

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

**CONSTITUIÇÃO E SUPERAÇÃO DE MOMENTOS DESCONFORTÁVEIS EM
SEQUÊNCIAS DE CONVITES À PARTICIPAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO
ENGAJAMENTO NA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA**

Ingrid Frank de Ramos

Porto Alegre, março de 2010

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

**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, orientada pelo Prof. Pedro de Moraes Garcez, Ph.D., e apresentada à banca de defesa, como parte dos requisitos para obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Ingrid Frank de Ramos

Porto Alegre, março de 2010

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho jamais teria sido concebido sem o apoio de muitas pessoas com quem tive a honra e a alegria de conviver ao longo da trajetória de sua elaboração. É a elas que expresso, aqui, minha profunda gratidão e reconhecimento.

Ao meu professor e orientador, Pedro Moraes de Garcez, por ter me acolhido no grupo ISE, e a quem se deve o mérito desse grupo de reunir pesquisadores genuinamente interessados em discutir questões de linguagem, interação e sala de aula. Agradeço pela compreensão, pelas oportunidades de participação e pela orientação cuidadosa regada a muitos questionamentos que procurei responder ao longo deste trabalho.

À Margarete Schlatter, pelo apoio e confiança, e pelas oportunidades de crescimento e de construção conjunta no Programa de Português para Estrangeiros (PPE).

Ao CNPQ, pelo financiamento de minha bolsa de estudos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS e aos professores com quem tive aulas durante a graduação e o mestrado. Dentre esses professores, agradeço em especial à Luciene Simões e ao Paulo Guedes, por terem sempre confiado no meu trabalho desde a graduação, e ampliado meus horizontes com suas aulas inspiradoras.

À Dorotea Frank Kersch, minha madrinha, parceira e principal incentivadora, pelo apoio, pelo incentivo e pelo trabalho conjunto.

À Lia Schulz, não só pelo interesse e auxílio na pesquisa, mas sobretudo pelo carinho, pelas risadas e pela amizade sincera. À Laura Baumvol, pelo ombro amigo sempre à disposição, pela força ao longo desta jornada, e pela energia e vontade quase infindável de levar a fundo todas questões relevantes (que, junto à minha energia e vontade, nos levam a construir horas e horas de “momentos de discussão”). À Paola Salimen, igualmente pela energia e disposição em discutir, e pelo interesse na minha pesquisa. À Andréia Kanitz e ao Roberto Perobelli, por todo carinho, pela amizade genuína, e por aceitarem a condição imposta às caronas comigo: discutir a relação entre intersubjetividade, participação e aprendizagem.

A todos os colegas do grupo de pesquisa ISE, pelas valiosas contribuições e pelo carinho, sobretudo à Letícia Loder, Catilcia, Ana, Cristina, Carmen e Fabíola, que sempre se mostraram dispostas a discutir meus dados nas reuniões do grupo, mas também adaptaram seus horários para discutir comigo em ocasiões fora desse contexto.

Às colegas de mestrado, pelos momentos de descontração e pela construção conjunta, em especial à Deise Amaral, voraz questionadora de conceitos e noções, com quem compartilhei descobertas e dividi problemas, e à Caticia Lange, pelas trocas valiosas e pelo apoio.

A todos os colegas e amigos do Programa de Português para Estrangeiros, pelo companheirismo e pelas discussões sempre enriquecedoras. Agradeço em especial àqueles professores que descreveram, para mim, questões de sua sala de aula que pareciam ser o objeto de minha pesquisa, disponibilizando suas salas de aula para possíveis gravações audiovisuais (inclusive, por vezes, me convidando a visitar suas turmas). Agradeço também às professoras “Amanda” e “Carla”, que gentilmente abriram as portas de suas salas de aula para minha entrada, relatando, a cada visita minha, sua vontade de contribuir para a pesquisa e, assim, para o ensino de línguas em geral, e para o crescimento do PPE.

À minha mãe, que outrora fora tão contra minha escolha profissional, mas hoje admira minha paixão pelo estudo da linguagem e pela profissão de professora, e até se orgulha em dizer que sua filha estuda “Análise da Conversa”. Só tenho a agradecer a essa que é meu exemplo, minha inspiração e minha melhor amiga.

Ao Gustavo, grande amor da minha vida, que diariamente demonstrava realizar uma prova de amor a mim, não só ao entender os finais de semana que eu dedicava ao estudo, mas também ao escutar (mesmo que a contragosto), os relatos que eu fazia sobre as descobertas da minha pesquisa ou sobre questões de linguagem e sala de aula.

Ao Ávila, meu super miguxo, a quem devo muitos “momentos de distensão” ao longo desta jornada. A ele devo também a articulação de diversos conceitos trabalhados neste trabalho, que escutava atentamente meus relatos, demonstrando genuíno interesse pelo meu objeto de estudo e fazendo perguntas incisivas sobre a visão de uso da linguagem que eu lhe apresentava, além de sempre relacionar as questões tratadas na minha pesquisa com sua rica experiência como professor.

Aos meus familiares e a todas minhas amigas e amigos fora do contexto acadêmico, que, de inúmeras maneiras, contribuíram para a implementação deste trabalho.

E, finalmente, aos meus queridos alunos, que diariamente embarcam comigo nesta minha aventura de ser professora, e, aceitando meus convites à participação, oportunizam momentos de efetiva construção conjunta. É por isso que, sempre que escuto “obrigada, professora”, me pergunto se não seria eu quem deveria agradecer.

RESUMO

O presente trabalho examina a construção e a trajetória sequencial de momentos desconfortáveis (Erickson & Shultz, 1982) na fala-em-interação de salas de aula de português como língua adicional. A perspectiva teórico-metodológica que fundamenta o estudo é a Análise da Conversa Etnometodológica aliada a contribuições da Sociolinguística Interacional e de estudos que, por meio de uma abordagem microanalítica, investigam a fala-em-interação em sala de aula e em outros cenários institucionais. O *corpus* de análise se constitui de aproximadamente 24 horas de gravações audiovisuais geradas no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS no período compreendido entre setembro e novembro de 2008. Dentre as ocorrências de momentos desconfortáveis registradas, foram selecionados dez segmentos para a transcrição seletiva e análise minuciosa, sendo quatro excertos desses segmentos apresentados nesta dissertação como representativos do que foi encontrado na totalidade do *corpus*. Nos dados analisados, os momentos desconfortáveis foram identificados como instâncias que se estruturam por meio da oferta contínua de *convites à participação* dirigidos pelo professor (isto é, práticas pedagógicas em que há a abertura do espaço da sala de aula para a participação e a construção de conhecimento pelos alunos) e de sua respectiva não aceitação reiterada pelos alunos. A trajetória sequencial desenvolvida a partir de tais momentos, no entanto, se apresentou como variável. Por um lado, quando os participantes demonstram não conseguirem fazer sentido dos convites, não produzindo um mundo em comum entre eles, o desconforto é intensificado turno a turno e redundante em algo próximo de *ruptura* entre os participantes, em que se verifica a topicalização do desconforto e o abandono do tópico que fora perseguido até então. Por outro lado, quando os participantes conseguem, por meio de esforços conjuntos e contínuos, fazer sentido dos convites à participação propostos, tais convites tendem a ser aceitos, levando o momento desconfortável para uma situação de *distensão*, e, em algumas ocasiões, oportunizando a *escalação* do convite (Jeferson, Sacks, & Schegloff, 1987), caracterizada pelo maior alinhamento entre as ações dos participantes, bem como maior autonomia de todos em relação ao que juntos se engajam em construir, isto é, há o *fortalecimento da intersubjetividade* entre os diversos participantes, sinalizando o que talvez seja o trabalho de *fazer aprender* em suas ações. A investigação realizada oferece contribuições para estudos que buscam descrever a construção conjunta de conhecimento entre os participantes por meio da fala-em-interação, uma vez que a descrição do modo como os participantes conseguem lidar com problemas interacionais é crucial para a criação de condições para a construção da aprendizagem.

ABSTRACT

The present research examines the construction and the sequential trajectory of uncomfortable moments (Erickson & Shultz, 1982) within talk-in-interaction in classrooms of Portuguese as an additional language. The theoretical and methodological perspective that underlies the study is Ethnomethodological Conversation Analysis combined with contributions from Interactional Sociolinguistics and other studies which, through a micro-analytic approach, investigate talk-in-interaction in classrooms and other institutional settings. The corpus of analysis is composed of approximately 24 hours of audiovisual recordings captures of classroom interaction in the Program of Portuguese for Foreigners at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) from the months of September to November of 2008. Among the instances of uncomfortable moments recorded, ten segments were selected for selective transcription and detailed analysis, and four excerpts of these segments are presented in this research report as representative of what was found in the whole corpus. Within the data, uncomfortable moments were identified as instances that are structured by continuous *invitations to participate* (i.e., teaching practices that open up the classroom for participation and knowledge construction by students) directed by the teacher and their respective repeated non-acceptance by students. The sequential trajectory developed from such moments, however, presented itself as variable. First, when participants fail to make sense of the invitations to participate, not producing a world in common among them, their discomfort is intensified in a turn by turn basis, and results into something close to a breach among the participants: there is the topicalization of the discomfort and the abandonment of the topic that had been pursued thus far. On the other hand, when participants can, through joint and continuing efforts to make sense of the invitations to participate proposed by the teacher, such invitations tend to be accepted, taking the moment to a situation of distention and, on occasion, favoring the escalation of the invitation (Jefferson, Sacks, & Schegloff, 1987), in which there is the production of greater alignment among the actions of the participants and greater autonomy by all of them in relation to what they are committed to build together, which signals to what might be the work of *doing learning* reflected in the actions of the participants. The research provides relevant contributions to studies that attempt to describe the joint construction of knowledge being built among participants to classroom talk-in-interaction, since the description of how the participants cope with problems in interaction is crucial to creating conditions for the construction of learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: POR QUE ANALISAR MOMENTOS DESCONFORTÁVEIS E CONVITES À PARTICIPAÇÃO NA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA?	9
1. FALA EM INTERAÇÃO, ALINHAMENTO CONJUNTO, CONVITES À PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM	16
1.1 O uso da linguagem como trabalho contínuo de manutenção de um mundo em comum: que “instrumento” é esse?	16
1.2 Análise da Conversa Etnometodológica: o estudo de procedimentos para a realização de ações conjuntas por meio do uso da linguagem.....	20
1.2.1 A noção de adjacência e o conceito de pares adjacentes na ACE	24
1.2.2 Pares adjacentes em ambientes institucionais e perguntas como práticas centrais para a construção desses cenários, sobretudo a sala de aula	26
1.2.3 Novos modos de fala-em-interação de sala de aula: participação, aprendizagem e intersubjetividade	30
1.3 Convidar a participar e sua respectiva aceitação como um método para a construção conjunta de conhecimento	36
1.3.1 <i>Convites à participação</i> nem sempre são aceitos	42
1.4 Como os participantes demonstram alinhamento ou desalinhamento com a perspectiva uns dos outros?.....	47
1.5 Afinando alguns conceitos: as noções de “práticas”, “tarefas”, “atividades” e seus derivados “pedagógicos”	54
2. O PASSO A PASSO DA PESQUISA	59
2.1 O cenário da pesquisa: o Programa de Português para Estrangeiros e a formação de professores.....	59
2.2 Os participantes da pesquisa	61
2.3 Geração de dados	62
2.4 Segmentação, transcrição e procedimentos de análise dos dados.....	63
2.5 Os elementos multimodais como recursos dos participantes para a produção e interpretação de ações	68

3. “O QUE ESTÁ ACONTECENDO AQUI?” – A COMPREENSÃO DOS MOMENTOS DESCONFORTÁVEIS A PARTIR DO QUE OS PARTICIPANTES DEMONSTRAM UNS PARA OS OUTROS EM SUAS AÇÕES.....	71
3.1 Momentos desconfortáveis na interação de sala de aula: quando os convites à participação não são aceitos	72
3.1.1 A produção conjunta dos momentos desconfortáveis por meio das ações dos participantes: trajetórias em direção ao conflito	72
3.1.2 A produção conjunta dos momentos desconfortáveis por meio das ações dos participantes: trajetórias em direção à distensão	86
3.1.3 Respondendo às perguntas de pesquisa relacionadas aos momentos desconfortáveis	95
3.2 Momentos desconfortáveis na interação de sala de aula: quando é difícil aceitar os convites à participação	99
3.2.1 “alguém quer comentar alguma coisa,”: quando não há mais o que comentar	100
3.2.2 Atribuindo sentido ao convite: a construção da participação como um esforço para o alinhamento conjunto	110
3.2.3 Respondendo às demais perguntas de pesquisa.....	125
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA PESQUISA.....	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	141
ANEXOS.....	151

INTRODUÇÃO: POR QUE ANALISAR MOMENTOS DESCONFORTÁVEIS E CONVITES À PARTICIPAÇÃO NA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA?

Desconfortável, de acordo com a definição proposta no dicionário Houaiss (2003), é o adjetivo que qualifica o “que se caracteriza por não oferecer conforto; desconfortante”; e, em sentido figurado, aquilo “que confunde, embaraça ou provoca mal-estar”. Quando se pensa em *sala de aula*, por vezes é esse o sentimento que se tem como representativo do que acontece nesse ambiente. A sala de aula não é um lugar tipicamente associado ao sentimento de *conforto*; pelo contrário, é o lugar em que tradicionalmente muitos participantes ficam inertes, à escuta (ou ao menos fingindo escutar) do que apenas um deles fala, independentemente do interesse dos demais sobre o tópico tratado, sendo ele também investido do poder de distribuir perguntas a quem julgar conveniente, e de avaliar as respostas a essas perguntas como corretas ou erradas (McHoul, 1978; Mehan, 1985) de acordo com o que ele acredita ser uma resposta plausível.

Assim, uma das principais razões para a representação da sala de aula como um ambiente *desconfortável* é o fato de que as ações de grande parte dos participantes ali presentes não só se limitam a proverem respostas às perguntas de um participante investido de poder para tal, como a seleção de quem vai responder cada pergunta e de quem vai avaliar as respostas fornecidas serem práticas restritas a esse participante. Quem nunca passou pela embaraçosa situação em que, ao ouvir a pergunta do professor e desviar os olhos e baixar a cabeça para não precisar responder, acabou sendo exatamente o escolhido por ele para fornecer uma resposta? E quem nunca passou pela constrangedora situação em que, ao fornecer uma resposta possível para a pergunta do professor, ouviu a seguir que a mesma estava errada, pois a resposta era unicamente a que ele acreditava ser a certa?

Nesse sentido, a sala de aula se constitui, muitas vezes, como um ambiente que *embaraça*, uma vez que o desconhecimento dos participantes sobre um fato, um problema ou a resposta certa a uma pergunta é muitas vezes colocado à vista de todos por meio das perguntas que o professor dirige, selecionando o aluno que vai respondê-las. A sala de aula se constitui como um ambiente que *confunde* pelo fato de que, quando instados a responder perguntas cujas respostas parecem ser do domínio dos

alunos, ao final, muitas vezes, o professor mostra que a resposta dele é a única que conta. E a sala de aula *provoca mal-estar* por agregar diversos aspectos que caracterizam um ambiente opressor que determina aqueles que sabem e os que não sabem, sendo o “conhecimento” que ali circula definido por meio das perguntas de resposta única formuladas pelo professor, e avaliadas por ele de acordo com seu conhecimento.

Ao longo da minha formação acadêmica, entrei em contato com diversos estudos que criticavam essa concepção tradicional de sala de aula, e indicavam novos modos de se organizar as ações dos participantes nesse ambiente (O’Connor & Michaels, 1996; Freire, 2006; Cazden 2001; Garcez, 2006; Schulz, 2007; Trilla, 2007, entre outros). Aos poucos, construí uma representação do que seria uma boa sala de aula, agregando elementos bastante distintos daqueles que encontrei durante minha trajetória como aluna de escola. Tais elementos seriam: maior acesso dos alunos aos turnos de fala, perguntas abertas por parte do professor, maior tempo de espera entre questionamentos do professor e respostas de alunos, práticas conversacionais como o revozeamento da fala do aluno, maior autonomia dos alunos, e ações pedagógicas de andamento para o desenvolvimento da aprendizagem.

