de um(ns) participante(s) com a posição tomada por quem produziu a ação deflagradora da reconfiguração da atividade pedagógica, com a formação de alianças evidenciadas pelo direcionamento de olhar e pela realização de gestos; e especificamente por pedidos e fornecimentos de ajuda em sequências de busca de palavras (segmento 1); e

5) um complexo e intenso trabalho interacional realizado pelos participantes, que mobilizam competências linguísticas e interacionais e negociam localmente diferentes categorias de pertencimento.

Cumprir destacar que no *corpus* de treze horas e trinta minutos gerados para esta investigação, foram encontradas três ocorrências de momentos em que os participantes se engajam em questões que emergem do que está sendo realizado na atividade pedagógica. Somente em umas dessas três ocorrências de reconfiguração da atividade pedagógica os interagentes demonstram sua não-adesão à atividade pedagógica (segmento 3). Portanto, na maior parte do tempo, os participantes desta investigação seguem a atividade pedagógica, tal como proposta por Catarina. Dentro do evento (Goffman, 2002[1964], p. 18) aula, a reconfiguração da atividade pedagógica mostra-se como um breve “hiato”, em que a organização da fala-em-interação e as relações entre os participantes se alteram, tornando-se menos assimétrica e restando menos clara a distinção entre quem dirige as ações segundo o mandato institucional. Após esse momento, os participantes voltam a realizar ações semelhantes às aquelas anteriores à reconfiguração da atividade pedagógica e retornam para a organização da fala-em-interação anterior.

Os três segmentos foram apresentados neste relatório em uma ordem relacionada ao modo pelo qual a reconfiguração da atividade pedagógica acontece em cada um deles, indo da reconfiguração menos conflituosa (segmento 1) até a mais conflituosa e tensa para os participantes (segmento 3), em que eles chegam a disputar o modo de participação e a organização da fala-em-interação na atividade pedagógica. Nos segmentos 1 e 2, a reconfiguração da atividade pedagógica é provocada por ações desafiliativas de Rafael e Tito, respectivamente, que se opõem às respostas sugeridas

por Catarina para um exercício do livro didático. No segmento 1, durante a reconfiguração da atividade pedagógica, todos os interagentes mostram interesse na informação nova trazida e na explicação construída por Rafael e Ramiro, relacionada à atividade pedagógica em curso, quanto a não ser recomendável empurrar um carro com injeção eletrônica quando enguiça. No segmento 2, a reconfiguração da atividade pedagógica se dá por um problema de entendimento em relação ao item linguístico “*holiday*”, que impede os interagentes de seguirem adiante na interação. Nesse segmento a reconfiguração da atividade pedagógica possui um caráter mais problemático para os participantes, até o momento em que ocorre a resolução do problema de intersubjetividade, do qual emerge um novo objeto de aprendizagem tornado relevante por eles.

Já no segmento 3, a ação de desalinhamento de Vicente deflagrada da reconfiguração, que quebra sequências modeladas e repetidas de nomear nacionalidades e seus ícones, bem como as ações levadas a cabo a seguir pelos participantes, demonstram que o momento de reconfiguração é constituído por um movimento de oposição dos demais participantes ao encaminhamento proposto por Catarina, que envolve uma proposta de um novo modo de participação. Os demais participantes deixam de aderir à proposta de nomear ícones escoceses e à organização da tomada de turnos tal como se configurava durante a atividade pedagógica que estavam realizando, e se mostram orientados para falar sobre alguém que toca um instrumento bastante complexo aqui mesmo, em Porto Alegre. Ao agirem no sentido de tornar relevante “o que e como querem fazer”, os demais interagentes propõem algo que se opõe ao que era projetado na tarefa pedagógica. Por outro lado, as ações de Catarina demonstram que ela segue fixada na tarefa pedagógica inicial e age para tentar retomar o controle e o foco da aula, estabelecendo-se uma organização interacional conflituosa, na qual duas partes disputam a realização da atividade e da tarefa pedagógica.

Em resumo, a reconfiguração da atividade pedagógica do segmento 3 apresenta importantes distinções em relação às daquelas dos segmentos 1 e 2, uma vez que:

- 1) a ação que a deflagra é de desalinhamento, e não de desafiliação;
- 2) não é sustentada por Catarina;
- 3) envolve a quebra da organização da fala-em-interação na atividade pedagógica, que está sendo desenvolvida por sequências básicas de Iniciação-Resposta-Avaliação; e

4) é constituída por um movimento de oposição dos demais participantes ao encaminhamento proposto por Catarina, que envolve uma proposta de modos de participação e de uma organização de tomadas de turnos diferentes daqueles projetados na tarefa pedagógica, o que parece guardar relação com o fato de a ação deflagrada ser de desalinhamento.

As descrições e as análises apresentadas nesta pesquisa reforçam os argumentos de Pekarek Doehler (2002a) e Mondada e Pekarek Doehler (2004), recentemente expostos em mais detalhes por Hellerman e Pekarek Doehler (2010), quanto à natureza emergente, dinâmica e contingente da atividade pedagógica, observável por meio da análise de aspectos microinteracionais envolvidos no processo de sua realização. Também são corroborados os resultados encontrados nos dois únicos estudos na área que analisam especificamente dados em que há a reconfiguração da atividade pedagógica (Mondada & Pekarek Doehler; 2004; Berger et al.; 2007). Assim, de modo semelhante ao que concluem as autoras, o presente estudo revelou que nesse momento interacional ocorre uma mobilização de conhecimentos não estritamente linguísticos, uma modificação nas estruturas de participação e uma renegociação local das categorias atribuídas aos participantes, como explicitado no capítulo 3.

Berger et al. (2007), em estudo sobre a reconfiguração de uma atividade pedagógica em sala de aula de francês como língua adicional, concebem a reconfiguração da atividade pedagógica como um momento interacional de mudança do “foco na forma” para “foco no conteúdo” na atividade pedagógica. Já as análises dos dados desta pesquisa apontaram que a reconfiguração da atividade pedagógica, nessa sala de aula de inglês como língua adicional, se dá por uma mudança no alinhamento das ações dos participantes.

Embora os dois trabalhos sobre reconfiguração da atividade pedagógica mencionados acima apontem que, ao ser colocada em ação, a tarefa pedagógica pode ter diferentes desdobramentos – alguns previamente projetados, outros não –, muito pouco foi estudado sobre como os participantes sinalizam, momento a momento, por meio de recursos verbais e não-verbais, sua orientação conjunta para a reconfiguração da atividade pedagógica, e quais ações são empregadas para reconfigurá-la. Assim, na tentativa de dar um passo além, esta pesquisa procurou trazer novos elementos ao entendimento desse fenômeno, ao analisar em minúcias os aspectos multimodais constituintes das ações levadas a cabo pelos participantes. A apresentação dos quadros

parados indicando movimentos ao longo das análises (subseção 3.1) possibilitou mostrar, de modo contundente, a redundância dos sinais exibidos pelos participantes e a ratificação de suas ações durante a reconfiguração da atividade pedagógica, entre outros aspectos.

A incursão analítica pelos três dados também trouxe outras nuances para a compreensão do fenômeno. A análise do segmento 3, em especial, aponta que as ações empreendidas por Catarina, após a ação de Vicente deflagradora da reconfiguração da atividade pedagógica, demonstram que ela seguia presa à tarefa pedagógica de nomear nacionalidades e seus ícones, agindo para tentar retomar o controle do direcionamento e da organização da fala-em-interação da atividade pedagógica, como fazia antes do momento de reconfiguração. Ao se mostrar fixada em seu objetivo final de que os demais participantes nomeassem o ícone inglês “Shakespeare”, Catarina deixou de se orientar para as oportunidades de uso da língua adicional e, conseqüentemente, de aprendizagem, que poderiam advir das contribuições dos demais participantes, que se mostraram dispostos a falar de um ícone local, que toca um instrumento tão (ou mais) complexo do que uma gaita de foles.

Desse modo, parece que uma orientação constante do professor para a meta-fim institucional pode chegar a comprometer a aceitação de contribuições dos alunos, e, conseqüentemente, a possibilidade que eles realizem diferentes ações por meio do uso da língua adicional, sem que, necessariamente, haja tensão e conflito. Assim, me parece ser crucial entendermos que há momentos em que o professor pode (e deve) “largar o controle” e embarcar na proposta dos alunos, sobretudo em uma aula de língua adicional que visa a possibilitar aos participantes agirem por meio do uso dessa língua.

Seria importante que pesquisas futuras analisassem a ocorrência de momentos de reconfiguração de atividades pedagógicas em diferentes cenários educacionais, como por exemplo, em sala de aula de línguas adicionais no sistema regular de ensino, para entender como os participantes lidam com esses momentos emergentes diante de diferentes planejamentos e projetos pedagógicos que subjazem à prática docente. Investigações realizadas em salas de aula que não fossem de língua adicional também poderiam oferecer novos e importantes elementos para a compreensão do fenômeno e para um aprofundamento das contribuições trazidas por este trabalho.

Isso posto, entendo que esta pesquisa contribui para os estudos na área de ensino e aprendizagem de língua adicional ao oferecer uma descrição, a partir da

perspectiva teórico-metodológica adotada e das escolhas feitas ao longo deste processo, desde a geração e a segmentação dos dados, acerca dos vários aspectos envolvidos nesse “agir” em uma língua adicional para resolver questões práticas dentro da própria sala de aula. Pelas análises dos dados, é possível observar o quão complexo e interacionalmente custoso é para os participantes reconfigurar a atividade pedagógica. Percebe-se que persistir na reconfiguração é um caminho árduo para os interagentes, e que os momentos de reconfiguração são breves se comparados aos outros em que há uma orientação conjunta para a realização da atividade pedagógica e para a participação do modo proposto por Catarina. Tal fato parece estar relacionado: 1) à desigualdade entre os recursos de domínio da linguagem natural de que Catarina e os demais participantes dispõem; e 2) a uma possível dificuldade de Catarina de lidar com múltiplas demandas simultaneamente, tais como ouvir as contribuições dos alunos, seguir o livro didático, preparar os alunos para uma futura prova e, especificamente no segmento 3, chegar aos ícones em inglês “Shakespeare”, tópico da próxima lição do livro didático.

A exploração detalhada acerca da reconfiguração da atividade pedagógica, nos dados apresentados, pode oferecer elementos para que nós, professores de língua adicional, repensemos as nossas práticas pedagógicas dentro da organização contemporânea da sala de aula, na qual a participação dos alunos não se restringe a responder nossas perguntas, sejam elas de resposta conhecida ou não, nem a realizar ações na mesma direção em que projetamos ou esperamos. Esta pesquisa, cuja pretensão não é produzir resultados que possam ser generalizados, pode ajudar na qualificação do ensino e a aprendizagem de língua adicional pela sensibilização dos educadores linguísticos para compreenderem a aprendizagem como uma realização local e para refletirem “sobre qual é o objeto e o modo de aprendizagem que estão propondo ao realizarem determinadas ações nos contextos institucionais dos quais participam” (Abeledo, 2008, p. 169).

Sendo assim, espero que essa reflexão também possa nos conduzir a um entendimento sobre a necessidade de desenvolvermos habilidades docentes que possam se adaptar às situações interacionais que emergem nos encontros escolares e das potenciais habilidades linguísticas e interacionais que podem advir do envolvimento de todos nesses momentos que saem do que foi projetado, e, portanto, do “controle” do professor. Como visto, o engajamento dos participantes na reconfiguração da atividade pedagógica nos dados analisados possibilitou que os alunos aprendessem a participar de

um modo diverso do proposto pela professora, com um maior protagonismo no direcionamento da atividade pedagógica, e mobilizassem diferentes competências interacionais na língua adicional, a fim de coordenarem e ajustarem suas ações mútuas.

Este trabalho pode contribuir na abertura de um espaço para que todas as atribuições do professor em sala de aula, como planejar o que será feito e organizar o andamento da aula organizada em atividades pedagógicas desenvolvidas uma após a outra, não o impeçam de estar atento às contribuições dos alunos e àquilo que é mobilizado a partir delas. Assim, o professor pode atuar de modo consciente em relação à possibilidade de inclusão de novos objetos de aprendizagem em suas aulas, que podem se mostrar, para os envolvidos, tão relevantes quanto aqueles previstos no planejamento pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abeledo, M. de la O. L. (2008). *Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre.
- Almeida, A (2004). *Construindo contextos: a produção de identidades masculinas na fala-em-interação*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre. Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre.
- Almeida, A. (2009). *A construção de masculinidades na fala-em-interação em cenários escolares*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre.
- Atkinson, J. M., & Heritage, J. (Orgs.). (1984). *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berger. E., Fasel Lauson, V., Pekarek Doehler, S., Ziegler, G. (2007). Entre langue-objet et objets de discours: le formatage situé des activités en classe de langue. *Actualités psychologiques*, 19: 47-53.
- Breen, M. P. (1987). Learner contributions to task design. In C. N. Candlin & D. Murphy (Eds.), *Lancaster practical papers in English language education: language learning tasks* (pp. 23–46). London: Prentice-Hall.
- Breen, M. (1989). The evaluation cycle for language learning tasks. In Johnson, R.K. (Org.). *The second language curriculum*. (pp. 186-206). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bulla, G. (2007). *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre.

- Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (Eds.) (2001). *Researching pedagogical tasks: second language learning, teaching and testing*. Longman: Harlow.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: the language of teaching and learning* (2a. ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clark, H. H. (2000). O uso da linguagem (N. O. Azevedo & P. M. Garcez, Trads.). In P. M. Garcez (Org.) *Cadernos de Tradução* (pp. 49-71). Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS. [Tradução de Clark, H. H. (1996). The use of language. In H. H. Clark, *Using language* (pp. 3-25). Cambridge: Cambridge University Press.]
- Conceição, L. E. (2008). *Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de língua inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre.
- Coughlan, P., & Duff, P. (1994). Same task, different activities: analysis of a SLA task from an activity theory perspective. In Lantof, J. P., & Appel, G. (Orgs.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. (pp. 173-191). Norwood, NJ.: Ablex Publishing Corporation.
- Coulter, J. (1990). Elementary properties of argument sequences. In Psathas, G. (Org.), *Interaction Competence*. (pp. 181-203) Lanham: University Press of America.
- den Branden. K. V. (2006) Task-based language teaching in a nutshell. In den Branden, K. V. (Org.), *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In Lantolf, J; Appel, G. (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research*.(pp. 22-36).Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation.