No início de 2007, comecei a ministrar aulas no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS (doravante PPE) e, buscando colocar em prática muito do que eu havia estudado em relação à sala de aula, procurei lançar mão de práticas mais inclusivas e democráticas, como o uso de perguntas abertas, o estímulo à participação dos alunos e a promoção da autonomia das ações de todos, evitando selecionar alunos específicos para tomarem o turno ou impor determinadas respostas como corretas. No entanto, logo me chamou a atenção o fato de que, por vezes, aulas que eu havia planejado de modo a envolver a participação ampla e ativa dos alunos acabavam por resultar em pouca interação e em espaços de muitos silêncios, ocasionando um visível desconforto na interação entre os participantes. Tal desconforto, todavia, distintamente do que se presencia em uma sala de aula tradicional, ocorria sobretudo quando eu buscava instaurar práticas inovadoras e inclusivas nesse ambiente, mas que não eram acolhidas pelos alunos.

Ainda que houvesse alunos de diferentes nacionalidades nessas salas de aula, os de origem asiática me chamavam especial atenção, pois eu percebia que eles eram

dedicados e esforçados na execução das atividades propostas, mas se mostravam pouco à vontade para discutir textos na sala de aula, para interagir com os colegas e para verbalizar suas opiniões. Nas reuniões periódicas do grupo de professores do PPE, relatos semelhantes de outros professores eram discutidos, e, para um desses encontros, foi recomendada a leitura do texto *Cultures of learning: language classrooms in China*, de Cortazzi e Jin (2000), que abordava o fato de que muitos comportamentos que ocorrem em sala de aula são determinados por conjuntos de expectativas, valores e atitudes que os alunos e os professores têm sobre as práticas de ensinar e aprender, isto é, pelo que os autores denominam como *culturas de ensino e aprendizagem*.

Ancorada nesse texto (Cortazzi & Jin, 2000), desenvolvi meu trabalho de monografia de final do curso de Letras partindo do fato de que os alunos asiáticos traziam para a sala de aula as *culturas de ensino e aprendizagem* dos ambientes de ensino em que haviam sido socializados e que se distinguiam das práticas propostas pelos professores do PPE. A partir dessa ideia, abordei a questão da falta de engajamento de alguns alunos nessas práticas propostas pelo professor, sobretudo em momentos em que este buscava proporcionar a participação ativa dos alunos organizados em um grande grupo.

Na investigação que desenvolvi, pude verificar, a partir de dados de observação de sala de aula e de entrevistas com os participantes, que tais *culturas de aprender e ensinar* não eram estanques nem homogêneas entre os alunos. Ou seja, o fato de grande parte deles terem sido socializados em ambientes de ensino com características semelhantes não resultava em práticas de sala de aula idênticas entre eles, nem em afirmações sobre ensino e aprendizagem semelhantes ao longo de entrevistas sobre o tema, sendo que alguns desses alunos se adaptavam mais facilmente do que outros às práticas pedagógicas de que participavam no PPE. Além disso, demonstrei o modo como os participantes negociavam essas diferentes culturas de ensino e aprendizagem na sala de aula, uma vez que as interações observadas tornaram evidente a adaptação entre professores e alunos ao longo das aulas por meio de suas ações.

Tais resultados suscitaram meu interesse em aprofundar essa questão, buscando, no estudo microanalítico da fala-em-interação de sala de aula, examinar o modo como os participantes desses encontros constroem conjuntamente, turno a turno, esses

momentos desconfortáveis, e como eles, ao negociar suas culturas de ensino e aprendizagem, levam a cabo outras ações.

Ao longo da elaboração do projeto desta segunda investigação, todavia, comecei a questionar de modo mais contundente diversos pressupostos que o embasavam. Isso porque, em interlocução com professores que lecionavam em escolas e em universidades brasileiras sobre o meu trabalho, surgiam comentários como: *“tu associas essa postura silenciosa dos alunos com a cultura deles, mas isso é um comportamento muito recorrente em nossas turmas brasileiras também”*. De modo semelhante, ao serem apresentados em seminários, meus trabalhos frequentemente originavam comentários como *eu tenho diversos “chineses” entre meus alunos, porque muitas turmas em que eu leciono são tão silenciosas...*

A partir das discussões suscitadas por tais comentários¹, e em conversas com os participantes do grupo de pesquisa ISE², verifiquei que a questão que me interessava – o fato de os alunos muitas vezes não tomarem turnos de fala na sala de aula quando lhes é dada a oportunidade de participação – não se restringia a contextos em que há participantes de nacionalidades distintas em interação. Isso resultou na opção de ampliar o escopo de minha pesquisa, oportunizando espaço para uma interlocução com agentes pedagógicos em geral, e não apenas com pesquisadores interessados em encontros interculturais.

Assim, o presente trabalho traz como tema a abordagem dos momentos de desconforto na interação entre os participantes de salas de aula que, diferentemente do que é associado ao desconforto vivenciado em salas de aula tradicionais (conforme explicitado acima), ocorrem quando há um visível esforço do professor para abrir espaço à participação de todos, mas os alunos demonstram, por meio de diversos sinais, não se alinharem a essa proposta de participação. Cabe dizer que os momentos desconfortáveis investigados neste trabalho não são apenas um construto teórico do analista; trata-se de um problema prático dos participantes de interações nesses ambientes, uma vez que eles precisam fazer escolhas, ainda que tácitas, para demonstrar uns para os outros o desconforto para o qual estão orientando suas ações, assim como,

¹ Tais questionamentos sempre acompanharam as discussões entre os integrantes do PPE sobre o meu trabalho bem como sobre o texto de Cortazzi e Jim (2000), porém passaram a me chamar especial atenção após o término da elaboração da minha monografia de final de curso

² Grupo de Pesquisa Interação Social e Etnografia. Para mais informações sobre o grupo, consultar: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0192801BH0UIIW>

ao lidar com tais momentos, produzir ações que superem tais momentos ou que, pelo contrário, agravem os momentos desconfortáveis, implicando graves consequências para a interação em andamento.

Nesse sentido, busco documentar, por meio de uma metodologia focada na análise sequencial da interação, momentos em que os participantes se orientam para a construção de momentos desconfortáveis – isto é, instâncias de desalinhamento entre as ações dos participantes. Além disso, busco verificar o que ocorre diferentemente em momentos em que os participantes agravam o momento desconfortável - provocando algo próximo de ruptura entre eles - e momentos em que os participantes trabalham para resolver tais problemas interacionais e, por meio de um esforço conjunto, superam tal momento, levando a cabo outras ações.

Quanto a esse esforço conjunto dos participantes, cabe dizer que o entendimento que norteia este trabalho é o de que não é apenas o agrupamento de indivíduos trabalhando com o objetivo de aprenderem que os encaminha à aprendizagem de fato por meio do uso da linguagem, mas o que se desenvolve por meio das ações dos participantes por meio da fala-em-interação situadamente. Afinal, é por meio da fala-em-interação e da produção de ações conjuntas e coordenadas que os participantes criam o objeto de conhecimento que é relevante para eles e, ao mesmo tempo, os procedimentos pelos quais tal conhecimento é legitimado como relevante por eles (Garcez, 2007).

Assim, parto do pressuposto de que é por meio dos detalhes evidenciados na fala-em-interação entre os indivíduos que observamos como os participantes revelam seu entendimento do que estão fazendo juntos no curso da interação. Nesse sentido, parece significativo observar, analiticamente, os procedimentos através dos quais os participantes que estão reunidos para fazerem o trabalho de aprender se organizam para administrarem momentos problemáticos em sua interação, com o intuito de uma compreensão situada de como opera a sala de aula de língua adicional por meio das ações conjuntas dos participantes envolvidos. Isso porque, apesar de, em termos didáticos, os potenciais benefícios de lançar mão de recursos interacionais convidativos à participação em contextos de aprendizagem sejam bastante difundidos, o modo como professores e alunos levam a cabo tais ações conjuntamente ainda é pouco conhecido nos cenários escolares em geral, e minha ambição é de que este trabalho evidencie como

ocorre tal trabalho, ou como deixa de ocorrer, por meio da observação das ações situadas dos participantes.

Por fim, cumpre destacar que a presente investigação integra um projeto maior que vem sendo desenvolvido pelo grupo ISE, denominado *Organização, Participação e Aprendizagem*. Esse projeto, coordenado pelo orientador deste trabalho, busca, entre diversos objetivos, descrever os métodos que os participantes utilizam em interação para a criação de condições para a construção conjunta de conhecimento que é legitimada por eles como relevante, por meio da aproximação das noções de *participação*, *intersubjetividade* e *aprendizagem* na fala-em-interação (Garcez, 2007, pp. 29-31). Nesse sentido, acredito que o exame minucioso de ocasiões em que os participantes que estão reunidos com o objetivo de aprender se orientam para momentos problemáticos em sua interação - sobretudo quando um deles demonstra oferecer espaço para a participação dos demais - pode contribuir para a compreensão acerca do modo de organização social que é co-construído quando múltiplos participantes se orientam para a resolução de problemas interacionais que se façam determinantes para levarem a cabo ações que eles estão realizando juntos pelo uso da linguagem, uma vez que os procedimentos utilizados por eles para lidarem com tais problemas parece ser crucial para a criação de condições para a construção conjunta de conhecimento. Além disso, também espero poder apontar, em alguma medida, possíveis repercussões pedagógicas desse fenômeno para a área de aprendizagem de línguas adicionais e para discussões mais amplas de pesquisas em educação.

O presente trabalho é dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresento os referenciais teóricos que embasam a construção deste trabalho, assim como desenvolvo a revisão de literatura em que apresento os estudos específicos que fomentaram a concepção deste estudo, para, a partir dos conceitos trabalhados, introduzir as perguntas que busco responder nesta pesquisa. No segundo capítulo, dedicado à explicitação da metodologia utilizada para a realização desta investigação, abordo o cenário onde foram gerados os dados para os fins desta pesquisa, os procedimentos de análise e as perguntas que nortearam a investigação para, no terceiro capítulo, tecer a análise da coleção dos dados gerados e responder às questões de investigação propostas. No último capítulo, apresento uma síntese das principais questões abordadas no trabalho e discuto as conclusões obtidas (a partir das análises

realizadas), assim como questões de metodologia de ensino relacionadas ao tema em questão.

1. FALA EM INTERAÇÃO, ALINHAMENTO CONJUNTO, CONVITES À PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM

O presente capítulo tem por finalidade a descrição do embasamento teórico que sustenta esta investigação. Apresento, em primeiro lugar, alguns pressupostos da corrente sociológica denominada *Etnometodologia*, a partir dos quais se originou a tradição de pesquisa conhecida como *Análise da Conversa Etnometodológica* (doravante ACE), cujas noções e fundamentos nortearam a elaboração desta pesquisa e são explorados a seguir. Posteriormente, a partir da descrição do conceito de *pares adjacentes*, discuto a centralidade da prática de perguntar em cenários institucionais, apontando sua relevância no fazer de sala de aula, uma vez que tal prática pode funcionar tanto como um mecanismo de controle e manutenção da autoridade do professor, como pode, pelo contrário, ser utilizada para *convidar* os alunos a construir sua participação nesse ambiente. A seguir, aponto que, quando tal prática funciona com um *convite à participação*, ela pode desencadear tanto sua aceitação pelos alunos - produzindo alinhamento entre os participantes - quanto sua rejeição - gerando desalinhamento entre eles. A partir desse entendimento, discuto as marcas de alinhamento e, mais detidamente, as de desalinhamento de que os participantes se valem para demonstrar uns aos outros a orientação para *momentos desconfortáveis* na interação. Após essas explicitações, exponho as perguntas que orientam a presente pesquisa e finalizo o capítulo por meio de uma seção em que delimito o escopo de alguns termos que se fazem relevantes ao longo da análise.

1.1 O uso da linguagem como trabalho contínuo de manutenção de um mundo em comum: que “instrumento” é esse?

*Como os atores sociais vêm a saber, e saber em comum, o que eles estão fazendo e as circunstâncias em que o fazem?*³³ (Heritage, 1984a, p. 76).

A pergunta epígrafe desta seção foi formulada por Heritage para sintetizar a preocupação do empreendimento sociológico levado a cabo por Garfinkel sob o rótulo de *Etnometodologia*: expor o intenso trabalho interacional que as pessoas precisam

³³ *How do social actors come to know, and know in common, what they are doing and the circumstances in which they are doing it?*

realizar continuamente para construir e sustentar o entendimento entre elas, isto é, para manterem um mundo em comum e, assim, realizarem ações em conjunto por meio do uso da linguagem (Garfinkel, 1967; Garfinkel & Sacks, 1970).

Pode parecer estranho pensar que precisamos empregar um grande esforço para conseguir fazer qualquer coisa com outras pessoas usando a linguagem, ainda que se trate de uma “simples” conversa com amigos em um bar, ou de uma breve discussão sobre o tempo dentro do elevador. No entanto, os estudos da Etnometodologia demonstram que a manutenção da inteligibilidade na interação entre as pessoas é fruto de um intenso trabalho dos interagentes, que fazem ajustes constantes para encontrar formas de organizar suas ações de modo a manterem a crença em um mundo compartilhado.

Compreender a complexidade inerente à construção desse mundo compartilhado (necessário à inteligibilidade de qualquer interação mediada pela linguagem) não é fácil, pois ainda é muito arraigada entre nós a visão da linguagem como uma ferramenta simbólica suficiente para, por meio da comunicação, simplesmente transferirmos corporeamente processos mentais (pensamentos e sentimentos) uns aos outros. Essa noção, denominada por Reddy (2000 [1993]) como *metáfora do conduto*, vê a linguagem como um conduto que leva pensamentos e emoções de uma pessoa para outra, sendo que, se transpomos corretamente as ideias para as palavras, nosso pensamento é transferido com sucesso.

Reddy propõe, alternativamente, que se pense o uso da linguagem por meio da *metáfora dos construtores de instrumentos*. Essa noção concebe cada pessoa como um ser isolado em um ambiente ligeiramente diferente dos ambientes dos demais, podendo se comunicar com os outros apenas através de instruções, isto é, sem acesso ao ambiente dos outros. Cada indivíduo constrói os instrumentos que serão necessários para a sobrevivência em seu ambiente, e repassa as instruções aos demais para que eles construam seu próprio instrumento. Ao recebê-las, no entanto, cada um entende tais instruções de acordo com as especificidades de seu ambiente e acaba reformulando-as de modo a construir um instrumento que seja adequado a seu próprio espaço. Assim, ao invés de conceber o uso da linguagem como simples transferência de informações entre as pessoas, em que o sucesso sempre acontece a menos que haja alguma falha no processo de “colocação” de pensamentos em palavras, a metáfora dos construtores de

instrumentos nos permite entender a complexidade da interação por meio da linguagem, em que dificuldades e obstáculos parciais de comunicação são inerentes ao sistema, e só podem ser atenuados e superados por meio de esforços conjuntos em que muita energia é despendida para que um “mundo em comum” seja alcançado⁴.

Retomando a pergunta epígrafe desta seção, a Etnometodologia busca expor esse trabalho interacional em que as pessoas se engajam para alcançar um mundo em comum, isto é, para saberem coisas em comum para os fins práticos da interação que constroem e, assim, alcançarem a *intersubjetividade* (Garfinkel, 1967; Schegloff, 2007). A intersubjetividade é, portanto, é a manutenção ativa pelos participantes de um mundo tomado comum (Schegloff, 1991, p. 151), que é sustentado pela suspensão da dúvida de que os interagentes possam não ter os mesmos referentes ou concebê-los de modo diferente. Dado que os indivíduos “estão em ambientes distintos”, esse mundo em comum só pode ser mantido se os interagentes concordarem em preencher as lacunas inerentes às elocuições que produzem, valendo-se de informações do contexto emergente na interação, e cooperarem uns com os outros no que estão fazendo juntos, seja uma conversa, uma discussão ou mesmo uma briga, uma vez que demonstrações de não cooperação “ameaçam a existência de entendimento mútuo e, com isso, a existência de um mundo compartilhado⁵” (Heritage, 1984a, p. 95). Intersubjetividade, em última instância, se refere ao entendimento mútuo, ao *alinhamento* entre os diversos indivíduos em interação quanto ao que estão fazendo em conjunto.