- Drew, P. & Heritage, J. (1992). *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, P. (1993). Tasks and interlanguage performance: an SLA perspective. In Crookes, G. & Gass, S. (Orgs.), *Tasks and language learning: integrating theory and practice*. (pp. 57-95). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2003) *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Erickson, F. (1982) Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In Wilkinson, L.C. (Org.), *Communicating in the classroom* (pp. 153-181). New York.: Academic Press.
- Erickson, F., & Shultz, J. (2002). “O quando” de um contexto. (P. M Garcez e C. Surek-Clark) In B. T. Ribeiro, & P. M. Garcez (Orgs.), *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola. [Tradução de Erickson, F., & Shultz, J. (1981). When is a context: some issues and methods in the analysis of social competence. In Green, J. & Wallat, C. (Orgs.), *Ethnography and language in educational settings*. (pp. 147-160). Norwood: Ablex.
- Erickson, F., & Shultz, J. (1982). *The Counselor as gatekeeper: social interaction in interviews*. New York: Academic Press.
- Erickson, F. (1990). Qualitative methods. In Linn, R. L. & Erickson, F. (Orgs.), *Research in Teaching and Learning: quantitative methods, qualitative methods*. (pp. 75-194). New York: American Educational Research Association.
- Fasel Lauzon, V., Pochon-Berger, E. & Pekarek Doehler, S., (2008). Le débat: dispositif d'enseignement ou forme interactive émergente? *Babylonia* 3/2008, 46-51.

- Fasel Lauzon, V., Steinbach Kohler, F. & Berger, E. (2008). Cadres de participation en transition: une perspective multimodale sur l'organisation de la parole en classe. In *Actes du Congrès mondial de linguistique française*. Paris: Institut de linguistique française, 829-846.
- Fasel Lauzon, V., Pekarek Doehler, S., Pochon-Berger, E., Steinbach Kohler, F. (2009). L'oral? l'oral! mais comment? - les pratiques communicatives en langue seconde au secondaire inférieur et supérieur. *Babylonia* 2/2009, 41-45.
- Fortes, M. S. *Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre.
- Frank, I. (2010). *Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação: a construção do engajamento na fala-em-interação de sala de aula*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81(3), 285-259. [Republicado em (2007). *Modern Language Journal*, 91(5), 757-772.
- Firth, A., & Wagner, J. (2007). Second/foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. *Modern Language Journal*, 91(5), 800-819.
- Freitas, A. L. P. (2006). *With a little help from my friend: um estudo sobre o reparo levado a cabo pelo terceiro na sala de aula de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre.
- Freitas, A. L. P.; Gibk, C. S. & Salimen, P.. Diferentes Perspectivas de Sucesso Interacional no Fazer Aprender de uma Segunda Língua e de uma Língua

Adicional In: Congresso Internacional de 'Linguagem e Interação II, 2010, São Leopoldo. *Anais do Congresso de Linguagem e Interação II*. São Leopoldo : Casa Leiria, 2010. p. 646-647.

Garcez, P. M. (2002a). Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In Moita Lopes, L. P., & Bastos, L. C. (Orgs.), *Identidades: recortes multi e interdisciplinares* (pp. 83-95). Campinas: Mercado de Letras.

Garcez, P. M. (2002b). Formas institucionais de fala-em-interação e conversa cotidiana: Elementos para a distinção a partir da atividade de argumentar. *Palavra*, 8, 54-73.

Garcez, P. M. (2006). A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio* (Unisinos), 4(1), 66-80.

Garcez, P. M. (2007). *Organização da fala-em-interação, participação e aprendizagem*. Projeto de Pesquisa submetido ao CNPq para renovação de bolsa de produtividade em pesquisa. Manuscrito inédito. Porto Alegre: UFRGS.

Garcez, P. M. (2008). Microethnography in the classroom [Microetnografia na sala de aula]. In: Kendall A. King; Nancy H. Hornberger. (Org.). *Encyclopedia of language and education*, v. 10 (pp. 257-272). 2a ed. Berlim: Springer, 2008.

Garcez, P. M. & Ostermann, A. C.. Glossário conciso de Sociolinguística Interacional. In: Ribeiro, B.T. & Garcez, P. M. (Orgs.), *Sociolinguística Interacional*. 2a ed. (pp. 257-264). São Paulo: Loyola.

Garcez, P. M., & Melo, P. S. (2007). Construindo o melhor momento para tomar o turno na fala-em-interação de sala de aula na escola pública cidadã de Porto Alegre. *Polifonia* (UFMT), 13, 1-21.

- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Garfinkel, H., & Sacks, H. (1970). On formal structures of practical actions. In J. C. McKinney, & E. A. Tiryakian (Eds.), *Theoretical Sociology* (pp. 337-366). New York: Appleton Century Crofts.
- Gibk, C. K. S. (2002). *O papel da negociação de significado na aquisição de língua estrangeira*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre. Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre.
- Goffman, E. (2002). Footing (B. Fontana, Trad.). In: Ribeiro, B.T. & Garcez, P. M. (Orgs.), *Sociolinguística Interacional*. 2a ed. (pp. 107-148). São Paulo: Loyola. [Tradução de Goffman, E. (1979). Footing. *Semiotica*, 25, 1-29].
- Goffman, E. (2002). Situação negligenciada (P. M. Garcez, Trad.). In: Ribeiro, B. T. & Garcez, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. 2a ed. (pp. 13-20). São Paulo: Loyola. [Tradução de Goffman, E. (1964). The neglected situation. *American Anthropologist*, 66(6), 133-166].
- Gonzalez, P. C. (2004). *Reparo em terceira posição na fala-em-interação entre falantes com e sem afasia de expressão*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre. Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre.
- Goodwin, C. (1980). Restarts, pauses, and the achievement of mutual gaze at turn-Beginning. *Sociological Inquiry*, 50(3-4), 272-302.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489-1522.
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (1986). Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. *Semiotica*, 62(1-2), 51-75.

- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (2004). Participation. In A. Duranti (Org.), *A companion to Linguistic Anthropology* (pp. 222-244). Oxford: Basil Blackwell.
- Hellermann, J. (2007). The development of practices for action in classroom dyadic interaction: Focus on task openings. *Modern Language Journal*, 91(1), 83-96.
- Hellermann, J. (2008). *Social actions for classroom language learning*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Hellerman, J. (2009). Practices for dispreferred responses using *no* by a learner of English. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, 47, 95-126.
- Hellermann, J. & Pekarek Doehler, S. (2010). On the contingent nature of language learning tasks. *Classroom Discourse*, 1(1), 25-45.
- Heritage, J. (1984a). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge, England: Polity Press.
- Heritage, J. (1984b). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In J. M. Atkinson, & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action* (pp. 299-345). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jenks, C. J. (2009). Exchanging missing information in tasks: old and new interpretations. *The Modern Language Journal*, 93 (2), 185-194.
- Jones, R. e Thornborrow, J. (2004). Floors, talk and the organizations of classroom activities. *Language in Society*, 33, 399-423.
- Kangasharju, H. (2002) Alignment in disagreement: forming oppositional alliances in committee meetings. *Journal of Pragmatics*, 34, 1447-1471.
- Kasper, G. (2004). Participant orientations in German conversation-for-learning. *The Modern Language Journal*, 88(4).

- Lange, C. P. (2010). *Formulação e ensino-aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula de Inglês como língua adicional na Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre.
- Lerner, G. H. (1993). Collectivities in action: establishing the relevance of conjoined participation in conversation. *Text, 13*(2), 213-245.
- Lerner, G. H. (2003). Selecting next speaker: the context-sensitive operation of a context free organization. *Language in Society 32*(2): 177–201.
- Lerner, G. H. (2004). Collaborative turn sequences. In G.H. Lerner (Org.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (pp. 225-256). Amsterdam: John Benjamins.
- Loder, L. L. (2006). *Investindo no conflito: a correção pelo outro construindo discordâncias agravadas*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre.
- Loder, L. L. (2008a). Noções fundamentais: A organização do reparo. In Loder, L., & Jung, N. (Orgs.), *Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica* (pp. 95-126). Porto Alegre: Mercado de Letras.
- Loder, L. L. (2008b). O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In Loder, L., & Jung, N. (Orgs.), *Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica* (pp. 127-160). Porto Alegre: Mercado de Letras.
- Loder, L. L., Gonzalez, P. C.; Garcez, P. M. (2004). Reparo em terceira posição e intersubjetividade na fala-em-interação em português brasileiro. *Veredas, 6* (2), pp. 117-122.