Nesse sentido, a Etnometodologia opera com uma noção de cognição pouco comum. Nessa perspectiva teórica, a cognição não é um conjunto de conhecimentos abstratos na mente de um indivíduo isolado; ela é entendida como *socialmente distribuída*, pois o que as pessoas sabem é o que elas *sabem em comum*, sendo que esse conhecimento em comum é, como vimos, é ativamente construído *na interação* (Maynard, 2006). E, uma vez que, para interagir, as pessoas precisam se valer do uso da linguagem, é na fala-em-interação que a produção e manutenção da cognição vai ser investigada (e não na mente/cérebro dos indivíduos).

⁴ A aproximação entre noções da Etnometodologia – sobretudo as expostas em Garfinkel e Sacks (1970) – e a metáfora dos construtores de instrumentos (Reddy, 2000 [1993]) foi tema de uma discussão levantada pelo orientador deste trabalho durante uma aula da disciplina “Etnometodologia”, oferecida em 2009 pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS.

⁵ (...) *threatens the very possibility of mutual understanding and, with it, the existence of a shared world.*

Assim, para participar de uma conversa, de uma reunião, de uma sala de aula, os indivíduos se valem de métodos (simultaneamente sociais e cognitivos), isto é, de procedimentos interpretativos utilizados por eles situadamente para a construção e manutenção do entendimento quanto ao que estão fazendo em conjunto, sendo a tarefa do analista olhar para tais procedimentos e, sem tecer julgamentos sobre o fato de eles estarem corretos ou errados⁶, articular quais são esses métodos, isto é, articular o que é reconhecido pelos interagentes como o modo de *fazer* tais coisas conjuntamente.

Nesse sentido, os princípios epistemológicos da Etnometodologia podem ser importantes para se pensar e investigar a aprendizagem de modo diferente de como ela é tradicionalmente concebida. Se a cognição é socialmente distribuída, e se torna pública à medida que as pessoas interagem umas com as outras ao trabalharem para manter um mundo em comum entre elas, então a aprendizagem, sendo uma cognição, também é socialmente distribuída entre os participantes, que se engajam no trabalho conjunto de *fazer aprender* por meio da linguagem, sendo a tarefa do analista observar quais são as práticas, as ações e os métodos de que os participantes se valem para demonstrar uns aos outros que o que estão construindo conjuntamente por meio da linguagem é o *trabalho de aprender* (Firth & Wagner, 2007; Abeledo, 2008; Salimen, 2009).

Assim, ao invés de se pensar a aprendizagem como atrelada a ideias de *transmissão*, *recepção* e *acumulação* de conhecimentos e de objetos que serão internalizados e armazenados no cérebro de um indivíduo isolado, é possível pensar a aprendizagem como atrelada às *práticas* interacionais dos participantes, isto é, como um empreendimento emergente do trabalho e esforço contínuo de indivíduos engajados em *fazer coisas* em conjunto (Sfard, 1998, p. 6). Trata-se, portanto, de uma mudança de paradigma entre uma concepção que entende a aprendizagem por meio de *metáforas de aquisição*, para uma concepção que compreende a aprendizagem lançando mão de *metáforas de participação* (Sfard, 1998), isto é, como um processo coletivo, intersubjetivo e instanciado na interação.

⁶ Pressuposto denominado “indiferença etnometodológica” (Garfinkel & Sacks, 1970, p. 340)

1.2 Análise da Conversa Etnometodológica: o estudo de procedimentos para a realização de ações conjuntas por meio do uso da linguagem

Na década de 60, pesquisadores norte-americanos, ancorados nos princípios das pesquisas em Etnometodologia, dedicaram-se a investigar o modo pelo qual as pessoas se organizam para realizar ações em conjunto, por meio da análise detalhada de sequências de fala-em-interação natural, configurando o que hoje se reconhece como *Análise da Conversa Etnometodológica* (ACE). Tal tradição de pesquisa pode ser definida como uma investigação da produção e manutenção da intersubjetividade no plano microanalítico da fala-em-interação, em que é crucial o olhar analítico para o que cada interagente faz no seu turno com base no que seu interlocutor fez no turno anterior (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974; Heritage, 1984a; Garcez, 2008, Loder & Jung, 2008b).

É possível sintetizar as premissas do estudo da organização social realizado como: a) o que um interagente faz em seu turno é orientado ao turno precedente; b) um turno corrente projeta (ou torna relevante) uma ação seguinte ou uma gama de possíveis ações a serem realizadas no próximo turno, e, desse modo, cria um contexto para a realização do próximo turno; c) ao produzir essa próxima ação, o interlocutor demonstra seu entendimento do turno precedente, e, portanto, cria ou mantém com o falante anterior um entendimento mútuo a respeito do que ambos estão fazendo juntos (Sacks et al., 1974; Garcez, 2008).

Um princípio metodológico fundamental na ACE é o de que as práticas sucessivas de que se valem os participantes para construir ações conjuntas são recursos empíricos ordenados e regulares para a produção e interpretação das ações uns dos outros, sendo privilegiada a orientação dos participantes para a compreensão de como *eles* próprios entendem a situação que reflexivamente constroem (Goodwin e Heritage, 1990). Nesse sentido, a Análise da Conversa permite aos pesquisadores examinarem, por meio da observação do que é exibido nas ações interacionais turno a turno, o modo como os próprios participantes entendem o que estão fazendo em conjunto, seja uma discussão, uma briga, um julgamento ou uma aula.

Assim, os analistas da conversa buscam, por meio da observação cuidadosa de coleções de dados de conversa natural, desvelar o modo pelo qual os participantes constroem e mantêm um entendimento comum ao longo de sequências de ação

(Heritage, 1985). Isso não significa que a AC tem acesso aos processos cognitivos e psicológicos dentro do cérebro dos indivíduos, mas que ela possibilita, por meio da análise minuciosa de dados de fala-em-interação natural, demonstrar como os participantes analisam e interpretam as ações uns dos outros e, assim, alcançam um entendimento compartilhado sobre o que estão fazendo em conjunto ao longo da interação (Antaki, 2006; Maynard, 2006).

Uma vez que a ACe aponta a relevância dos detalhes minuciosos para os quais as pessoas se orientam ao realizarem ações situadamente por meio da linguagem, suas análises partem de registros audiovisuais de interações de ocorrência natural (Loder, 2008b), que são posteriormente transcritos de acordo com convenções próprias para tal (Atkinson & Heritage, 1984a; Ochs, Schegloff, & Thompson, 1996) de modo a viabilizar a discussão e análise dessas interações. Tais procedimentos, em que a audição e visualização repetida de interações são fundamentais (ten Have, 1999), tornam possível a percepção de que muito do que pensamos ser pressuposto para a realização da interação entre as pessoas, é, na verdade, produto de um intenso trabalho dos interagentes para, segundo a segundo, exporem e negociarem seu entendimento da situação uns aos outros.

Dentre as práticas de que se valem os interagentes para organizarem suas ações conjuntas, destacam-se os procedimentos fundamentais que foram descritos nos textos seminais da área: a *organização da tomada de turnos*, sistematizada em Sacks, Schegloff, e Jefferson (1974) e a *organização do reparo*, descrita em Schegloff, Jefferson, e Sacks (1977).

A organização da tomada de turnos concerne à “distribuição ordenada de oportunidades para participar de interações sociais⁷” (Schegloff, 2000, p. 1), operando no sentido de organizar a construção e distribuição de turnos entre os diversos interagentes. Essa organização é crucial para o desenvolvimento de ações por meio da fala-em-interação, uma vez que, para que haja a possibilidade de *responsividade* – de um participante ser capaz de demonstrar que o que ele está dizendo e fazendo é em resposta ao que o outro disse e fez – é necessário que um participante fale após o outro ordenadamente, e esse aspecto é fundamental para que sejam possíveis trajetórias de ações conjuntas (Schegloff, 2007, p. 1).

⁷ *The orderly distribution of opportunities to participate in social interaction*

No artigo seminal da área, Sacks et al. (1974) comparam as atividades que se organizam por meio da troca de turnos a uma *economia* em que a moeda corrente – o turno de fala – adquire um determinado valor, sendo que os interagentes têm à sua disposição maneiras para tomar posse dessa moeda – a alocação de turnos (p. 696). Nesse sentido, investigar como funciona o sistema que organiza a tomada de turnos é desvelar o modo como se organiza esse sistema econômico, isto é, examinar seu padrão de funcionamento, por meio da investigação dos modos disponíveis aos indivíduos para tomarem posse da moeda corrente (os turnos), e de como essas possibilidades à disposição dos indivíduos para adquirir tal moeda (para alocar turnos) afetam sua distribuição.

Os autores verificaram, a partir da análise de dados de conversas naturais, que a organização da tomada de turnos apresenta dois componentes: as unidades básicas pelas quais os participantes constroem seus turnos, e as técnicas por meio das quais os interagentes organizam a tomada e as trocas dos turnos. Essas podem ser resumidas entre técnicas em que o falante corrente seleciona o próximo a falar (por exemplo, por meio da menção do nome desse ou por meio de gestos e olhar), e técnicas em que o próximo falante se autoseleciona para tomar o turno seguinte. É com base no funcionamento dessa organização da tomada de turnos que a conversa funciona de modo extremamente eficaz, uma vez que são produzidas longas sequências de turnos de fala que se seguem uns aos outros com breves intervalos e poucas sobreposições entre eles (Sacks et al. 1974, Schegloff, 2000).

Ainda que o material de trabalho da perspectiva teórico-metodológica da ACE sejam turnos de fala-em-interação, seu interesse não é estritamente a linguagem, mas as *ações* realizadas por meio de seu uso situado entre os indivíduos. Schegloff (2007) aponta que, assim como os participantes da interação monitoram a fala turno a turno no curso de sua produção por características como onde cada turno pode estar completo e se alguém foi selecionado como próximo falante (e quem o foi), eles monitoram e analisam cada turno em relação à *qual ação* ou ações o falante pode estar fazendo (ou buscando fazer) por meio desse turno (p. 2). Uma questão constante para os participantes, portanto, é “por que isto agora?”⁸ (Schegloff, 2007, p. 2), e a razão para esse monitoramento constante é que a ação que um falante faz em um turno tem

⁸ *Why that now?*

implicações para a ação a ser realizada no turno subsequente como resposta a esse anterior. Se o turno está fazendo um pedido, por exemplo, ele pode demandar uma aceitação ou rejeição em seguida; se está fazendo uma pergunta, demanda uma resposta a seguir etc. Assim, o sistema de tomada de turnos exige dos participantes um trabalho constante de monitoramento e escuta pois, ainda que o interlocutor esteja apenas fingindo prestar atenção ao que o outro diz, ele pode, a qualquer momento, ser interpelado a realizar uma próxima ação relevante no turno subsequente.

O segundo conjunto de mecanismos de que se valem os participantes para produzirem suas ações por meio da fala-em-interação – o reparo – é utilizado quando surgem problemas interacionais que possam dificultar o andamento do curso da interação, sejam esses problemas de escuta, de produção ou de entendimento (Loder, 2008a). Nesses casos, os participantes suspendem o curso de suas ações para tratar de tais problemas de modo sistemático, valendo-se da organização do reparo (Schegloff et al., 1977). A disposição do mecanismo do reparo para os interagentes é, portanto, crucial para o funcionamento do sistema conversacional, pois possibilita aos indivíduos lidarem com problemas na fala e na escuta que ameacem seu entendimento compartilhado quanto ao trabalho que estão fazendo juntos por meio da linguagem (Schegloff et al., 1977; Loder, 2008a).

Nota-se, portanto, que os procedimentos de que os participantes lançam mão ao longo da conversa trabalham no sentido de possibilitarem aos participantes a manutenção do entendimento mútuo, crucial para a construção de ações conjuntas de modo coordenado. Tais procedimentos, portanto, não são meros recursos automáticos de que os participantes lançam mão enquanto conversam; pelo contrário, essas organizações são métodos continuamente à disposição dos participantes para a produção e manutenção de um mundo compartilhado por meio de sua fala-em-interação. Nesse sentido, o entendimento compartilhado – a intersubjetividade – é uma questão prática, sendo continuamente gerenciado pelos indivíduos ao longo do curso de suas ações (Schegloff, 1991).

Garcez (2008) aponta que as ações são sempre realizações conjuntas, uma vez que a sua implementação depende de os participantes nela envolvidos demonstrem um entendimento convergente acerca do que estão construindo em conjunto, sequencialmente. Assim, o interesse da ACE pela organização sequencial de turnos de

fala-em-interação se justifica pelo fato de que a produção de uma ação conversacional por meio de um turno de fala propõe uma definição local e contingente da situação para a qual a produção do próximo turno vai estar orientada – sendo que tal turno pode tanto aceitar quanto rejeitar a definição proposta pelo anterior. Não é sem razão, portanto, que as “ações adjacentes são consideradas os tijolos da construção da intersubjetividade⁹” (Heritage, 1984a, p. 256).

Explorando a natureza sequencial das interações e da produção de intersubjetividade, estudiosos em Análise da Conversa observaram a existência de elocuições que se organizam sequencialmente sempre aos pares, as quais foram denominadas *pares adjacentes* (Sacks et al., 1974; Schegloff, 2007; Loder et al., 2008). A organização dos pares adjacentes são cruciais para a investigação que realizo neste trabalho, e é à sua explicitação que me detenho na seção a seguir.

1.2.1 A noção de adjacência e o conceito de pares adjacentes na ACE

Como vimos, a relação de *adjacência* ou proximidade entre turnos é central para o modo como a fala-em-interação é organizada e entendida por todos participantes. De acordo com Heritage (1984a), na sua forma mais elementar, a noção de adjacência aponta que um turno corrente projeta uma próxima ação relevante - ou próximas ações - a ser realizada pelo outro interagente no turno seguinte, isto é, no turno adjacente. Na sua forma mais forte, essa projeção da próxima ação relevante pode ser realizada por meio de um par de ações convencionalmente reconhecido, o *par adjacente*. Diversas ações conversacionais ocorrem segundo a estrutura de tal par, desde cumprimentos realizados por meio de práticas como *oi* e *tchau*, até pares de ações mais complexos, como ofertas e sua subsequente aceitação/rejeição, convites e sua subsequente aceitação/rejeição etc.

De acordo com Schegloff (2007, p. 13), os pares adjacentes apresentam as seguintes características: são compostos de dois turnos; são realizados por diferentes falantes; aparecem de modo adjacente, ou seja, um após o outro, e são relativamente ordenados, isto é, são compostos de uma primeira parte do par e de uma segunda parte do par. A primeira parte do par é composta por enunciados como *pedidos*, *ofertas*,

⁹ *linked actions are the basic building-blocks of intersubjectivity*

convites, anúncios, isto é, são tipos de elocuições que iniciam uma troca. As segundas partes de par são tipos de elocução como *resposta, aceitação e rejeição*, isto é, têm como característica serem práticas responsivas em relação à elocução anterior, conforme demonstra o excerto de interação a seguir, extraído do segmento “qual-qual praia,” investigado no capítulo de análise desta pesquisa¹⁰:

78 Marcelo: Porto Alegre tem praia?
79 Amanda: tem- TE:M DE ÁGUA DOCE. não é água salgada do
80 mar. é, é:, (0.2) rio né, água doce
81 Marcelo: °m: hm ° ((Marcelo assente com a cabeça))

Nesse excerto de interação, a primeira parte do par adjacente é produzida por Marcelo na linha 78, um pedido de informação mediante uma pergunta, que condiciona a próxima ação a ser realizada como uma resposta a essa pergunta. No turno subsequente, Amanda fornece a segunda parte desse par – a resposta informativa – sendo que, no terceiro turno, Marcelo dá o recibo de entendimento do que Amanda fez em seu turno, aceitando o entendimento do seu turno da linha 78 como um pedido de informação mediante uma pergunta que buscava como resposta saber se há praia em Porto Alegre.

Assim, observamos que os pares adjacentes são a evidência mais aparente da *projetabilidade* característica da organização sequencial da fala-em-interação. A projetabilidade se dá tanto em termos de *ação*, quanto em termos de *entendimento da situação*, refletido nas ações dos participantes. Assim, uma vez que um falante dirige um turno a outro (na situação acima, por exemplo, uma *pergunta*), ele não só projeta a realização de uma ação (*fazer pedir informação*), mas também, por meio dessa ação, propõe um entendimento da situação (uma solicitação de informação). O próximo falante, então, do mesmo modo, ao realizar a ação projetada pelo outro (*fornecer a informação* solicitada por meio de uma resposta), não só leva a cabo a ação que foi projetada no turno anterior, como também ratifica o entendimento da situação conforme proposto (isto é, como um pedido de informação). As sequências interacionais, e sobretudo os pares adjacentes, são, portanto, sustentados pela orientação dos participantes para a projeção de ações que evidenciam seus entendimentos da situação. Com efeito, a projeção é um aspecto crucial para a manutenção do entendimento

¹⁰ As convenções utilizadas para transcrição de todos os excertos utilizados ao longo do trabalho encontram-se no Anexo I.

comum entre os interagentes, uma vez que ela possibilita a coordenação de suas ações, e, assim, do entendimento quanto ao que fazem juntos. Em outras palavras, ela possibilita que os mesmos sustentem um foco de atenção conjunto em relação ao que fazem e “entendem” ao longo das sequências interacionais, aspecto crucial para a manutenção da intersubjetividade.

1.2.2 Pares adjacentes em ambientes institucionais e perguntas como práticas centrais para a construção desses cenários, sobretudo a sala de aula

Sendo procedimentos cruciais para a implementação de ações conjuntas, os pares adjacentes apresentam um papel fundamental não só na produção de sequências de conversa cotidiana, como também em sequências de fala-em-interação em cenários institucionais. Muito do que se faz em contextos institucionais se realiza por meio de ações construídas por meio de pares adjacentes, especialmente mediante práticas de perguntas e respostas.

Tracy e Robles (2009), em artigo de apresentação do volume 11 do periódico *Discourse Studies* (2009), dedicado a estudos que discutem a prática de perguntar em diferentes ambientes institucionais, apontam que a realização de perguntas é uma das práticas mais centrais em encontros institucionais, se não a prática central. Os autores afirmam, por exemplo, que os julgamentos no Direito de tradição anglo-americana são basicamente construídos por meio de perguntas e respostas. Eles citam um estudo de Atkinson e Drew (1979) em que o promotor, por meio de perguntas dirigidas às testemunhas, elaborava a construção dos fatos progressivamente, sendo esses fatos confirmados pela anuência das testemunhas nos turnos subsequentes. Os autores apontam que as perguntas eram construídas pelo promotor de modo a tornar pública a descrição dos fatos que favorecia sua posição, mas, tendo ela recebido a anuência das testemunhas, tal descrição recebia status de veracidade.

Nesse sentido, as perguntas exercem um importante trabalho quando se trata de negociar um encontro institucional. Tracy e Robles (2009) sugerem que, como “árbitros da realidade¹¹” (p. 131), elas são o modo fundamental pelo qual as instituições determinam a verdade e verificam fatos. Pelo fato de perguntas funcionarem como

¹¹ *arbiters of reality*

mecanismos para acessar informações, para verificar e negociar entendimentos, confirmar pressupostos etc, a prática de perguntar é, conforme apontam Tracy e Robles (2009), “um mecanismo central para a construção e para a reflexão de mundos sociais comuns¹²” (p. 131). As perguntas, portanto, se colocam como centrais para o funcionamento de muitas instituições que tratam como realidade o que é intersubjetivamente produzido e exposto na fala-em-interação.

Em um estudo que analisou entrevistas com pessoas diagnosticadas como deficientes mentais, versando sobre sua qualidade de vida em abrigos psiquiátricos na Inglaterra financiados pelo governo, Houtkoop-Steenstra e Antaki (1997) demonstraram como as cognições eram socialmente construídas mediante perguntas dirigidas pelo entrevistador ao entrevistado. O autor enfocou o trabalho de reformulação de perguntas realizado pelos entrevistadores em momentos em que os entrevistados demonstravam ter problemas para respondê-las. Assim, em dado momento, após o entrevistador perguntar *quão satisfeito você está com o modo como você vive?*, e fornecer as alternativas 1) *muito satisfeito*, 2) *mais ou menos satisfeito*, e 3) *insatisfeito*, o entrevistado demonstrou dificuldade em responder, sendo que o entrevistador, então, refez a pergunta de modo mais simples, por meio de uma pergunta que exigia uma resposta *sim* ou *não* a partir da primeira alternativa fornecida anteriormente *você está muito satisfeito com o modo como você vive?*. Tais perguntas eram tratadas pelos entrevistados como solicitações de confirmação, sendo sempre, de fato, confirmadas pelos entrevistados, o que motiva o título do artigo como “criando pessoas felizes através de perguntas de resposta sim/não¹³” (p. 202).

O estudo de Houtkoop-Steenstra e Antaki evidencia a produção de uma realidade compartilhada intersubjetivamente a partir das perguntas do entrevistador. Em outras palavras, é por meio das perguntas dirigidas pelo entrevistador e das respostas do outro a essas perguntas que ambos constroem um entendimento comum acerca da qualidade da vida do indivíduo entrevistado, que, no caso descrito acima, se constitui como *o entrevistado está muito satisfeito com a vida que leva na clínica financiada com recursos do governo*.

¹² *a central vehicle for constructing social worlds and reflecting existing ones*

¹³ *creating happy people by asking yes/no questions*

É necessário, portanto, que o outro responda às perguntas realizadas pelo indivíduo no papel designado pela instituição para dirigir tais perguntas, ou a possibilidade de construção de um mundo social comum fica abalada. Um estudo realizado por Muntigl e Zabala (2008) explorou sequências de pergunta e resposta em sessões de terapia de casais focalizando as respostas dos pacientes para as quais o terapeuta se orientava como insuficientes. Os autores propõem que, sendo crucial, em terapias, que os pacientes respondam às perguntas dos terapeutas, narrando e refletindo sobre experiências pessoais, espera-se que, em momentos em que os pacientes não o façam, ambos – terapeutas e pacientes – passem por algum tipo de *problema interacional*. Nos dados analisados, os autores identificaram, a partir de incidentes interacionais desse tipo, diversos recursos utilizados pelos terapeutas para evidenciar que a resposta do paciente estava sendo tratada como insuficiente. Tais recursos, como silêncios por parte do terapeuta, continuadores, direcionamento de olhar e elicitadores de expansão, funcionavam como mecanismos para que o terapeuta, ao solicitar a expansão dos turnos do paciente, construísse um mundo em comum com ele e, assim, obtivesse subsídios para levar a cabo a objetivo institucional ali em questão.

Assim, conforme afirmam Tracy e Robles (2009), perguntas nunca surgem em um vácuo; elas são produzidas já carregadas de pressupostos e expectativas do enunciador da pergunta em relação ao que é considerada uma resposta razoável, que pode ser diferente da orientação de seu interlocutor. Brown (2003), por meio da análise de dados de entrevistas orais de proficiência linguística, aponta que, durante a entrevista, por vezes um dos entrevistadores participantes da pesquisa – Paul – demonstrava estar orientado para as perguntas que dirigia ao candidato como se devessem evocar respostas extensas e elaboradas, enquanto o que elas exigiam crucialmente eram respostas *sim* ou *não*. A autora aponta que uma mesma candidata, quando entrevistada por Paul, não tinha um bom desempenho exame, dado que suas respostas mínimas (embora coerentes com as perguntas) eram sempre seguidas de pausas (uma vez que o entrevistador, ao se orientar para uma expectativa de resposta mais extensa, aguardava maior elaboração). Já ao ser entrevistada por outra entrevistadora, a mesma candidata obtinha um desempenho muito superior, dado que essa fazia uso tanto de perguntas abertas quanto de perguntas de resposta *sim* ou *não*, mas sempre fornecendo mecanismos de suporte para que a candidata expandisse suas respostas, e não apenas aguardando maior elaboração, como fazia Paul.

Nesse sentido, respostas são consideradas suficientes ou não a uma dada pergunta de acordo com o que os próprios interlocutores acordam entre si. Se o enunciador da pergunta se orienta para a resposta do seu interlocutor como boa ou suficiente para os fins práticos da interação em andamento (ao mover a ação adiante, por exemplo), então a resposta foi suficiente para os fins práticos do que os interagentes se engajaram a construir; mas, se o interlocutor da pergunta se orienta para a resposta do outro como insuficiente, isso pode resultar em instâncias de problemas interacionais entre os participantes, conforme apontam o estudo de Muntigl e Zabala (2008) e o de Brown (2003).

Outro cenário institucional onde a fala-em-interação é tradicionalmente caracterizada por se constituir pelo uso de perguntas e respostas é a sala de aula. É a partir de uma pergunta que se desenvolve um tipo de sequência incomum em conversa cotidiana, mas característica de ambientes de sala de aula, qual seja, a sequência interacional triádica de iniciação, resposta e avaliação, ou IRA (Sinclair & Coulthard, 1975; Mehan, 1985). Tal sequência funciona da seguinte maneira: o professor faz uma pergunta a um aluno específico (ou a toda classe), o aluno responde (ou os alunos), e o professor avalia a resposta no terceiro turno de fala. Essas perguntas feitas pelo professor normalmente são de resposta conhecida por ele, sendo que isso é demonstrado sequencialmente no terceiro turno, uma vez que, ao avaliar a resposta do aluno como certa ou errada, o professor demonstra que já sabia a resposta à sua própria pergunta. Assim, por ser uma prática tão comum em salas de aula, diversos autores (Candela, 1999; Cazden, 2001; Hall e Walsh, 2002; Garcez, 2006) consideram-na como a trajetória sequencial de ações mais tradicional de organização da fala-em-interação nesse cenário.

Tal modo de organizar a fala-em-interação na sala de aula não é, no entanto, imune a críticas. Se os remetemos ao artigo de Tracy e Robles (2009), que trata da função crucial das perguntas na construção da realidade sustentada pelos participantes em contextos institucionais, podemos concluir que a sequência IRA exerce a função de construir intersubjetivamente a sala de aula como um lugar em que é somente o professor quem determina quais são os objetos de conhecimento relevantes, que são testados mediante o uso de perguntas de resposta única (sendo tal resposta a que o professor impõe). Assim, levando em conta a afirmação de Tracy e Robles de que as perguntas exercem muitas vezes a função de verificar fatos e produzir um mundo

comum, as perguntas realizadas pelo professor para posterior avaliação na sala de aula permitem tornar público o conhecimento (ou a ignorância) de alguns alunos quanto a determinadas informações impostas como relevantes pelo professor. Além disso, sendo carregadas de expectativas do professor quanto à resposta correta, tais perguntas também propiciam a correção da fala do aluno, construindo a sala de aula como um ambiente autoritário e de assimetria reforçada.

Essas propriedades da sala de aula, segundo Garcez (2006) ajudam a construir esse cenário como um espaço propício para o controle social e para a manutenção da reprodução de conhecimento, da ordem disciplinar e da autoridade do professor¹⁴. Garcez (2006) aponta que trajetórias sequenciais de ações como a IRA foram fundamentais para a construção da escola tradicional que formava cidadãos disciplinados, acríticos e pouco participativos, isto é, “mão de obra para o funcionamento da sociedade moderna” (Garcez, 2006, p. 64).

As consequências do direcionamento pelo professor de perguntas cujas respostas são avaliadas por ele mesmo no terceiro turno, portanto, podem ser muito pouco democráticas, se essa for a prática pedagógica mais comum na sala de aula. Ela reflete e produz possibilidades de participação diferenciadas entre alunos e professor (Cazden, 2001; Candela, 2005; Schulz, 2007; Rosa, 2008), que assume o papel de um avaliador com direito de definir o que os outros devem saber, bem como *quem sabe e quem não sabe*. Nesse sentido, a ocorrência predominante desse tipo de perguntas na fala-em-interação de sala de aula pode refletir e produzir um entendimento limitado do papel das instituições escolares, além de produzir um entendimento de aprendizagem como mera reprodução do conhecimento, sendo esse estabelecido previamente por um só participante: o professor.

1.2.3 Novos modos de fala-em-interação de sala de aula: participação, aprendizagem e intersubjetividade

Ainda que a sequência triádica IRA seja o modo mais tradicional, e talvez mais difundido, de organização da tomada de turnos na sala de aula, Markee e Kasper (2004)

¹⁴ Recentes estudos, no entanto, têm procurado demonstrar que a sequência triádica IRA também pode ser utilizada para propiciar a inclusão dos participantes na fala-em-interação de sala de aula. Ver, por exemplo, Conceição, 2008 e Stein, 2009.

apontam que a fala-em-interação nesse cenário não se constitui como um sistema homogêneo de perguntas seguidas de resposta e posterior avaliação, sendo, portanto, mais apropriado abordar a sala de aula como um “nexo de sistemas de troca de falas” (p. 492), caracterização que abarca a variabilidade dos tipos de organização da fala-em-interação que podem ser encontradas nesse espaço, de acordo com as diferentes atividades ali construídas.

Assim, a sequência IRA é *apenas uma* das possibilidades de organização da sala de aula, que reflete um determinado entendimento de aprendizagem (geralmente associado, conforme afirmei acima, à reprodução de conhecimento), mas há muitas outras maneiras de organizar a fala-em-interação de sala de aula, a partir de entendimentos diferentes das funções da mesma e de como devem se organizar ali as relações de participação. Diversos estudos, portanto, vêm se debruçando sobre a tarefa de buscar práticas pedagógicas alternativas de se organizar tal cenário.

Cazden (2001) afirma que as mudanças socioculturais e pedagógicas ao longo dos anos exigem mudanças e alterações na organização da fala-em-interação de sala de aula. Novas exigências do mercado de trabalho, assim como novos currículos e concepções de ensino e aprendizagem demandam mudanças no repertório do professor e nas maneiras de gerenciar sua fala e a fala dos alunos, visando ao desenvolvimento de indivíduos mais participativos e críticos, isto é, de indivíduos efetivamente capazes de atuar nas sociedades complexas contemporâneas como cidadãos plenos. Assim, o professor, como o responsável institucional por estruturar os modos de participação em sala de aula, ou pelo menos o participante que pode ter poder para tal nesse ambiente, pode adotar práticas pedagógicas que oportunizem a participação de todos nesse cenário (Cazden, 2001) e, desse modo, criem oportunidades para a construção conjunta de conhecimento.

Retomando a questão das perguntas utilizadas em ambientes institucionais, cabe dizer que Cazden (2001) aponta para a importância das perguntas feitas pelo professor para a construção efetiva de conhecimento por meio da participação. Tais perguntas podem se limitar a evocar insumo para a posterior avaliação ou podem, pelo contrário, funcionar como um mecanismo de construção de conceitos e de circulação de ideias, levando o aluno a pensar e a refletir, tornando-o sujeito participante da construção de

conhecimento. Por outro lado, a autora aponta as dificuldades inerentes à instauração de maneiras alternativas de se organizar a fala-em-interação de sala de aula:

É possível imaginar uma fala em que há ideias sendo exploradas em vez de respostas a perguntas-teste da professora sendo dadas e avaliadas; em que os professores falam menos do que os usuais dois terços do tempo, e os alunos, conseqüentemente, falam mais; em que os alunos decidem quando falar em vez de esperarem ser chamados pelo professor; e em que os alunos selecionam uns aos outros diretamente. Fácil de imaginar, mas não fácil de fazer. OS observadores demonstram dificuldade em encontrar tais discussões acontecendo, e os professores às vezes têm dificuldade em criá-las, mesmo quando querem (Cazden, 1988, como citado em Moguel, 2004, p. 21)¹⁵.

A construção da sala de aula como um ambiente de participação e de aprendizagem efetiva, portanto, é algo bastante complexo. Talvez por isso não há ainda um contingente expressivo de estudos que identifiquem, na fala-em-interação de sala de aula, práticas interacionais e pedagógicas eficazes para construção conjunta de conhecimento em sala de aula¹⁶, ainda mais se levarmos em consideração que não é simples descrever precisamente o que faz com que determinadas ações realizadas pelos participantes em sequências de fala-em-interação sejam consideradas como a realização da construção da aprendizagem situadamente, e outras não.