- Loder, L., & Jung, N. (Orgs.). (2008a) *Fala-em-interação social:introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Porto Alegre: Mercado de Letras.
- Loder, L., & Jung, N. (Orgs.). (2008b) *Análises de Fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica*. Porto Alegre: Mercado de Letras.
- Markee, N. (2005). A conversation analytic perspective on off-task classroom talk: implications for second language acquisition studies. In Richards, K. & Seedhouse, P. (Eds.), *Applying conversation analysis*. (pp. 187-213). Basingstoke: Palgrave-McMillan.
- Markee, N., & Kasper, G. (2004). Classroom talks: an introduction. *Modern Language Journal*, 88(4), 491-500.
- Maynard, D.W. (1980). Placement of topic changes in conversation. *Semiotica*, 30, 263-290.
- Maynard, D. W. (1984). *Inside Plea Bargain: the language of negotiation*. New York: Plenum.
- Maynard, D. W. (1985). How children start arguments. *Language in Society*, 14(1), 1-30.
- Maynard, D.W. (1986). Offering and soliciting collaboration in multy-party disputes among children (and other humans). *Human Studies*, 9(2-3), 261-286.
- Maynard, D. W. (2006). Cognition on the ground. *Discourse Studies*, 8(1), 105-115.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7, 182-213.

- Mehan, H. (1985). The structure of classroom discourse. In T. van Dijk (Org.), *Handbook of Discourse Analysis* (vol. 3, pp. 119-131). Londres: Academic Press.
- Melo, P. S. de. (2006) *A tomada de turnos e o controle social na fala-em-interação de sala de aula: práticas diferenciadas organizam diferentes instituições escolares*. Monografia de Conclusão do curso de Licenciatura em Letras, UFRGS, Porto Alegre.
- Mondada, L. (2006). Participants' online analysis and multimodal practices: projecting the end of the turn and the closing of the sequence. *Discourse Studies*, 8(1), 117–129.
- Mondada, L. (2011). Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. *Journal of Pragmatics*, 43, 542–552.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues. In *AILE (Acquisitions et Interactions en Langue Etrangère)*, 12, 81-102.
- Mondada, L., & Doehler, S. P. (2004). Second language acquisition as situated practice: task accomplishment in the French second language classroom. *Modern Language Journal*, 88(4), 501-518.
- Mori, J. (2002). Task design, plan, and development of talk-in-interaction: An analysis of a small group activity in a Japanese language classroom. *Applied Linguistics* 23, 323–247.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. In: OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. *Developmental Pragmatics*. (pp. 43-72) .New York: Academic Press.
- Pekarek Doehler, S. (2002a). Mediation revisited: the interactive organization of mediation in learning environments. *Mind, Culture. and Activity*, 9(1), 22-42.
- Pekarek Doehler, S. (2002b). La construction interactive des tâches et savoirs scolaires. *Educateur*, 10 (02), 11-13.
- Pekarek Doehler, S. (2010a). Conceptual changes and methodological challenges: on language, learning and documenting learning in conversation analytic SLA research. In P. Seedhouse, Jenks, C. & Walsh, S. (Eds.), *Conceptualising Learning in Applied Linguistics*. (pp.1-31). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Pekarek Doehler, S. (2010b). Conversation Analysis and Second Language Acquisition: CA-SLA. In Wagner, J. & Mortensen. K. *Volume on Conversation Analysis In* Chappelle, A. A. (Org.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Pekarek Doehler, S. & Ziegler, G. (2009). De la dimension actionnelle des pratiques scolaires et des compétences en langue: au-delà de la dichotomie forme versus contenu en classe d'immersion. In Canelas Trevisi, S., M-C., Cordeiro, G. S. & Simon, D.-L. (Eds.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant*. (pp. 303-324). Grenoble: Editions ELLUG.
- Philips, S. U. Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In Duranti, A. (Org.), *Linguistic Anthropology: a reader*. (pp. 302-317). Malden, Mass.: Blackwell.
- Platt, E. e Brooks, F. B. (1994). The "acquisition-rich environment" revisited. *The Modern Language Journal*, 78(4), 497-511.

- Pochon-Berger, E. (2009). "Doing" a task in the L2 classroom: from task instruction to talk-in-interactions. *ForumSprache*, 27-40.
- Pomerantz, A. (1984). Pursuing a response. In Atkinson, J. M., & Heritage, J. *Structures of Social Action* (pp. 152-163). Cambridge: Cambridge University Press.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Malden: Blackwell Publishers, Vol 2.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (2005 [1974]). Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. *Veredas*, 7(12), 1-67.
- Salimen, P. (2009). *A atividade pedagógica de encenar em grupos na sala de aula de língua estrangeira: pedido de ajuda, ofertas de ajuda e aprendizagem*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre.
- Schegloff, E. A. (1979). Relevance of repair to a syntax-for-conversation. *Discourse and Syntax*, 12, 261-286.
- Schegloff, E. A. (1981). Discourse as interactional achievement: some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences. In Tannen, D. (Org.), *Analyzing discourse: text and talk*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Schegloff, E. A. (1991). Conversation analysis and socially shared cognition. In L. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Behrend (Orgs.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 150-171). Washington: American Psychological Association.

- Schegloff, E. A. (1995). Parties and talking together: two ways numbers are significant. In Have, P. ten & Psathas, G. (Orgs.), *Situated Order*. (pp. 31-42). Washington: University Press of America.
- Schegloff, E. A. (2007a) *Sequence organization in interaction: a primer in Conversation Analysis I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (2007b) A tutorial on membership categorization. *Journal of Pragmatics*, 39, 462-482.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361-383.
- Schiffrin, D. (1984) Jewish argument as sociability. *Language in Society*, 13, 311-335.
- Schlatter, M., Dell'Isola, R., Kunrath, S. P., Lima, R. A., Miyaki, N., Scaramucci, M., & Sobrinho, J. C. (2003) *Manual do Exame Celpe-Bras*. Brasília: Pallotti.
- Schulz, L. (2007). *A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre.
- Seedhouse, P. (2005). ‘‘Task’’ as research construct. *Language Learning*, 55(3), 533–570.
- Seedhouse, P. & Almutairi, S. (2009) A holistic approach to task-based interaction. *International Journal of Applied Linguistics*, 19 (3), 311-338.
- Sidnell, J. (2006) Coordinating gesture, talk, and gaze in reenactments. *Research on Language and Social Interaction* (39), 377-409.

- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38–62.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36, 1–14.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). Towards an analysis of discourse. In M. Coulthart (Org.), *Advances in spoken discourse analysis* (pp. 1-34). London: Routledge
- Steensig, J. & Drew, P. (2008). Introduction: questioning and affiliation/disaffiliation in interaction. *Discourse Studies*, 10(1), 5-15.
- Steensig e Larsen, 2008; Affiliative and disaffiliative uses of you say x questions *Discourse Studies*, 10(1), 113-132.
- Stein, F. & Garcez, P. M. (2009). Revendo a sequência iniciação-resposta-avaliação na socialização do conhecimento construído em conjunto na fala-em-interação de sala de aula. In *Anais do XXI Salão de Iniciação Científica*. [CD ROM] Porto Alegre: UFRGS.
- Stivers, T. (2008). Stance, alignment, and affiliation during storytelling: when nodding is a token of affiliation. *Research on language and social Interaction*, 41(1), 31–57.
- Thornborrow, J. (2003). The organization of primary school children's on-task and off-task talk in small group setting. *Research on Language and Social Interaction*, 36(1), pp. 7-32.
- Young, F. & Miller, R. (2004) Learning as changing participation: discourse roles in ESL writing conferences. *Modern Language Journal*, 88(4), 519-535.