O estudo de Schulz (2007) é um desses estudos que buscou verificar a produção efetiva do trabalho de construção de participação a partir da análise dos modos como professores de uma escola municipal de Porto Alegre organizavam a fala-em-interação de sala de aula. Um dos aspectos abordados pela autora foram as perguntas utilizadas pelos professores para a construção desse trabalho. De acordo com a análise realizada, tais perguntas não eram empregadas como mecanismos de controle e avaliação; pelo contrário, a análise de Schulz apontou o custoso trabalho interacional a que tais professores se dedicavam para, em vez de lançar mão de sequências IRA encadeadas, direcionar perguntas de apoio e fornecer pistas para os próprios alunos tecerem as relações necessárias para a elaboração de respostas às perguntas do professor,

¹⁵ *It is easy to imagine talk in which ideas are explored rather than answers to teacher's test questions provided and evaluated; in which teachers talk less than the usual two third of the time and students talk correspondingly more; in which students themselves decide when to speak rather than waiting to be called on by the teacher; and in which students address each other directly. Easy to imagine, but not easy to do. Observers have a hard time finding such discussions, and teachers sometimes have a hard time creating them even when they want to.*

¹⁶ Ver, no entanto, O'Connor e Michaels, 1996; Mondada e Doehler, 2004, Doehler, 2002, Conceição e Garcez, 2005; Freitas, 2006; Bulla, 2007; Garcez e Melo, 2007, Schulz, 2007; Salimen, 2009.

constituindo-se, assim, como protagonistas da construção conjunta de conhecimento nesse cenário.

Schulz (2007) demonstra que os participantes de sua pesquisa não sinalizam que participar e aprender são coisas diferentes, e a partir dessa constatação, a autora chega ao entendimento de que aprender não só implica participar, mas aprendizagem e participação são processos inseparáveis, uma vez que “só se aprende quando se faz parte de algo, em um envolvimento ativo com o processo de construção de conhecimento” (p. 117). Participação, nesse sentido, remete a um trabalho em que os indivíduos se engajam na construção conjunta de conhecimento que é ratificado pelos próprios participantes, em suas ações, como relevante (Abeledo, 2008).

Assim, o que parece diferenciar a participação como modo de aprendizagem da participação que se oportuniza em sequências triádicas IRA é o fato de que, ao contrário do que vimos em relação a estas, na participação como modo de aprendizagem os indivíduos envolvidos se engajam ativamente na *construção* conjunta de conhecimento que é legitimado por eles como relevante para os fins práticos das atividades em que se engajam na situação em andamento, e isso é observável em suas próprias ações (Abeledo, 2008, Salimen, 2009).

Pouco importa, portanto, se um dos participantes sabe de antemão a resposta à própria pergunta que dirige aos demais nesse cenário (característica tipicamente associada às sequências IRA), mas se é construído um espaço em que todos demonstram engajamento na produção conjunta de conhecimento. Assim, as ações desse participante que parece saber a resposta à pergunta formulada, ou a solução do problema proposto, adquirem papel fundamental para a construção efetiva do conhecimento pelos demais participantes, sendo que o engajamento entre eles pode, inclusive, resultar em uma nova perspectiva conjunta, isto é, no surgimento de uma nova solução ao problema ou uma nova resposta à pergunta colocada, justamente o aspecto mais interessante desse modo de construção da participação.

As perguntas e questionamentos envolvidos numa situação de participação como imbricada em aprendizagem, portanto, operam como mecanismos para a realização de uma atividade social: a construção conjunta de conhecimento, e não como modos de avaliação e de manutenção do poder daquele que exerce maior autoridade na instituição. Assim, no entendimento de participação como aprendizagem, os interagentes se

orientam para tais perguntas e questionamentos como *relevantes* para a atividade que estão realizando conjuntamente, isto é, são os próprios participantes que definem interacionalmente (exibindo em suas ações) que estão aprendendo ou que aprenderam por meio de tais perguntas. Assim, conforme apontam Mondada e Dohler (2004),

a própria interação social e o trabalho relacionado a ela de coordenação das perspectivas, atividades e esforços cognitivos contribuem para definir o problema a ser solucionado pelos participantes e, portanto, para moldar o contexto de aprendizagem assim como a própria definição do que significa aprender¹⁷ (p. 515).

Tal entendimento se alinha à metáfora da participação (Sfard, 1998), que, como vimos na primeira seção deste trabalho, concebe a aprendizagem como um processo social de engajamento em práticas interacionais com outros indivíduos que possibilitam a construção de cognições compartilhadas situadamente. Nesse sentido, a aprendizagem não se restringe aos processos mentais isolados na mente/cérebro do indivíduo; ela é exposta publicamente na medida em que os indivíduos realizam ações uns com os outros por meio da fala-em-interação.

Essa concepção de aprendizagem como uma cognição construída e negociada pelos participantes por meio da fala-em-interação resultou num interesse de diversos pesquisadores interessados em aquisição de segunda língua em, valendo-se das contribuições da Análise da Conversa de base etnometodológica, realizar a observação e a descrição do modo como a aprendizagem de língua adicional ocorre mediante a investigação minuciosa de dados de interação em ocorrência natural.

Partindo do pressuposto de que aprendizagem de língua adicional ocorre à medida que os indivíduos participam de práticas sociais que exigem o uso dessa língua, ao menos parcialmente, para o andamento da interação, Firth e Wagner (1997) foram responsáveis por instaurar um intenso debate envolvendo estudiosos de Aquisição de Segunda Língua (ASL) (Gass, 1998; Kasper, 1997; Gass, Lee, & Roots, 2007) e pesquisadores voltados para a dimensão social e contextual da aprendizagem de língua adicional (Hall, 1997, Firth & Wagner, 2007; Mondada & Doehler, 2004). Em artigo seminal publicado no periódico *Modern Language Journal*, Firth e Wagner (1997) se opõem à visão mecanicista e individualista de aprendizagem contemplada nos estudos

¹⁷ *social interaction and the related coordination of perspectives, activities, and cognitive efforts contribute to creating the task at hand, to defining the problem to be solved, and thereby to shaping the context of learning as well as the meaning of what learning is.*

tradicionais da área de ASL, cuja ocupação central é investigar como se dá a aquisição de língua com foco no processo invisível que se dá na mente/cérebro do indivíduo. Aprender uma língua, segundo essa perspectiva, seria um processo mental que ocorreria à medida que o indivíduo internalizasse as regras gramaticais extraídas do *input* a que fosse exposto. Já para Firth e Wagner, a aprendizagem de língua adicional é um processo contingente e situado, que ocorre à medida que os indivíduos se engajam em práticas conjuntas para realizar ações significativas em contextos situados, e não um processo mecânico de *recepção* e *acumulação* de objetos por um ser individual. Nesse sentido, a aprendizagem de uma língua adicional é semelhante à aprendizagem de outros conhecimentos, - além de ocorrer de modo simultâneo à aprendizagem de outros objetos e competências - sendo que a definição do que é efetivamente o trabalho de aprender uma língua não pode ser determinado de antemão por pesquisadores, mas sim mediante atenção ao que os próprios participantes demonstram em sua orientação nas práticas em que se engajam.

Dez anos após a publicação desse artigo seminal de Firth e Wagner, os autores publicam um novo artigo (Firth & Wagner, 2007) em que buscam evidenciar momentos na fala-em-interação em que os próprios participantes se orientam para suas práticas interacionais como fomentadoras de oportunidades de aprendizagem. Os autores apresentam um excerto de interação entre dois participantes em que um deles, para aprender como pedir uma pizza por telefone em dinamarquês, se orienta para o outro solicitando a maneira preferida de fazer tal ação na língua adicional. Os autores denominam tal instância como *fazer aprendizagem*, uma vez que o engajamento social com o outro para a produção desse conhecimento se fez necessário para que ele fosse capaz de realizar uma determinada ação (no caso, pedir uma pizza).

Tendo tais discussões como base, o grupo de pesquisa ISE (Conceição & Garcez, 2005; Freitas, 2006; Bulla, 2007; Garcez e Melo, 2007; Schulz, 2007, Salimen, 2009) tem se debruçado sobre a tarefa de investigar métodos e ações alternativas de fala-em-interação de sala de aula que produzam e reflitam o entendimento de aprendizagem como participação e engajamento na construção conjunta de conhecimento.

Abeledo (2008), por meio da análise de dados de fala-em-interação de uma sala de aula de espanhol como língua adicional, aponta o entendimento de aprendizagem

como uma “realização pública, intersubjetiva, emergente e contingente” (p. 160), produzida pelos participantes para levarem a cabo as atividades em que eles se engajam, sendo “observável nos métodos que eles utilizam para exibir publicamente o trabalho de fazer aprendizagem” (p. 138). De acordo com a autora, segundo uma orientação etnometodológica, a própria descrição de métodos e procedimentos utilizados pelos participantes já é em si evidência de que a aprendizagem, para todos os efeitos práticos, foi realizada. Desse modo, para se buscar um entendimento de como a aprendizagem é construída, é preciso olhar para as ações dos participantes de modo a verificar *o que e como* eles fazem para orientarem suas ações para a construção conjunta de aprendizagem. Alguns dos métodos de que se valem os participantes para essa construção conjunta são as ações de *pedir* e de *oferecer ajuda*, mapeadas primeiramente em Bulla (2007), e exploradas em Salimen (2009). Bulla (2007) verificou que tais ações – pedir e oferecer ajuda – são fundamentais para a realização de atividades pedagógicas colaborativas, configurando-se, provavelmente, como parte do trabalho de construção da aprendizagem. Posteriormente, Salimen (2009) examinou a utilização de tais ações pelos participantes de salas de aula de inglês como língua adicional como *métodos* de que eles valem para criar contextos de aprendizagem e, assim, demonstrar uns para os outros sua orientação para a o trabalho de *fazer aprender*.

O presente trabalho tem por objetivo analisar os momentos desconfortáveis na fala-em-interação de sala de aula a partir da exploração de outro provável método utilizado pelos participantes para a construção de aprendizagem, que parece ser recorrente em salas de aula que buscam se afastar do que se convencionou denominar “sala de aula tradicional”. Trata-se das ações de *convidar a participar* e sua respectiva *aceitação*, e é na explicitação desse método que me detenho a seguir.

1.3 Convidar a participar e sua respectiva aceitação como um método para a construção conjunta de conhecimento

Conforme afirmei na seção anterior, as perguntas que o professor dirige aos alunos em sala de aula têm um papel crucial no que acontece – e no que deixa de acontecer – nesse ambiente. Perguntas podem funcionar como um mecanismo para a manutenção do controle sobre quem sabe o quê na sala de aula e sobre o que pode ou não pode ser dito ali (Garcez, 2006; Schulz, 2007; Garcez & Melo, 2007), ou podem, ao

contrário, realizar um trabalho bastante distinto, funcionando como meio de o professor oferecer espaço aos alunos para que eles façam parte efetivamente da fala-em-interação de sala de aula: para que discutam, debatam, troquem ideias, expressem sua opinião; para que exponham suas vivências e reflitam sobre elas; para que sua voz seja de fato ouvida e para que possa também ouvir a voz dos demais participantes desse ambiente. Perguntas podem, portanto, constituir-se como veículos determinantes para a efetiva construção da participação dos alunos na fala-em-interação de sala de aula.

Para demonstrar o papel fundamental das perguntas do professor na construção da participação na sala de aula, apresento parte de um dos segmentos interacionais dos dados gerados para os fins desta pesquisa, em que os participantes se encontram em uma aula de português como língua adicional discutindo sobre o tópico *trabalho voluntário*. Pouco antes do momento em tela, Carla havia explicado que as atividades voluntárias podem ser imediatas (que têm efeitos de curto prazo, tais como doar presentes no Natal) ou de longo prazo (como, por exemplo, criar uma ONG ou uma oficina de teatro em uma comunidade carente) e solicitado aos alunos que fornecessem exemplos de atividades imediatas. Flávio sugeriu que “conversar ou ler para pessoas idosas em um asilo” seria exemplo de atividade imediata, e Carla, após escrever no quadro a contribuição de Flávio, solicita outras contribuições dos demais participantes:

voluntariado – *Excerto 2* ((28/10 > 00:10:39 – 00:11:15))

1

1 Carla: que mais:,
 2 (0.3)
 3 Carla: que dá pra fazer,
 4 (2.8)
 5 Carla: [como] atividade ime[diata,]
 6 Luana: [aju-] [ajuDAR?]
 7 (0.2)
 8 Luana: ajudar no trabalho de campo?
 9 Carla: ajudar no traba[lho de campo,]
 10 Luana: [fa- fazen]da
 11 (0.7)
 12 Luana: ã: fazenda ((fazendeiro))
 13 (0.6)
 14 Carla: ajudar na faze:nda,
 15 (1.6)
 17 Carla: ã:[: (.) como?]
 18 Luana: [no campo] no CAMpo? não tem jovens
 19 (0.4)
 20 Carla: ã hã:
 21 Luana: por isso: (0.5) eles precisa:m
 22 (0.5) precisam jovens
 23 Carla: m: hm
 24 (1.2)



2

3

25 Luana: al- estudantes de universidade
 26 (0.4)
 27 Carla: m: hm
 28 (.)
 29 Carla: tipo:
 30 Luana: (° °) ((Luana fala olhando
 31 para Isadora
 32 Carla: m: hm
 33 Luana: hhh ((Luana sorri olhando para Carla))

4

Podemos observar que, ao contrário de sequências breves de perguntas, respostas e subsequentes avaliações, essa interação se desenvolve a partir de perguntas iniciais de Carla (linhas 1, 3 e 5) e por meio de outras perguntas dela (linhas 9, 14 e 17) que expandem os turnos de Luana. É possível também verificar que os turnos de Carla das linhas 9, 14 e 17 não avaliam as contribuições de Luana como certas ou erradas; eles realizam ali o trabalho de *convidar* a participante a sustentar sua resposta à questão inicial de Carla, sendo que esta, para todos os efeitos práticos da situação em andamento, demonstra não ter compreendido a resposta de Luana. Além disso, nos turnos das linhas 20, 23 e 27, Carla produz continuadores após os turnos de Luana, demonstrando compreensão de suas falas e sustentando a tomada da palavra por Luana ao longo de vários turnos.

Dohler (2002), em artigo em que explora o trabalho da mediação do professor na realização das tarefas em sala de aula para o desenvolvimento de competência interacional, analisa a fala-em-interação de uma sala de aula de francês como língua adicional na Suíça e atribui o sucesso de uma atividade às ações da professora durante a execução da atividade: ela propunha questionamentos aos alunos, distribuía os turnos de fala aos diferentes participantes e expandia ou solicitava expansão das contribuições dos alunos. Dohler afirma que, por meio de ações como essas, tal professora continuamente *convidava* os alunos a sustentarem seus pontos de vista por meio da fala-em-interação, impedindo-os de se limitarem a respostas mínimas (p. 33).

De maneira semelhante, a sequência interacional entre as participantes Carla e Luana se desenvolve ao longo de vários turnos de fala pois Carla não se limita a avaliar a resposta de Luana. Pelo contrário, Carla oferece diversos convites para que Luana desenvolva seu argumento de modo a construir um entendimento conjunto acerca do que seja “ajudar na colheita”. Há convites iniciais de Carla (nas linhas 1, 3 e 5) para que os demais se manifestem e participem de fato da fala-em-interação de sala de aula (“que mais:,”; “que dá pra fazer,”; “como atividade imediata,”), e, após Luana

fornecer sua contribuição (linha 6), Carla a *convida* a expandir sua participação por meio da sustentação de seu ponto de vista (linha 9), sendo que Luana aceita o convite (linhas 10 e 12) e, ao longo de vários turnos, expande sua resposta. Assim, ambas as participantes alinham suas ações de modo que sustentam conjuntamente o trabalho das perguntas de Carla como práticas pedagógicas *utilizadas* para a realização da ação de *convidar* os demais a participar da fala-em-interação de sala de aula. Trata-se, portanto, de uma interação desenvolvida por meio do par adjacente *convite à participação* dirigido por Carla (primeira parte do par) e *aceitação* do convite à participação por Luana (segunda parte do par).

O segmento sob análise tem prosseguimento quando Carla oferece um novo convite para que Luana expanda ainda seu turno e explique o quê, especificamente, os jovens fazem ao ajudarem no campo. Nesse momento, Luana demonstra dificuldade em formular uma resposta (linha 36-37), e Isadora se orienta para essa dificuldade ao oferecer ajuda (Bulla, 2007; Salimen, 2009) à participante na linha 38, sendo que essa ajuda parece já ter sido solicitada por Luana na linha 30, quando, ao ser questionada por Carla, ela olha para Isadora e fala algo em tom baixo com Isadora:

voluntariado – *Excerto 3* ((28/10 > 00:11:15-00:12:08))

34 Carla: tá: mas quando você fala ajudar no campo:
 35 assim como, fazendo o quê?
 36 Luana: () ((Luana, que estava inclinada
 37 para frente, se encosta na cadeira))
 38 Isadora: aju[dar pel]gar grãos
 39 Carla: [colhendo,]
 40 Carla: ã hã
 41 Isadora: tem muito trabalho lá mas hoje em dia no-
 42 na cidade muitos jovens (.) e na fazenda só
 43 velhos
 44 Carla: ã hã:
 45 (0.8)
 46 Isadora: só idosos hhhh
 47 Carla: só [idosos hh
 48 Isadora: [hh[haha ((olha para Flávio))
 49 Flávio: [hahaha
 50 Isadora: entã:o, (1,1) no feriado,
 51 Carla: m: hm
 52 Isadora: os jovens (0.6) vão (.) p[ara
 53 Carla: [pro ca:mpo]
 54 Isadora: paro cam[po ((assente com a cabeça))
 55 Carla: [para a[judar
 56 Isadora: [INTERIOR
 57 Carla: m: hm
 58 Isadora: po:r para (.) para ajuda:r
 59 Carla: ajudar na colheita,
 60 Isadora: m: h[m ((Isadora assente com a cabeça))



61 Carla: [m: hm
62 Carla: a:h interessa:nte

De modo semelhante ao dado apresentado anteriormente, o excerto 3 do segmento “voluntariado” evidencia que Carla se coloca no papel de interlocutora de Isadora, ao produzir continuadores em meio a seus turnos e, assim, sustentar a participação de Isadora enquanto ela fornece elementos ao argumento de Luana, ao explicar não só o que fazem os jovens no campo (linha 33: “aju[dar pe]gar grãos”), como também o motivo de esse trabalho ser necessário (linhas 41 a 62: “pois há falta de mão-de-obra no campo, uma vez que os jovens migram para as cidades”).

É possível observar que Carla produz, além de continuadores, indicadores de mudança de status informacional (Heritage, 1984b), por exemplo, nas linhas 40 e 49, sendo que um dos produtos que emergem dessa interação, ao final, é o que parece ser a compreensão de Carla daquilo que Luana e Isadora explicaram a ela, uma vez que Carla produz “a:h”, tornando público que essa informação é nova para ela. Cabe apontar que, também neste excerto, Carla não avalia os turnos das participantes como certos ou errados; pelo contrário, Carla aponta o que elas acabaram de lhe relatar como “interessante” (linha 59).

O trabalho crucial dos mecanismos de sustentação da participação após a aceitação dos convites de Carla é também verificado na interação entre Carla e Luana apresentada no excerto anterior. Na análise anterior, aponte que Carla produz continuadores após os turnos de Luana (nas linhas 20, 23 e 27), demonstrando compreensão de sua fala e sustentando sua participação. Mas é possível examinar esse trabalho de sustentação da participação de Luana em cada detalhe da progressão sequencial, como, por exemplo, ao longo do turno das linhas 21-22 (“por isso: (0.5) eles precisa:m (0.5) precisam jovens”). Luana demonstra apresentar dificuldade para a produção desse, iniciando, em dois momentos, uma busca de palavras (tanto em “por isso:”, seguido de 6 décimos de segundo, quanto em “precisa:m” seguido de 5 décimos de segundo). Todavia, os quadros 2, 3 e 4 apontam que Luana, que estava olhando para Carla até o momento, direciona seu olhar para baixo precisamente quando começa a dar sinais de dificuldade em prosseguir com seu turno, demonstrando, desse modo, buscar resolver o problema sozinha. Apesar de pausas longas serem produzidas em seu turno, os demais participantes, sobretudo Carla, se orientam para tal sinalização de Luana, uma vez que, ao longo dessas pausas, nenhum deles fornece possíveis

palavras que completariam o turno de Luana, nem produz qualquer turno interveniente. Assim que Luana resolve a busca de palavras (“*precisam jovens*”), ela volta a olhar para Carla (quadro 4), sendo que, apenas ao final desse turno, Carla intervém, produzindo mais um continuador (linha 23), e, assim, mantendo a palavra com Luana.

Os dois excertos de interação apresentados apontam, portanto, que Carla não só oferece convites à participação aos alunos, como também, ao ter seus convites aceitos, sustenta essa participação por meio de gestos, olhares e continuadores, colocando-se como interlocutora interessada na contribuição que eles têm a oferecer. Doehler (2002) aponta que esses mecanismos de suporte à fala do aluno são evidência de que as ações do professor na interação em sala de aula vão muito além de suprir os alunos com ajuda, como muitas vezes se supõe que seja o trabalho da mediação. Tais mecanismos, segundo a autora, organizam o funcionamento interacional que permite aos alunos sustentarem uma participação efetivamente relevante no gerenciamento do que acontece na sala de aula, pois lhes permite “posicionar-se como agentes ativos no uso da língua, a se arriscar no uso da língua, a negociar a intersubjetividade e a expressar ou defender suas opiniões dentro da dinâmica da interação” (p. 34)¹⁸.

Além disso, a autora aponta que, sendo selecionados como interlocutores cujas opiniões são valorizadas, os alunos parecem ser encorajados a colocar maior investimento na atividade, uma vez que eles mesmos percebem que suas intervenções são responsáveis por moldar a atividade em questão. Assim, Dohler (2002) aponta que o desenvolvimento cognitivo – a aprendizagem – ocorre não apenas no envolvimento do aprendiz na interação social por si só, mas em modos particulares pelos quais o *expert* guia a participação e o engajamento do aprendiz na realização das atividades conjuntas.

Nesse sentido, os convites à participação oferecidos pelo professor aos alunos possibilitam a participação e o engajamento dos mesmos na atividade desenvolvida, sendo que os mecanismos de suporte oferecidos por ele durante a fala dos alunos sustentam a participação dos mesmos, mantendo-os como interlocutores legítimos cujas contribuições são valorizadas e cruciais para o andamento da atividade.

¹⁸ (...) *to position themselves as active agents experimenting their language, taking risks, negotiating intercomprehension and expressing or defending their opinions within a dynamic course of interaction.*

1.3.1 Convites à participação nem sempre são aceitos

Convidar, de acordo com o dicionário Houaiss (2003), significa “solicitar a presença ou participação de (alguém) em algo; chamar, convocar”. Verificamos, nessa definição, o caráter de *solicitação da participação* de alguém direcionado por um interlocutor a outro, isto é, o convite se configura como um pedido para que outro seja parte de alguma coisa, seja de um evento, de uma festa, ou mesmo de uma atividade de sala de aula, podendo, essa solicitação tanto ser aceita, quanto rejeitada (Davidson, 1984).

Assim, considerando que as práticas pedagógicas das quais os professores se valem para oferecer o espaço da sala de aula para a construção da participação pelos alunos apresentam as propriedades de *convites*, tais convites podem desencadear diferentes trajetórias sequenciais, dependendo do modo como os interlocutores de tais convites lidam com eles, podendo aceitá-los, rejeitá-los ou negociá-los localmente ao longo da interação.

Esse aspecto dos convites é abordado em um artigo de Jefferson, Sacks, e Schegloff (1987), em que os autores se debruçam sobre um fenômeno corrente em conversa cotidiana, que os autores denominam como *convites à intimidade*¹⁹ (p. 165). Tais convites, segundo os autores, ocorrerem quando um interagente introduz um tópico na conversa que viola padrões convencionais de cortesia, educação, ética etc, e que, portanto, pode ser considerado ofensivo pelos demais participantes da interação. Os autores denominam tal conversa como “*fala imprópria*”²⁰ (p. 160), e apontam que a introdução de tal fala durante a conversa - que é índice de uma interação mais relaxada e espontânea - pode ser uma prática interacional *utilizada* por um participante para realizar uma determinada ação: convidar o interlocutor para um status de conversa mais informal/íntimo:

Ao introduzir tal conversa, o falante pode estar iniciando um movimento *de entrada* em uma interação íntima a partir de um status que ele percebe como não-íntima até aquele momento. O falante pode estar *oferecendo um convite* (grifo meu) a seus co-participantes para produzirem juntos uma conversa em

¹⁹ *invitation to intimacy*

²⁰ *improper talk*

que eles possam reconhecer-se mutuamente como íntimos; juntos eles estarão construindo intimidade²¹. (Jefferson, Sacks, & Schegloff 1987, p. 160)

Assim, os autores apontam que o interlocutor a quem é dirigido esse turno de fala que prevê maior intimidade entre as partes não apenas decide se o objeto da conversa a seguir é repugnante ou atrativo, mas pode entender tal ação como um *convite à intimidade*, e, sendo um convite, pode ser *aceito*, *rejeitado* ou *gerenciado* entre as partes. Os autores examinam como os interlocutores lidam com os convites à intimidade oferecidos por outros em uma coleção de respostas extraídas de dados de conversa cotidiana, e organizam tais respostas em um contínuo que varia de *rejeição* ao convite à *aceitação entusiasmada*, isto é, de *desfiliação* à *intensificação da intimidade*²².

Na sala de aula, de modo semelhante, os convites à participação propostos pelo professor, que podem ser oferecidos mediante perguntas, introdução de novos tópicos, pedidos de esclarecimento etc, também podem ser aceitos ou não pelos alunos. Assim, observar como esses convites à intimidade ocorrem na conversa cotidiana pode contribuir para o entendimento do modo como alunos demonstram aceitação ou rejeição dos convites à participação propostos pelo professor.

Na coleção construída por Jefferson et al. (1987, p. 160), os autores apontam, no extremo do que prevê a *rejeição* ao convite à intimidade, três diferentes modos de rejeição: a *desafiliação* (em que o interlocutor se opõe ao que o falante disse no turno precedente), a *desatenção* ao convite (em que o interlocutor responde a algum aspecto inócuo do turno proferido pelo falante, e, assim, evita o tópico do convite à intimidade) e, de fundamental importância para esta pesquisa, o *não fornecimento de respostas* a uma pergunta realizada. Nesse último caso, chamo atenção para um excerto em que a análise dos pesquisadores aponta que um silêncio de oito décimos de segundo após a elocução “ela tem uma jaqueta que é marrom ca(hh)gan(hhhh)eira(hhhh),” configura-se como índice de não aceitação do convite à intimidade, isto é, não fornecer uma resposta ou não rir com o falante após essa asserção permeada de risos é o modo como, de acordo com os autores, o interlocutor desse convite demonstra desafiliação em relação

²¹ *By introducing such talk, a speaker may be initiating a move into interaction from a status he perceives as non-intimate so far. Speaker may be offering an invitation to his co-participants whereby they can see themselves as intimate; together they will be constructing intimacy.*

²² Cabe dizer que o foco dos autores nesse artigo é o papel do riso nas trajetórias dos convites à intimidade. Os autores apontam que, nessas sequências, o riso aparece como um dispositivo metodicamente utilizado pelos interlocutores para se buscar a afiliação entre as partes.

ao mesmo. Na trajetória sequencial desse excerto, após o intervalo de oito décimos de segundo, o falante ainda persegue a resposta do interlocutor, produzindo um novo comentário sobre a jaqueta permeado de risos, mas o interlocutor novamente demonstra não aceitar o convite à intimidade, dado que o convite é seguido por um décimo de segundo de intervalo. Após esse intervalo, o problema é finalmente resolvido quando o interlocutor produz um turno em que realiza a *mudança de tópico*.

Já no outro extremo do contínuo, em que se observa a *aceitação* do convite à intimidade, os autores apontam três diferentes modos de aceitação: a *apreciação* do interlocutor em relação à intimidade oferecida (que se apresenta por meio de itens lexicais ou risos), a *afiliação* (quando, por exemplo, o interlocutor reafirma algum elemento da elocução imprópria do falante anterior), e, por último, os autores observam, nos dados, índices do que denominam *escalação*. Nesse último caso, o interlocutor “não só aceita o convite à intimidade oferecido, mas ele mesmo adota a posição quem faz uma oferta, convidando o falante a aceitar uma intimidade ainda maior²³” (Jefferson et al., 1987, p. 162).

Os autores apontam, ainda, que vários tipos de respostas ao convite podem ocorrer em uma mesma sequência, sendo que, no contínuo construído a partir dos dados, os autores identificam uma progressão que ocorre regularmente: *desatenção* seguida de *apreciação* seguida de *afiliação*. Assim, em diversos excertos, é possível notar que os participantes podem não chegar imediatamente à afiliação, no turno posterior ao do convite, mas a ela pode ser alcançada ao longo de uma série de expansões internas da sequência inicial (composta pelo par adjacente *convite* e *aceitação*). Assim, é importante olharmos não só se o convite foi aceito ou não, mas o que foi feito após essa rejeição ou aceitação, uma vez que tais ações subsequentes são cruciais para o desenvolvimento da trajetória no sentido da afiliação ou, pelo contrário, da desafiliação entre os participantes.

Davidson (1984) também ocupou-se em investigar a realização de convites na conversa cotidiana, e os dados por ele analisados apontam que, uma vez que um interagente oferece um convite a outro, ele evidencia que examina a ação do turno

²³ *not only does he accept the invitation to intimacy, but himself adopts the position of an offerer, inviting acceptance of an invitation to still deeper intimacy.*

posterior ao seu como uma aceitação ou rejeição. Quando essa ação de resposta é interpretada como uma rejeição, o interagente que dirigiu o turno inicial pode examinar a rejeição de seu convite pelo outro como indicativo de algum problema com a adequação de sua formulação inicial, e, então, reexaminar sua formulação e lidar com as possíveis inadequações que possam ter sido responsáveis pela rejeição, produzindo, o que Davidson denomina *versão subsequente*.

Assim como Jefferson et al. (1987), Davidson aponta que a ocorrência de silêncio após um convite constitui um possível índice de que o mesmo poderá ser rejeitado, sendo que o participante que realizou a primeira ação pode, então, também fazer um exame de sua formulação inicial e produzir uma versão subsequente à esse silêncio.

Segundo o autor, outra ação posterior a um convite ou oferta que pode demandar uma versão subsequente é o que Pomerantz (1975) denomina *concordâncias sequencialmente fracas*. Exemplo disso seriam enunciados breves como *m hm* ou *sim*, sendo que, quando um interlocutor produz uma concordância fraca após um convite, a pessoa que o convidou pode entender essa ação como um possível índice de rejeição e, por meio de uma versão subsequente, o mesmo é capaz de demonstrar que tomou tal possível rejeição como decorrente de alguma inadequação em sua versão inicial do convite.

Davidson (1984) aponta que as versões subsequentes são ações de diferentes naturezas, como *acrescentar mais componentes ao convite*, *induzir respostas positivas*, *dar motivos para aceitação* etc. No entanto, elas podem ser agrupadas sob esse nome por apresentarem os seguintes aspectos em comum: a) demonstram que a pessoa que realizou um convite ou uma oferta busca lidar com a inadequação ou problema da versão inicial, que pode estar afetando a aceitação do convite ou oferta; e b) constroem um próximo lugar relevante para uma resposta, seja uma aceitação ou rejeição.

Cabe dizer que o fato de o interagente refazer sua oferta ou convite não implica necessariamente a posterior aceitação pelo outro, uma vez que esse pode produzir novamente uma rejeição ou uma concordância fraca. Davidson mostra como isso pode ocorrer utilizando um excerto em que uma participante convida sua colega de trabalho a apresentar seu namorado a ela. A sequência se estende por 46 turnos, em que a pessoa que está sendo convidada produz silêncios e concordâncias fracas, sendo que a pessoa

que faz o convite reformula seu convite de maneira exaustiva. Tal sequência só é finalizada no momento em que há uma mudança de tópico iniciada pela pessoa que foi insistentemente convidada, estratégia, como vimos, também mapeada nos dados de Jefferson, Sacks e Schegloff (1987).

Por que a análise do contínuo estabelecido por Jefferson et al. (1987) e de pesquisas que buscaram entender convites a partir de dados de conversa cotidiana podem ser relevantes para a análise dos convites à participação em sala de aula? No cenário onde foram gerados os dados para esta pesquisa, conforme afirmei na introdução deste trabalho, os alunos parecem, em muitos momentos, rejeitarem os convites à participação realizados pelos professores, e parece ser essa rejeição que constrói os momentos desconfortáveis na fala-em-interação entre eles. Uma vez que é meu objetivo neste trabalho observar o que ocorre de diferente em trajetórias sequenciais que desencadeiam a tensão e em trajetórias que, ao contrário, atenuam o momento desconfortável, o contínuo construído por Jefferson et al. (1987) é um ponto de partida para se observar o modo como os interlocutores dos convites à participação lidam com eles. Se, por um lado, eles podem rejeitar o convite, desafiando-se - ao não atentarem ao convite ou não fornecendo uma resposta - por outro, eles podem aceitar tal convite, isto é, podem afiliar-se ao convite e, como mostrei nos excertos da seção anterior, construir conjuntamente a participação a partir da oferta de tal convite.