ANEXOS

Anexo 1: Convenções de transcrição.....	156
Anexo 2: Formulário de consentimento destinado aos participantes da pesquisa.....	157
Anexo 3: Íntegra dos segmentos de fala-em-interação transcritos	159

Anexo I

Convenções de Transcrição*

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO REFERENTES A ELEMENTOS VERBAIS		
.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
-	(hífen)	marca de corte abrupto
↑↓	(flechas para cima e para baixo)	alteração de timbre (mais agudo e mais grave)
::	(dois pontos)	prolongamento do som
<u>nunca</u>	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada
PALAVRA	(maiúsculas)	fala em volume alto
°palavra°	(sinais de graus)	fala em voz baixa
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
hh	(série de h's)	aspiração ou riso
.hh	(h's precedidos de ponto)	inspiração audível
[]	(colchetes)	fala simultânea ou sobreposta
=	(sinais de igual)	elocuições contíguas
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa, até 2/10 de segundo
()	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO REFERENTES A ELEMENTOS NÃO VERBAIS		
((olhando para o teto))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal

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

Anexo II

Consentimento destinados aos participantes da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Letras
Grupo de Pesquisa ISE – Interação Social e Etnografia
Gabinete do Prof. Pedro M. Garcez, PhD
Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 203 - Campus do Vale
Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS
+51-3316-7080



Termo de Autorização para Registro Audiovisual de Fala-em-Interação

Porto Alegre, ___ de _____ de 2009.

Prezado aluno e pais ou responsáveis:

Solicitamos sua autorização para vídeogravação das aulas de inglês da sua turma da escola XXXXXXXX durante o semestre de 2009/1. As gravações serão usadas somente para fins de pesquisa acadêmica, e o estudo resultará na produção de dissertação de mestrado e outros trabalhos sobre fala-em-interação escolar. Excertos das gravações poderão ser disponibilizados para visualização. Os nomes dos participantes das interações não serão revelados.

Agradecemos pela colaboração. Caso deseje saber mais sobre a pesquisa ou esclarecer alguma dúvida, estamos à disposição pelo telefone (51) XXXXXXXX ou por correio eletrônico em laura.baumvol@gmail.com.

Atenciosamente,

Profa. Laura Knijnik Baumvol
Pesquisadora
Mestranda PPG-Letras/UFRGS

Prof. Pedro M. Garcez, Ph.D.
Orientador
Docente PPG-Letras/UFRGS – Pesquisador CNPq

Nome do aluno/da aluna:

Nome do responsável:

Assinatura do responsável:

Data:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Letras
Grupo de Pesquisa ISE – Interação Social e Etnografia
Gabinete do Prof. Pedro M. Garcez, PhD
Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 203 - Campus do Vale
Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS
+51-3316-7080



Termo de Autorização para Registro Audiovisual de Fala-em-Interação

Porto Alegre, ___ de _____ de 2009.

Prezado professor/professora:

Solicitamos sua autorização para vídeogravação de aulas de inglês da escola XXXXXXXX durante o semestre 2009/1. As gravações serão usadas somente para fins de pesquisa acadêmica, e o estudo resultará na produção de dissertação de mestrado e outros trabalhos sobre fala-em-interação escolar. Excertos das gravações poderão ser disponibilizados para visualização. Os nomes dos participantes das interações não serão revelados.

Agradecemos pela colaboração. Caso deseje saber mais sobre a pesquisa ou esclarecer alguma dúvida, estamos à disposição pelo telefone (51) XXXXXXXX ou por correio eletrônico em laura.baumvol@gmail.com.

Atenciosamente,

Profa. Laura Knijnik Baumvol
Pesquisadora
Mestranda PPG-Letras/UFRGS

Prof. Pedro M. Garcez, Ph.D.
Orientador
Docente PPG-Letras/UFRGS – Pesquisador CNPq

Nome do professor/professora: _____

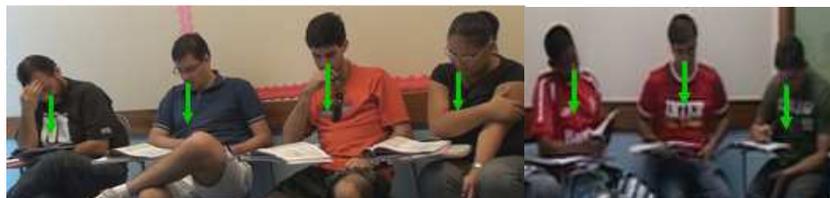
Data: _____

Anexo III

Íntegra dos segmentos de fala-em-interação transcritos

Segmento 1 - (00:21:25-00:24:15)

1



1 Catarina: >okay-< UH::: you can you try doing if your car
 2 won't start. boys.
 3 (.)
 4 Catarina: >↑tell ↓us< please.
 5 (0.8)
 6 Ramiro: °you can try doi[ng ()°
 7 Catarina: [what can you try doing if your
 8 car won't start
 9 Vicente: >take a bus<
 10 Marta: [hã.h >hã hã [hã hã hã< ((Ronaldo, Rafael,
 11 Adriano e Tito sorriem))
 12 Catarina: [hã:: tr(h)y ta(h)ki(h)ng a b(h)us
 13 hã.h: NO[:. to the] car. >what can you try=
 14 Adriano: [°push:::°]

2

15 Catarina: =doing.<
 16 (1.7)
 17 Vicente: ã(.hh):-of:::=
 18 Adriano: =°p[ush::°]
 19 Tito [°pull::°]
 20 Marta: [°hã(h)°]
 21 Catarina: pushing ↑yes?=
 22 Adriano: =°pushing°
 23 Catarina: [pushing] >m↑hm:<= ((Ramiro movimenta a cabeça))
 24 Marta: [°pushing°]
 25 Catarina: =[you can try pushing]
 26 Rafael: [>°but it's not a good ide[a°<]
 27 Adriano: [pulshing the car
 28 (0.6)



3

29 Catarina: >what else?<
 30 (1.3)



31 Rafael: I think it's not a good idea=
 32 Adriano: =°why°=
 33 Catarina: =pushing?
 34 Rafael: yes:
 35 (0.3)

4



36 Catarina: °why°
 37 Rafael: push to try to turn on the car?
 38 (0.4)
 39 Catarina: yes.
 40 (0.3)



41 Rafael: uh::(0.5) the modern ca[rs: it's] not =
 42 Ramiro: [°calling ()°]
 43 Rafael: = recommended to do it
 44 Catarina: ah ↑>really<?=
 6



45 Rafael: =because the:: pistols are elec[tronical]=
 46 Ramiro: [ye:a:h]
 47 Rafael: =a:nd you when [you turn] you put=
 48 Ramiro: [engine electronic,]
 49 Rafael: = the:::
 50 Ronaldo: °m hm°
 51 (0,7)
 52 Ramiro: i:- é:: e-electroni:c,
 53 (0.6)
 54 Catarina: é:[:::
 55 Rafael: [pistols
 56 Ramiro: engi-engine
 57 Catarina: an engine ((Catarina direciona olhar para Ramiro))
 58 Ramiro: engine ((Ramiro direciona olhar para Catarina))
 59 Rafael: and when you move the car you move to the
 60 pistol and enter the /ga/- /gæ/- =
 61 Tito: =[the [gas]
 62 Catarina: [gas]
 63 Rafael: the gas and it's
 64 Ramiro: you have a:=
 65 Rafael: =a disajustment=
 66 Ramiro: =sensor sensor
 67 Rafael: yes yes
 8