Assim, estabelecer o que acontece nas expansões dos convites que produzem diferentes trajetórias sequenciais – com resultados bastante diversos entre si – pode tecer importantes contribuições acerca dos convites que oferecemos diariamente aos alunos, como os oferecemos e por que alguns são aceitos veementemente enquanto outros não.

Na próxima seção, me detenho na exploração do conceito de *momentos desconfortáveis*, que serão analisados nessa pesquisa a partir da observação do que ocorre a partir dos convites à participação oferecidos pelos professores. Tais momentos serão verificados mediante a observação de índices produzidos pelos participantes para demonstrarem desalinhamento à perspectiva do outro, sendo à explicitação desses aspectos que me detenho ao longo da seção.

1.4 Como os participantes demonstram alinhamento ou desalinhamento com a perspectiva uns dos outros?

Na primeira seção deste trabalho, abordei a metáfora dos construtores de instrumentos (2000 [1993]) como representativa do trabalho realizado pelas pessoas ao usarem a linguagem para fazer coisas no mundo umas com as outras. Conforme discutido anteriormente, os participantes de uma interação tendem a adotar a *reciprocidade de perspectivas*, isto é, eles tendem a concordar que estão vendo de maneira idêntica o que estão fazendo juntos e que estão seguindo as mesmas normas na interação, a fim de demonstrarem afiliação à perspectiva uns dos outros e, assim, sustentarem intersubjetividade.

Desse modo, ao longo da interação, os participantes se orientam para normas que são constitutivas das ações que eles conjuntamente produzem, e é por referência a elas que os interagentes realizam suas ações e interpretam as dos outros (Heritage, 1984a). É possível reconhecer, portanto, que no caso de os participantes se orientarem para sua interação como problemática, que a ocorrência de tais problemas se dá por referência às expectativas em relação às normas constitutivas das interações.

Heritage (1984a, p. 106) ilustra como isso ocorre por meio de um exemplo simples: uma sequência de cumprimentos. Se duas pessoas se cruzam em um corredor, e uma dirige um cumprimento à outra, esse cumprimento por si só já mudou a situação, pois reconstruiu a cena reflexivamente como de não engajamento para uma mínima tentativa de engajamento. O interlocutor desse cumprimento pode, então, por referência a uma norma, fornecer uma resposta ao cumprimento, ou, pelo contrário, não cumprimentar o outro e criar uma situação diferente. Assim, se o interlocutor retorna o cumprimento, ele responde à proposta de engajamento interacional realizada pelo primeiro e, ao ratificá-la, *se alinha à perspectiva da situação* proposta pelo outro, sendo que essa ação demonstra um curso natural da interação - vista pelos participantes, mas não destacada por eles. Por outro lado, o segundo interlocutor pode não retornar o cumprimento do primeiro, e esse pode, por referência a mesma norma, avaliar e interpretar essa ação como desafiliativa, tornando a produção dessa ação notada e passível de justificativa pelo interlocutor. Nessa perspectiva, portanto, a norma é um ponto de referência para a realização e para a interpretação de ações. Heritage aponta que, independentemente de o interlocutor ter escolhido de maneira consciente ou não

responder de um modo particular, ele foi colocado em uma situação de escolha, e suas ações serão interpretadas como escolhas conscientes entre cursos de ação, o que dá a essas normas um caráter tanto cognitivo quanto moral.

A Análise da Conversa investiga tais normas, para as quais os participantes se orientam ao interagir, especificamente relacionadas à organização da tomada de turnos, à sequencialidade e ao reparo. Isso não significa que os interagentes vão seguir essas normas sempre, mas que elas funcionam tanto como ponto de referência para a realização de ações quanto para a interpretação das ações dos outros (Heritage, 1984a). Os interagentes podem violar essas normas, por exemplo, ao interromperem um interlocutor ou ao não fornecerem a segunda parte de um par adjacente; mas tais ações estão sujeitas à avaliação dos outros, que as interpretam e avaliam em relação às normas da organização da conversa, que prevêm que um falante fale de cada vez, e que segundas partes de par adjacente sejam fornecidas no lugar relevante para tal (Sacks et al., 1974; Garcez, 2008; Loder et al., 2008). Nesse sentido, as ações dos interagentes ocorrem não como meras respostas a normas que determinam seus comportamentos; as normas, na verdade, funcionam como padrões de ação de que os participantes podem se valer tanto para demonstrar alinhamento com a perspectiva do outro, quanto para demonstrar desalinhamento.

Como vimos na seção 1.4, a sistemática de organização da tomada de turnos descrita por Sacks et al. (1974) funciona devido à cooperação dos interagentes para se organizarem de modo a intercalar seus diversos turnos de fala de maneira coerente e organizada. É por meio da administração segundo a segundo dessa sistemática para a tomada de turnos que os participantes demonstram uns para os outros que estão construindo algo conjuntamente, isto é, que estão habitando um mundo compartilhado cuja base é a intersubjetividade entre eles. Assim, o modo como os participantes constroem seus turnos, a extensão dos intervalos de tempo que podem precedê-los, ao, por exemplo, retardarem uma segunda parte de um par que complete a pergunta de outro participante, suas hesitações, ou mesmo a falta de correspondência de olhar podem revelar *marcas de desalinhamento* entre os interagentes, uma vez que esses índices podem trabalhar contra o funcionamento da organização dessa sistemática, e, desse modo, abalar a possibilidade de construção de um mundo comum entre os interagentes. Demonstrações de desalinhamento também podem se manifestar pelo tom de voz adotado pelo participante, a entonação e mesmo o emprego de recursos não-

verbais, como a postura corporal em relação a um participante, no modo de colocar o corpo e no direcionamento de olhar.

Erickson e Shultz (1982) destacam, para a manutenção do alinhamento durante a interação entre os indivíduos, a relevância da sincronicidade interacional. Os autores apontam que, para os interagentes conseguirem realizar ações conjuntas, é necessária uma interdependência radical entre eles, sendo um aspecto crucial dessa interdependência a coordenação de suas ações continuamente ao longo do tempo real de modo recíproco e complementar.

Dizer que as ações dos interagentes precisam ser recíprocas significa que cada participante deve levar em conta as ações realizadas pelos outros para implementarem suas próprias ações. Nas palavras de Erickson e Shultz (1982): “a reciprocidade é uma questão de passado imediato e história futura imediata da ação sendo levada a cabo em cada momento²⁴” (p. 71). Já a complementariedade se refere ao fato de que as ações precisam ser simultaneamente realizadas de modo conjunto, isto é, no momento em que alguém está falando, os demais interagentes também participam da ação, uma vez que os gestos e olhares que fazem (ou deixam de fazer) têm implicação na ação sendo realizada no mesmo momento.

Assim como Erickson e Shultz (1982), Goodwin e Goodwin (2004) apontam que os ouvintes são co-participantes ativos das ações, uma vez que os falantes levam em conta o que seus interlocutores estão fazendo enquanto não estão com o turno e adaptam suas ações ao tipo de engajamento ou não engajamento que os ouvintes demonstram por esses elementos. Goodwin e Goodwin (2004) sugerem que:

a fim de coordenarem os comportamento uns com os outros, os seres humanos precisam demonstrar o que estão fazendo e como eles esperam que os demais se alinhem a eles em relação à atividade em que estão engajados no momento²⁵” (Goodwin & Goodwin, 2004, p. 222)

Os autores sugerem, ainda, que os participantes da interação dispõem de métodos sistemáticos para os quais se orientam para demonstrar e para interpretar se uma pessoa está posicionada como ouvinte da fala. Trata-se de um repertório de elementos pelos quais é tornado público se o interlocutor está ou não prestando atenção

²⁴ Reciprocity is a matter of the immediate past and immediate future history of the action being taken at any given moment.

²⁵ in order for human beings to coordinate their behavior with that of their coparticipants, in the midst of talk participants must display to one another what they are doing and how they expect others to align themselves toward the activity of the moment.

ao falante, ainda que em silêncio (tais elementos envolvem direcionamento de olhar em relação ao falante, movimentos posturais e proxêmicos, expressões faciais e a produção ou não de breves vocalizações, como continuadores).

Nesse sentido, a sincronicidade e a complementariedade entre as ações dos participantes que se engajam em uma interação é uma realização conjunta e simultânea de todos eles para a produção e manutenção de um padrão rítmico de fala e de movimentos corporais estabelecido pelas partes engajadas na interação (Erickson & Shultz, 1982). Os autores apontam que essa coordenação do ritmo pelos participantes na interação é um tipo de “calibragem mútua²⁶” (p. 103) por meio da qual eles são capazes de prever e projetar os lugares relevantes para a troca de turno e o início e o final de tópicos conversacionais, geralmente evitando o conflito na conversa. Os autores apontam, ainda, que a sincronia interacional é tão relevante para as pessoas enquanto conversam quanto o é para um grupo de músicos. Se, enquanto tocam juntos, um ou dois músicos começa a tocar num tempo irregular, tal ação distorce a estrutura musical subjacente, sendo isso tão comprometedor que, em um ensaio, eles retornam o início da música novamente. Mas, se isso acontece durante uma apresentação a um público, eles precisam continuar tocando - ainda que de modo assíncrono e estranho - até que o ritmo seja restabelecido conjuntamente. Com efeito, em uma interação natural entre pessoas, não é comum recomeçar a interação do início; os participantes continuam interagindo, mas, durante esses momentos de assincronia, é possível observar que a demonstração de uns para os outros de marcas de desconforto (tais como hesitações, falsos inícios de turno e desalinhamento entre a direção de seus olhares ou de seus movimentos corporais), o que torna tal fenômeno observável para os analistas.

Erickson e Shultz (1982) descreveram e analisaram tais momentos de arritmia em um estudo microetnográfico que investigava seções de aconselhamento entre estudantes e conselheiros educacionais em uma instituição norte-americana de ensino superior. Esses momentos ocorriam sobretudo quando uma determinada ação do estudante era esperada pelo conselheiro, mas o aluno não a realizava ou não a fazia da maneira prevista, ocasionando o que os autores denominaram *momentos desconfortáveis*. Os autores afirmam, então, que tensões podem ocorrer em qualquer ponto da interação, mas elas tendem a acontecer em momentos em que há problemas envolvendo a *estrutura de participação*, definida como a configuração para a produção

²⁶ *mutual calibration*

de ações conjuntas que estruturam os papéis dos interagentes ao longo da fala-em-interação, isto é, que estruturam os “direitos e obrigações recíprocos dos participantes engajados na interação a cada momento²⁷” (p. 18), sendo um aspecto desses papéis os padrões pelos quais os interagentes trocam turnos de fala, ligam pares de turnos semanticamente em sequências de pergunta e resposta, e coordenam o comportamento de ouvinte em relação ao do falante (Erickson, 1982, p. 154).

Assim, segundo os autores, os *momentos desconfortáveis* são unidades na interação identificáveis como instâncias que parecem suspender o curso da atividade até então, sendo que 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 errado²⁸” (p. 76). Os autores apontam que geralmente há uma redundância na sinalização do desconforto pelos participantes, em que são combinados *conteúdo verbal, pistas entoacionais* (o tom e a qualidade da voz), *mudanças posturais e proxêmicas bruscas, expressões faciais, contato visual*, dentre outros aspectos da performance comunicativa.

Conforme explicitarei na introdução deste trabalho, a presente investigação partiu de um interesse em analisar os momentos desconfortáveis para os quais se orientam os participantes da fala-em-interação de sala de aula no cenário pesquisado. Conforme vimos acima, tais momentos se relacionam com a falta de alinhamento entre as ações dos participantes da interação, e, dessa maneira, com problemas na manutenção da intersubjetividade entre eles.

Se tais momentos interrompem o curso normal das atividades em andamento, eles podem, então, ser relevantes para desvelarmos o trabalho interacional em que os participantes se engajam para restaurarem o alinhamento entre eles e, assim, criarem as condições necessárias para a construção de um mundo em comum entre eles e, talvez, de um objeto de conhecimento legitimado por eles como relevante. Assim, busco contrastar as práticas interacionais e as ações de que se valem os participantes para construir tais momentos desconfortáveis e as práticas interacionais e as ações de que eles se valem para saírem do momento desconfortável e, assim, sustentarem um mundo comum interacionalmente alinhado.

²⁷ *communicative rights and obligations in the roles of all those engaged in the interaction at any moment*

²⁸ *something is going wrong*

Partindo dessas considerações, busquei verificar, mediante uma primeira observação dos registros audiovisuais gerados para esta pesquisa, se a percepção de que existe um desconforto que ocorre na interação entre alunos e professor quando organizados em um grande grupo era de fato observável no curso das ações dos participantes, ancorando minha observação no estudo de Erickson e Shultz (1982). Assim, as primeiras perguntas respondidas para que esta investigação fosse levada a cabo foram:

1. É possível observar, interacionalmente, evidências que comprovem a orientação dos participantes para momentos desconfortáveis?

1.1 Se sim, que sinais os participantes utilizam para demonstrar uns para os outros a ocorrência desses momentos?

1.2 Se sim, eles estão relacionados a problemas em estruturas de participação (Erickson e Shultz, 1982)?

1.3 É possível identificar diferentes trajetórias que se desenvolvem a partir do momento desconfortável?

Tomando os sinais apontados no estudo de Erickson e Shultz (1982) como primeiro indício de que os participantes se orientavam para tais momentos, procedi à observação de dados a fim de responder a tais perguntas. Encontrei, nos dados gerados, diversos sinais utilizados pelos participantes idênticos aos que aparecem nas interações estudadas por Erickson e Shultz, além de outros distintos. Tais sinalizações (que são exploradas mais detidamente no capítulo de análise deste trabalho) indicavam, a orientação sequencial dos participantes para momentos de desconforto (provendo, portanto, uma resposta afirmativa à primeira pergunta norteadora desta investigação), que aconteciam sobretudo quando a professora lançava uma pergunta ou uma solicitação de opinião ao grupo – um convite à participação – mas os demais participantes não se autosselecionavam para prover uma resposta, demonstrando, mediante desvios de olhar, silêncios e movimentos corporais, que não se alinhavam ao convite à participação proposto por ela. Nesse sentido, os momentos desconfortáveis, nos dados de interação gerados nesta pesquisa, aparecem em momentos idênticos aos que Erickson e Shultz (1982) apontam como mais propensos para tal: instâncias em que há problemas envolvendo os direitos e obrigações das partes envolvidas em uma estrutura de participação. Assim, a segunda pergunta inicial também foi respondida de modo

afirmativo: sim, os momentos desconfortáveis estão relacionados a problemas envolvendo estruturas de participação.

Ao buscar responder à terceira pergunta, verifiquei que não há, de fato, uma única trajetória sequencial subsequente aos momentos desconfortáveis nos dados analisados. Se, por um lado, há instâncias em que os momentos desconfortáveis tomam uma trajetória que acaba por agravar tal desconforto; por outro, há trajetórias sequenciais que seguem um curso distinto, operando para atenuar a tensão e o desconforto entre os participantes, desse modo, levar a cabo outras ações. Assim, a questão que passou a nortear a pesquisa foi: que práticas e ações são essas que direcionam o momento desconfortável ao conflito, e que práticas e ações distintas dos participantes desenvolvem a trajetória de modo que eles superem o momento desconfortável.