61 Tito: =[the [gas]
 62 Catarina: [gas]
 63 Rafael: the gas and it's
 64 Ramiro: you have a:=
 65 Rafael: =a disajustment=
 66 Ramiro: =sensor sensor
 67 Rafael: yes yes
 9



68 Catarina: ah::
 69 Ramiro: in the:(1.5) the kind of a (1.6) >I don't know<
 70 °co-°
 71 (0.4)
 10

72 Rafael: yes >it's::<=
 73 Ramiro: =correia=
 74 Rafael: =regulate the car
 75 Catarina: the:::
 76 (3.2)
 77 Rafael: sometimes the pro[blems] are=
 78 Catarina: [chain]
 79 Rafael: =[the::] ba-battery
 80 Ramiro: [chain]
 81 (.)
 82 Ramiro: you have a sensor in the chain



83 Catarina: ã hã:=
 84 Rafael: =°yes°=
 85 Catarina: =ah::



12

86 Ramiro: if you: if you: if you: give a:
 87 (.)

88 Tito pull
 89 Catarina: if you [pu:sh,]
 90 Tito: [>push push<]
 91 Ramiro: yeah
 92 Catarina: if you push ye[ah,
 93 Ramiro: [and so- the sensor can: can: to::



13

94 (1.7)
 95 Rafael: >desregulat(h)e< [hã hã hã
 96 Ramiro: [ye(h)s de(h)sregula(h)te.h=
 97 Catarina: =can deregulate [>a hã<]
 98 Ramiro: [with the:] the system
 99 Catarina: ah::
 100 Tito: >okay< call the::
 101 Adriano: °batteries°
 102 (0.6)

103 Rafael: the old cars no problems,[but the::]
 104 Ramiro: [the old car no] but,

105 Rafael: modern cars it's no recommended
 106 Marta: yeah if you have a fusca
 107 (0.7)

108 Marta: °don't worry°=((Marta balança a cabeça e sorri))

109 Rafael: =yeah a fusca[you can hã hã hã

110 Marta: [>há há há há há<

111 Tito: [°hã hã°
 112 Catarina: you do anything yes:=



14

113 Tito: =if you have a twenty four hour support,=

114 Rafael: =[hã hã [hã hã

115 Marta: =[hã hã [hã hã]

116 Tito: =[>support<] you call to the:

117 (1.0)

118 Tito: assistance



15

119 (0.5)
 120 Catarina: m::,
 121 Tito: and uh wait
 122 (0.4)
 123 Catarina: yeah [u:h]
 124 Marta: [°hã] hã°
 125 Rafael: you can do: like a (.) chupeta=
 126 Marta: =[hã hã hã hã
 127 Rafael: =[hã hã hã hã
 128 Vicente: =[hã hã hã hã
 129 Adriano: =[hã hã hã hã
 130 Ronaldo: =[HÁ [HÁ HÁ HÁ HÁ há há há
 131 Catarina: [Á:: HÁ HÁ HÁ HÁ HÁ ai HI HI HI [HI HI
 132 Rafael: [it's so(h)
 133 tru(h)e
 134 Catarina: so(h) tru(h)e [oh: my Goodness >okay<
 135 Rafael: [he he he he
 136 Tito: [hh hh hh hh
 137 Ramiro: [hh hh hh hh

16

138 Catarina: ↑a:i ↓a:i
 139 (2.5)
 140 Rafael: °okay°
 141 (0.6)
 142 Catarina: this is-
 143 (0.2)
 144 Catarina Tito. this you have to tell,
 145 (0.6)
 146 Catarina: you have [to tell everyone this.]
 147 Tito: [you need to do before]
 148 (0.5)
 149 Ramiro: you getting(h) married(h) hã[hãhãhãhã
 150 Ronaldo: [>hãhãhã<
 151 Adriano: [hãhã[hãhã
 152 Catarina: [you need to do
 153 ↑befo:re↓ you get married
 154 Adriano: °before°
 155 Catarina: ↑befo:↓re
 156 Tito: befō:re
 157 Adriano: before
 158 Vicente: befō:[re]
 159 Catarina: [and] Ronaldo too. Ronaldo. please, tell us
 160 Ramiro: befō:re
 161 Rafael: you need to pre==
 162 Catarina: =what do you have to do ↑befo↓re you get married
 163 Adriano too. now, Ronaldo, Adriano and Tito.
 164 let's go. tell us.



17



1 Catarina: ↑okay↓. uh::: something you shouldn't forget to do
 2 (0.6) before you go on holiday
 3 (1.6) 1
 4 Rafael: [m::]::~::~
 5 ? : [m::]
 6 (.)
 7 Rafael: plan



8 (0.8) ((Rafael sorri))
 9 Catarina: plan [what?]
 10 Tito: [°shouldn't] forget ()?°
 11 (0.7)
 12 Ramiro: °yeah before°
 13 (0.5)
 14 Rafael: the holiday(.h)? ((Rafael sorri))
 15 (1.0)
 16 Catarina: plan everything yeah
 17 (2.0)
 18 Catarina: m hm:=
 19 Adriano: =°to get money°
 20 (0.6)
 21 Rafael: get money >hãhã[hãhã<]
 22 Adriano: [yes]to [°sho:p°]
 23 Catarina: [>to ge:t<] mo:ney yes
 24 ã hã
 25 (0.3)

26 Catarina: to get money to spend on the holiday AND, 2
 27 (0.7)
 28 Adriano: °hm°?
 29 (0.6)



30 Catarina: I always make a: (.) very big uh: organization
 31 because (0.6) DU:ring the time you'll be on
 32 holi↑day there'll be things happening here yes?
 33 Ramiro [m hm:]
 34 Rafael: [yeah]((Ronaldo, Adriano, Rafael, Marta,
 35 e Ramiro, mexem a cabeça para cima e para baixo))
 36 (0.5)
 37 Catarina: so you have to have money to pay your >bills.<
 38 yeah?
 39 Rafael: yeah (Ronaldo, Adriano, Rafael, Marta, Vicente e
 40 Ramiromexem a cabeça para cima e para baixo))
 41 Ramiro yeah 3
 42 Catarina: to pay the bills yeah



43 Adriano: yes ((Ronaldo, Adriano, Rafael e Ramiro mexem a
 44 cabeça para cima e para baixo))

45 (0.6)
 46 Adriano: yes or you can programme on=

4



47 Tito: =but it's a holiday the bills:: _____
 48 (1.0)
 49 Adriano: or can programme on the:: ((Rafael direciona olhar
 50 para Adriano))
 51 Catarina: there are no bills during the holiday?
 52 Adriano: [internet banking]
 53 Tito: [>the holiday no<. du[r]ing the vacation. _____ 5
 54 (1.0)



<p>55 Catarina: how come there are no _____ 6 56 bills during your 57 vacation? 58 Tito: the ho[liday the bills]= _____ 7 59 Catarina: [the::]= 60 (.) 61 Catarina: =the re:nt, the: light, _____ 8 62 power, [>everything<= 63 Ramiro: [yeah yes]= 64 Catarina: =they]’re still ↑there 65 (1.4) 66 Catarina: no? 67 68 69 70</p>	<p>Adriano: °hã hã hã°((direciona olhar para Rafael)) (2.0)((Rafael direciona olhar para Adriano)) Rafael: mo:dern [°hãhã° [true(h) °hã] hã hã° [°modern hã°] Rafael: bank <u>do</u> it for me(h) Rafael: °hã hã° (0.9) Adriano: I let all programmed the bills to-to pay ((olha para Rafael)) (1.4) Rafael: °ye:s° ((olha para baixo))</p>
--	--

6



7



8



71 (0.7)
 72 Catarina: >you have [to ↑pay<]

73 Tito: [>(I don't) <] pay the bills ã:: during the
 74 holiday. | 9
 75 (1.2)



10



76 Catarina: †when do you pay the bills?=
 77 Tito: =>°hã hã hã°< _____ 11
 78 (0.5)



79 Adriano: m::?
 80 (0.4)

81 Adriano: I-
 82 Tito: holiday [isn't a:] short period? _____ 12
 83 Adriano: [I programme]
 84 (0.3)



85 Catarina: NO::: AH::[::] >†ve:ry good.< in British English= _____ 13
 86 Ramiro: [ah:]

87 Catarina: =[your] holidays=
 88 Ronaldo: [yeah]=
 89 Catarina: =[are your] vacations
 90 Ronaldo: =[> different <]
 91 (0.3)



92 Marta: ah::[:::~[:::~:]]=
 93 Vicente: ah::[:::~[:::~:]]=
 94 Tito: [ãh::[:::~:]]=
 95 Ramiro: [m h] m :]
 96 Adriano: [ah :]
 97 Marta: = [: [: : : : [: : : :]]
 98 Vicente: = [: [: : : : [: : : :]]
 99 Tito: = [: [: : : : [: : : :]]
 100 Catarina: [M : : [: : : :]

14



101 Ronaldo: [>by t]he way teacher<
 102 Rafael: hã?
 103 (0.3)
 104 Ronaldo: in American English next we- next week we'll have
 105 a holiday yeah?=
 106 Rafael: =°†ah:: in British is different° ((Rafael, Marta
 107 e Ramiro escrevem no caderno))
 108 Marta: °yeah°
 109 (0.4)

110 Ronaldo: next week=
 111 Catarina: =AH:: next wee- in American English? next week we
 112 have a holiday. 15

113 (.)
 114 Catarina: yes. _____
 115 (.)



116 Catarina: m hm:
 117 Ronaldo: we have class also or no?=
 118 Catarina: =no:
 119 Ronaldo: ah, no ((sorri))
 120 Catarina: [it's the] on:ly big holiday we have. next=
 121 Adriano: [no oh:]

122 Catarina: =week[end] we don't have a class
 123 Adriano: [°ã(h)°]

124 Vicente: ó:::[:::]↓
 125 Rafael: [ter]rible



126 (3.0)

127 Ronaldo: so [sad[(h)hã[hãhã]hãhã=

128 Ramiro: [hãh[ãhãhã[hãhã]hãhã=

129 Marta: [°haha[haha°]

130 Vicente: [haha]hãhã=

131 Ronaldo: =[hãhã]hãhã=

132 Ramiro: =[hãhã]hãhã=

133 Vicente: =[hãhã]hãhã=

134 Tito: [hãhã]

135 Ronaldo: =hã[hãhãh]

136 Ramiro: =hã[hãhãh]

137 Vicente: =hã[hãhãh]

138 Catarina: [okay.]

139 Rafael: [what]

140 (.)
 141 Catarina: EXtra practice take a look

142 Marta: (°next class we [don't have] classes°)]

143 Adriano: [°you must] lock the] door when =

144 Catarina: [UH::]

145 Adriano: = you go out° ((*lendo a frase escrita no quadro*)) 18

146 (0.4)
 147 Catarina: the teacher says, _____

148 (0.4)



149 Catarina: you must lock the door when you go out, (.) don't forget,

150 (.) and you say,

151 (1.0)

152 Catarina: [don't forget?]

153 Tito: [°don't forget°]

154 (0.4)

155 Catarina: [to lock the door when you go out]

156 Rafael: [°to lock °the door when you go out°]

157 Ramiro: [°to lock the door when you go out°]

158 Catarina: [okay?]

159 Adriano: [°okay°]



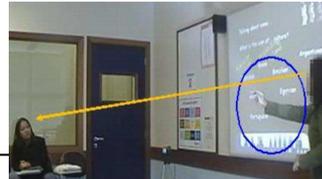


1 Catarina: ↑AND ↑finally,
 2 (.)
 3 Adriano: °<Engli[sh:::]:>°]
 4 Catarina: [>or any other<]. any other besides this
 5 one?< ((Catarina cobre com o braço a palavra English))
 6 escrita no quadro))
 7 (0.6)
 8 Catarina: any other culture that you think
 9 (0.7)
 10 Catarina: >an icon<
 11 (.)
 12 Catarina: >very fast<
 13 Adriano: m::[::]:[::]:]
 14 Rafael: [m::[::]:]
 15 Marta: [Italian
 16 (0.5)
 17 Ramiro: °French°
 18 Marta: uh:[>wine?<]
 19 Ronaldo: [Mexi]co
 20 (0.3)
 21 Catarina [wine] and:?
 22 Vicente: [()]
 23 Ramiro: °/mes/°=
 24 Rafael: =Mexico((direciona olhar para Ronaldo e mexe a cabeça))
 25 Vicente: >pizza<
 26 Catarina: [↑pizza]
 27 Taís: [Ger[man beer]
 28 Adriano: [°pizza°]
 29 Marta: [pizza]
 30 Catarina: and Mexico?
 31 (.)
 32 Ronaldo: Mexico
 33 (0.4)
 34 Catarina: what?=
 35 Rafael: >Mexico hats< °haha°=
 36 Marta: =[tacos >hahahahahaha[haha<]
 37 Tito: =[tacos hahaha tacos [haha]
 38 Ronaldo: [spicy] food=
 39 Catarina: =spicy food chili yeah
 40 Ramiro: [chili] °yeah°
 41 Taís: [yeah:]
 42 Rafael: Mexico hat
 43 (0.5)
 44 Catarina: the(h) me[xican(h)][hats](h)yes >hahaha↑ha].h<=
 45 Taís: [ha ha ha[ha ha]ha ha ha ha]
 46 Rafael: [>hahaha<[haha]
 47 Marta: [°haha°]((Tito sorri))

2



3



4



5



48 Ronaldo: =German
 49 (0.7)
 50 Taís: Ger[man]
 51 Ronaldo: [beer,]

6



52 (0.3)
 53 Ronaldo: [wine,]
 54 Taís: [°beer°]
 55 Catarina: the German the beer, wine. [>wine?<]=
 56 Ronaldo: [food.]=
 57 Catarina: =[°yeah food German°] >ã hã<] sausages >HAHAHA=
 58 Ronaldo: =[wine yeah wine] also]
 59 Adriano: [°Irish too:°]
 60 Catarina: =[hahah[haha[haha<]]=
 61 Taís: [sausa[ges [yes]
 62 Vicente: [hãhã[hãhã]
 63 Tito: [°hãhã°

7



64 ((Marta, Ramiro e Ronaldo sorriem))
 65 Catarina: =[hahah.hah.hh].hh
 66 Rafael: [the Sco:ttish]
 67 (1.2)
 68 ((Catarina estala os dedos),
 69 Catarina: Scotland the:, _____
 70 (.)



8

71 Vicente: Scotti[sh]
 72 Rafael: [whis][ky]
 73 Taís: [ski][rt] >he[he he he [he he he]=
 74 Rafael: [°hã hã hã[hã hã hã°]=
 75 Catarina: [whi:sky [ye:::::s:

9



76 Marta: [°whisky [>yeah<°]=
 77 Vicente: [°>whisky<°]=
 78 Adriano: =whisky and the:: (0.5)
 79 that song, (0.6) that
 80 [you
 81 Catarina: [>the bagpipe<= **A**
 82 Adriano: =yes
 83 Catarina: ((imita som do instrumento))
 84 ↑TÃ:: ↑NÃ: ↓NÃ:: >NÃ:NÃ:NÃ:
 85 [NÃ:<] **B** **I**
 86 Vicente: [°ha] haha°((faz movimento
 87 com a cabeça))

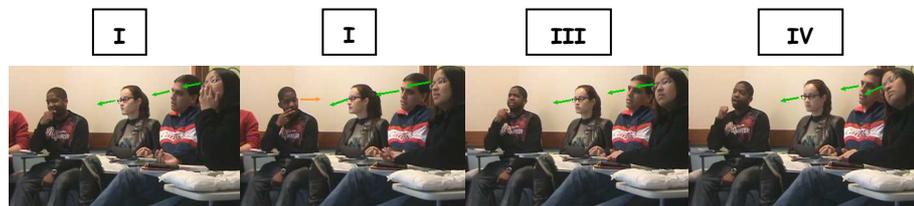
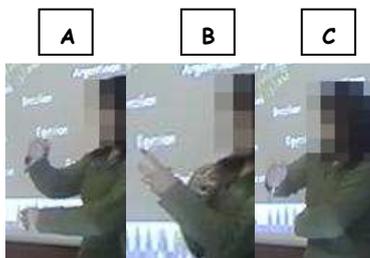
Taís: =[hehehehe]hehe
 Rafael: =[what(h)?]°hãhã°
 ((direciona olhar
 para Taís))
 Taís: skirts(h)skirts(h)hh
 Rafael: AH YES [hãhãhãhã]=
 Taís: [skirts:]
 Rafael: =°hãhãhã° ((balança
 a cabeça sorrindo))
 Rafael: (0.4)((direciona
 olhar para Taís))
 Rafael: °(() right)°



10



88 Ramiro: bag? pipe
 89 Catarina: bagpipe
 90 (0.3)
 91 Catarina: BAG >you have a< ba::g [>and the things and<]= **I**
 92 Tito: [°<ba:gpi:pe>°] **C**
 93 Catarina: =then you blow here (.) and you press: (0.5) **III** **IV**
 94 [this with the wind] you know.(.)for the wind to=
 95 Ramiro: [°>bagpipe(h)<(h)°]
 96 Catarina: =go yeah? you have to press here
 97 (.)



98 Vicente: I prefer Zé da Folha
 99 (0.4)
 100 Amanda: >HÁHÁHÁhahaha<
 101 Catarina: [hã?]
 102 Tito: [f(h)(h)] ((Tito ri))
 103 Vicente: remember Zé da Folha?=
 104 Ramiro: =Zé da Folha?((direciona olhar para Vicente))
 105 Vicente: Zé da Folha
 106 Tito: <Zé da [fo:lha]> ((Tito e Marta sorriem))
 107 Vicente: [in he:re] in Porto Alegre
 108 Adriano: Zé da Folha
 109 Tito: tac tac ((faz barulho de batida de pé no chão marcando ritmo))
 110
 111 Amanda: >hãhãhãhá<
 112 Tito: that old [man=
 113 Rafael: [hahahahaha=
 114 Adriano: [hahahahaha=
 115 Tito: =[that old man who]=
 116 Amanda: [I know I know]



117 Tito: =[plays uh:]
 118 Adriano: =[haha comelon: h]hahahah=
 119 Rafael: =[hahahahhahahaha]hahaha=
 120 Ramiro: [he's a singer?]((direciona olhar para Vicente))
 121 Vicente: [yeah]((direciona olhar para Ramiro))
 122 Adriano: =[haha]ha]
 123 Rafael: =[haha]ha]
 124 Catarina: [music?]=

15



16

17



125 Tito: mu[sic in: (.)] Rua da Praia
 126 Vicente: [>with a folha<]
 127 Ronaldo: <↑AH::: yes>
 128 Rafael: [<↑AH::: > yes]
 129 Vicente: [with a folha] ((direciona olhar para Ramiro))
 130 Tito: he sings ()tac tac tac tac((faz barulho de batidas de pé no chão))
 131
 132 Marta: [°(>I don't remember<)°]
 133 Catarina: [he's:: uh::] ↑Scottish?
 134 (.)
 135 Adriano: [no [(h)(h) há]
 136 Vicente: [NO::::]
 137 Tito: [NO(h)haha]ha[haha hahaha]
 138 Amanda: [NO(h)háhá]há[háha hahaha]=
 139 Ronaldo: [hahahahah]ha[haha hahaha]=
 140 Marta: [haha hahaha]=
 141 Rafael: [haha hahaha]=
 142 Adriano: [he's gaúcho]
 143 Ramiro: [no gaú:cho]
 144 Amanda: =[ha ha ha ha há ha]=
 145 Ronaldo: =[ha ha ha ha há ha]=
 146 Marta: =[ha ha ha ha há ha]=
 147 Rafael: =[ha ha ha ha há ha]=
 148 Vicente: → [>he's gaúcho he's gaúcho<]

18



149 Amanda: =[hahaha]
 150 Marta: =[hahaha]
 151 Rafael: =[hahaha]
 152 Ronaldo: =[hahaha] gaúcho
 153 Amanda: [°>gaúcho<°]
 154 Catarina: [he's an] ico[n?]
 155 Adriano: [(>ga]úcho instead of<)
 156 (.)
 157 Vicente: [I think ↑so]
 158 Tito: [icon from]Porto Alegre=
 159 Catarina: =AH: NO AH: [NO you're]=
 160 Adriano: [icon from]

161 Catarina: =ta[alking about mu:sic]=
 162 Vicente: [from- from Porto Alegre
 163 Catarina: = [AH:: okay.]
 164 Tito: [about music] °yes:°
 165 Adriano: icon from Rio Grande do Sul [country]
 166 ((direciona olhar para Rafael))
 167 Catarina: [ah: no] but
 168 bagpipes are so: beautiful bá::: lots of bagpipes
 169 playing together [ã::::::::::::::::::]
 170 Tito: [have you ever tried to play]
 171 with a:f- (.) tree uh::
 172 (.)
 173 Vicente: with- uh::uh: >h.hãhãhã<
 174 Ramiro: °(with the:)the paper°

19



20



175 Vicente: ↑há↑há↑há[hahahah [haha=
 176 Tito: [°hahaha°[hãhã=
 177 Ramiro: [haha=
 178 Tito: =hãhã°hahahaha° ((Taís, Rafael, Adriano e Marta
 sorriem)))
 179 Ramiro =hahahahahahahahahaha[hahahahahahah]=
 180 Vicente: =haha ma-many people [play around]
 181 Adriano: [try try:]
 182 Ramiro: =haha[haha

21



22



23



183 Catarina: [hahaha (.) ha(h)(h)(h)okay.(.) English then.
 184 English. >icon of English<
 185 Rafael: tea[h(h)ha(h)ha(h)ha(h)ha(h)]=
 186 Ramiro: [hooligans

24



187 Catarina TE:[::A
188 Vicente: [°>hoo(h)liga[ns<°]
189 Taís: [°tea°]
190 Rafael: =[hahaha[hahahaha[ahahaha]
191 Catarina: [hoolig[ans haha[ahahaha]
192 Tito: [hahahaha[ahahaha]
193 Vicente: [hahahaha[hahaha]
194 Amanda: [°hahaha°]
195 Adriano: [Rolling Sto]nes
196 Taís: [five o'clock tea]
197 Catarina: tea. >what time is tea? what time is tea?<
198 Vicente: [fi[:::ve]
199 Ramiro: [fi[:::ve]
200 Taís: [five [o'clock]
201 Rafael: [five]
202 Catarina: five o'clock tea
203 Ramiro: [hahaha]
204 Rafael: [hahaha]
205 Taís: [hahaha]