Cabe dizer que as denominações que atribuo aos diferentes momentos relacionados à orientação dos participantes não são estanques e facilmente identificáveis como tal. Trata-se de um contínuo, em que as ações dos participantes se orientam, a partir de um momento desconfortável, para a geração de um conflito entre os eles, ou, pelo contrário, para momentos de distensão, conforme a ilustração a seguir:

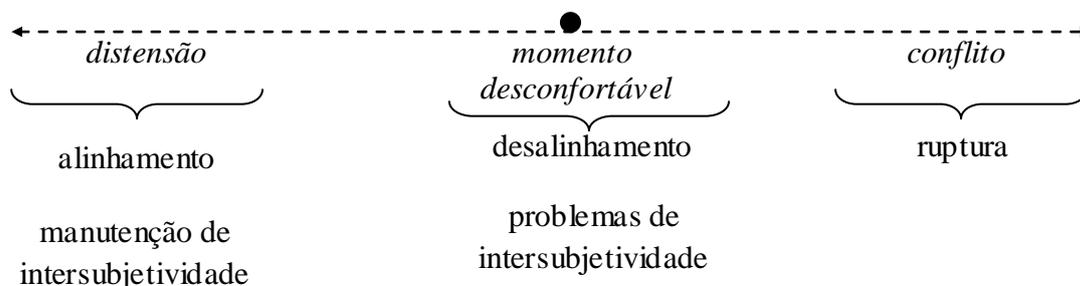


Figura 1: contínuo a partir do momento desconfortável

De acordo com a figura acima, o momento desconfortável pode ser entendido como uma unidade interacional para a qual os participantes se orientam por meio de diversos sinais de desalinhamento. Os participantes, no entanto, podem orientar suas ações, a partir desse momento de assincronia interacional, tanto para momentos de conflito, em que há um aumento do desconforto que, turno a turno, pode gerar ruptura na interação, assim como as ações dos participantes podem se orientar para a saída

desse momento de desconforto e reconstruírem alinhamento conjunto e, assim, sustentarem intersubjetividade.

Tendo encontrado as respostas para a primeira pergunta (e suas subperguntas) que dirigiu este estudo, o restante deste trabalho se ocupa em buscar respostas às demais questões que norteiam a pesquisa. Tais questões são as seguintes:

2. Nas diferentes trajetórias que se desenvolvem a partir do momento desconfortável, há práticas ou ações dos participantes que encaminham o momento desconfortável a trajetórias distintas, isto é, umas que levam ao conflito e outras que levam à distensão?

2.2 Se sim, que práticas ou ações encaminham o momento desconfortável ao conflito?

2.3 Se sim, que práticas ou ações encaminham o momento desconfortável à distensão?

3. Em que medida os momentos desconfortáveis relacionam-se aos convites à participação oferecidos por um participante aos demais e à atividade pedagógica sendo realizada até aquele momento?

4. Uma vez que os momentos desconfortáveis parecem ter uma relação com problemas de intersubjetividade entre os participantes, em que medida as práticas e ações empreendidas pelos participantes para gerenciarem os momentos desconfortáveis estão relacionados ao trabalho de fazer aprendizagem?

Antes de passar à exposição dos procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa, faz-se necessário delimitar o escopo de alguns termos que permeiam a análise dos dados desta investigação. É a essa questão que me detenho na seção a seguir.

1.5 Afinando alguns conceitos: as noções de “práticas”, “tarefas”, “atividades” e seus derivados “pedagógicos”

Ainda que esteja fortemente calcado em noções e em posições ontológicas da ACE quanto ao modo de se olhar para interações humanas mediadas pela linguagem,

este trabalho constitui-se em uma investigação em Linguística Aplicada, disciplina que, de acordo com a definição de Brummfit (2001), é “o estudo teórico e empírico de problemas do mundo real em que a linguagem funciona de modo central²⁹”. O trabalho parte de problemas efetivamente verificados em sala de aula, e tem como objetivo não apenas a descrição dos mecanismos de que se valem os interagentes para produzir ações conjuntas – ocupação central da ACE; acompanha este trabalho uma preocupação em refletir e proporcionar a discussão entre agentes pedagógicos acerca dos fenômenos de sala de aula observados entre os dados gerados para a investigação. Nesse sentido, o trabalho parece se configurar com o que ten Have (2001) define como “Análise da Conversa Aplicada³⁰” (p. 8), que se propõe a realizar o exame da organização das *instituições sociais em interação*, e não o estudo da *interação como uma entidade em si mesma* (Heritage, 1997, citado em ten Have, 2001).

Decorrente dessas motivações que acompanham a presente investigação, diversos termos de que lanço mão ao longo do trabalho, sobretudo ao discutir os dados, não se enquadram ou se confundem com termos normalmente utilizados em pesquisas estritamente de ACE. Cumpre, portanto, apontar alguns termos que possam suscitar dúvidas, e estabelecer a que me refiro quando os utilizo³¹.

Em primeiro lugar, o termo “práticas” é empregado, ao longo deste trabalho, em três diferentes acepções, sendo que lanço mão de expressões distintas para designar cada um de seus escopos: “práticas sociais”, “práticas interacionais” e “práticas pedagógicas”. O conceito de “prática social” é mais genérico, e se refere aos métodos recorrentes de que se valem os indivíduos para fazer coisas uns com os outros em situações sociais de cenários diversos, sendo que tais métodos não são fixos, nem regras a serem seguidas pelas pessoas, mas padrões a partir do qual as pessoas realizam ações umas com as outras, sendo constantemente (re)construídos a cada momento (Schlatter & Garcez, 2009, p. 42). Esse conceito amplo, aplicado a contextos diversos, é particularizado para situações de sala de aula por meio do termo “práticas pedagógicas”, que se refere ao repertório de métodos que o professor utiliza em sala de aula como recurso para o trabalho de “fazer ensinar”. Assim, o termo “práticas pedagógicas” diz

²⁹ *the theoretical and empirical study of real world problems in which language plays a central role*

³⁰ *applied CA*

³¹ Cabe ressaltar que o presente estudo também lança mão de contribuições da Sociolinguística Interacional, sobretudo no que tange à identificação dos momentos desconfortáveis na interação entre os participantes da sala de aula pesquisada.

respeito a modos de ensinar construídos pelo professor ao longo de sua trajetória, que envolvem experiências diversas tanto como aluno quanto como professor. Além disso, assim como as práticas sociais, as práticas pedagógicas são também conjuntamente (re)construídas e modificadas pelos participantes durante as atividades em que ocorrem³². Por último, o conceito de “práticas interacionais” é, dentre os três, o de escopo mais microanalítico. Bastante produtivo nas pesquisas em ACE, as “práticas” são entendidas como procedimentos utilizados pelos interagentes para realizarem ações conjuntas (Schegloff, 1997; Kanitz & Garcez, 2008). De acordo com Schegloff (1997), uma mesma prática pode realizar ações distintas de acordo com o que os interlocutores acordam sequencialmente entre si. Assim, por exemplo, a prática de *repetição* pode ser utilizada por um participante para iniciar reparo sobre o turno precedente; pode ser utilizada para perseguir uma resposta do interlocutor; pode ser utilizada para repreender a atitude de alguém, dentre entre muitas outras ações. Neste trabalho, a fim de diferenciar esse termo dos demais, incorporo seu conceito na expressão “práticas interacionais”.

Além do termo “práticas”, a realização da análise dos dados também torna relevantes termos como “tarefa pedagógica” e “atividade pedagógica”, uma vez que examina situações em sala de aula, sendo necessário precisar suas definições. De acordo com Schlatter et al. (2006), “a tarefa é um convite para interagir no mundo usando a linguagem com um propósito social” (p. 4). Os autores utilizam essa definição em um manual dirigido a examinadores e candidatos de um exame de proficiência de língua adicional, referindo-se particularmente às instruções fornecidas no exame para a elaboração de textos pelos candidatos. Essas instruções são planejadas com o objetivo de simular situações de interlocução real para que os candidatos, ao executarem tais tarefas, se coloquem no papel de interlocutores de fato em uma situação comunicativa.

Com efeito, parece ser inerente ao conceito de tarefa o fato de ela ser apenas um “planejamento”, isto é, um “plano” ou um “projeto” para ação, uma vez que, quando a tarefa é implementada, os resultados muitas vezes divergem das expectativas que se

³² Este conceito foi formulado juntamente com Laura Baumvol, ao discutirmos as contribuições para essa questão formuladas por Gabriela Bulla, Pedro de Moraes Garcez e Margarete Schlatter nas "Segundas Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas" (Córdoba/maio de 2009) e discutidas em uma das reuniões do grupo de pesquisa ISE.

tinha durante o seu planejamento. Com relação a essa propriedade das tarefas, vale destacar o estudo de Coughlan e Duff (1994), em que os autores diferenciam “tarefa” de “atividade”. Os autores realizaram esse estudo com o objetivo de questionar um pressuposto subjacente a diversas pesquisas na área de ASL, qual seja, o de que o desempenho linguístico dos sujeitos pesquisados serão constantes desde que o pesquisador implemente a tarefa com rigor científico, isto é, desde que lance mão dos mesmos materiais, instrumentos e instruções com todos os participantes, possibilitando, assim, a comparação dos desempenhos obtidos por meio das mesmas tarefas entre diferentes participantes e em diferentes espaços de tempo. Coughlan e Duff, a partir da implementação de uma mesma tarefa com diferentes participantes de nível de proficiência idênticos, e de uma mesma tarefa com a mesma participante em diferentes momentos, identificaram que o modo como cada participante entendeu e implementou a tarefa foi bastante distinto, demonstrando que aquilo que geralmente é concebido com uma tarefa fixa é, na verdade, passível de muitas variações, não só quando diferentes sujeitos a implementam, mas também quando um mesmo sujeito a realiza uma segunda vez. A partir dessa constatação, os autores apontam a distinção entre conceitos de “tarefa” e “atividade”. A tarefa, para os autores, é um “anteprojeto fornecido aos sujeitos para [de acordo com o objetivo de pesquisas em ASL] obter-se dados linguísticos³³” (p. 175). Já “atividade”, para os autores, compreende “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 tarefa³⁴” (p.175).

Tanto o conceito de tarefa proposto em Schlatter et al. (2005), quanto a distinção entre “tarefa” e “atividade” proposta por Coughlan e Duff (1994), ainda que bem apanhados e já difundidos em pesquisas diversas, abordam tais termos a partir de tarefas elaboradas para exames de proficiência e para pesquisas em ASL, respectivamente. Já as tarefas a que se faz referência ao longo da presente pesquisa são aquelas elaboradas para utilização pelo professor na sala de aula com fins didáticos, e não com objetivo de avaliar o desempenho dos participantes. Apresentam, assim, um escopo, relativamente distinto das definições anteriores, sobretudo por estarem atreladas a objetivos de *ensino*. De modo amplo, essas tarefas, às quais me refiro como “pedagógicas”, são *planejamentos* realizados pelo professor com o intuito de oferecer oportunidades de

³³ “a kind of ‘behavioral blueprint’ provided to subjects in order to elicit linguistic data”

³⁴ “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”

aprendizagem aos alunos, sendo motivadas por objetivos de ensino diversos. Além disso, as tarefas pedagógicas geralmente envolvem o preparo ou a utilização de materiais didáticos, mas não necessariamente.

Finalmente, o termo “atividade” é utilizado ao longo deste trabalho como uma unidade interacional de escopo maior que uma prática ou uma ação (Schegloff, 1997), construída e sustentada pelos participantes mediante a coordenação de diversas ações encadeadas. São os próprios participantes que determinam, tacitamente, o início e o fim das atividades em que eles se engajam, e, uma vez que eles precisam estabelecer entre si, e tornar público uns para os outros, o momento em que iniciam e em que finalizam as atividades em que estão engajados, os participantes tornam sua “compreensão” do que entendem por *atividade* observável para nós, analistas. Já “atividade pedagógica” se refere a uma unidade analítica de pesquisadores interessados em discussões sobre ensino. O termo “atividade pedagógica” é utilizado para se contrapor à “tarefa pedagógica” (Bulla, 2007) por se tratar do que é *feito* pelos participantes uns com os outros na sala de aula a partir das instruções do professor. O componente de *planejamento*, próprio da tarefa pedagógica, muitas vezes se reflete na atividade pedagógica, dado que, muitas vezes, esta se configura como a “tarefa-em-ação”, mas ambos não se confundem. A atividade pedagógica geralmente compreende três partes fundamentais (Nunan, 1999; Salimen, 2009): as instruções do professor, a execução pelos participantes (que pode ocorrer em diferentes estruturas de participação) e o fechamento, podendo apresentar variações.

Tendo apresentado as informações acerca da construção teórica que embasa este trabalho, as questões que orientaram meu interesse pelo fenômeno aqui abordado, as perguntas norteadoras da pesquisa bem como minha compreensão acerca de alguns termos recorrentes ao longo do trabalho, apresento, no próximo capítulo, a metodologia de pesquisa adotada.

2. O PASSO A PASSO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento o cenário onde foi desenvolvido o presente estudo e os procedimentos metodológicos que pautaram a pesquisa desde a geração dos registros audiovisuais, passando pela segmentação e transcrição dos excertos relevantes para o fenômeno em questão, até a elaboração da análise desses registros.

2.1 O cenário da pesquisa: o Programa de Português para Estrangeiros e a formação de professores

Os dados utilizados para a realização desta pesquisa foram gerados em duas turmas de cursos regulares do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS (PPE)³⁵. Criado em 1993, o Programa reúne professores do Instituto de Letras e alunos (do curso de Graduação e de Pós-Graduação em Letras) com o objetivo geral de “difundir o ensino e a pesquisa do português para estrangeiros” (Schlatter, 1999, p. 25),

Dentre as diversas ações direcionadas ao ensino à pesquisa que o PPE tem se dedicado ao longo de sua caminhada, Schlatter (2007) aponta as seguintes: oferecer cursos de extensão de português como língua adicional abertos a falantes de outras línguas, oferecer cursos de formação de professores, elaborar material didático e desenvolver pesquisa na área de ensino e aprendizagem de português como língua adicional, e, finalmente, promover fórum de debates e seminários para atualização e troca de experiência de ensino e pesquisa de português como língua adicional. Nesse sentido, o Programa é um ambiente não só de ensino de português como língua adicional a falantes de outras línguas, mas também de formação de professores, de pesquisa e de discussão contínua sobre materiais didáticos, práticas de sala de aula, avaliação, e outros aspectos relevantes a ambientes educacionais.

Em relação aos cursos de português como língua adicional, O PPE recebe atualmente mais de 100 alunos por semestre, de várias nacionalidades, idades e com propósitos diversos: aperfeiçoar seus conhecimentos de língua portuguesa, desenvolver pesquisa e estudos universitários no Brasil, fazer negócios com firmas brasileiras, entre

³⁵ Mais informações sobre o Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS podem ser encontradas em <http://www6.ufrgs.br/iletras/ple/index.htm>

outros (Schlatter, 1999). Recentemente, após convênio firmado entre a UFRGS e a Hankuk University of Foreign Studies da Coreia do Sul (em 2004) e a Universidade de Comunicação da China (em 2005), um contingente expressivo de alunos provenientes desses países tem se matriculado nos cursos oferecidos pelo PPE, sobretudo porque é exigência de suas universidades que eles assistam a 20 horas de aulas de cursos do Programa por semestre.

A cada semestre, o PPE oferece dois cursos de nível básico (Básico I e Básico II), dois de intermediário (Intermediário I e Intermediário II) e um de nível avançado, dentre outros específicos, tais como Conversação, Compreensão, Leitura e Produção Textual, Contos e Crônicas (sendo esses também divididos entre os níveis I e II ou I, II e III). Os cursos de nível básico e de nível intermediário são divididos em três aulas por semana, de 120 minutos cada uma; e os específicos, em duas por semana, com a mesma duração. Como recursos pedagógicos, são utilizados materiais didáticos elaborados por professores do PPE, além dos livros Avenida Brasil I e II.

Os cursos de nível Básico e Intermediário constituem-se como referência curricular para o PPE, uma vez que os conteúdos desenvolvidos nesses cursos servem de orientação para o nivelamento da dificuldade dos demais. Além disso, durante a matrícula, os alunos passam por uma entrevista de nivelamento para ingressarem no nível adequado ao seu conhecimento prévio da língua.

De acordo com Schlatter (2007), as diretrizes didático-pedagógicas dos cursos ministrados no PPE seguem uma orientação teórica que compreende o uso da linguagem como ação social (Clark, 2000), sendo o objetivo primordial desses cursos desenvolver nos alunos as habilidades necessárias para que possam “interagir em situações cotidianas e em contextos de estudos e/ou de trabalho que exijam o uso dessa língua” (Schlatter et al., 2003). Nesse sentido, há uma orientação para que as atividades de sala de aula se desenvolvam a partir de tarefas (Schlatter, 2007) que criem condições para que os alunos possam engajar-se em “atividades que demandam o uso da língua a partir de temas relevantes ao seu contexto e de gêneros discursivos variados” (Schlatter, 2009, p. 23).

2.2 Os participantes da pesquisa

Os registros audiovisuais para fins de análise desta pesquisa foram gerados em aulas do curso Básico II e de Conversação I. A escolha das duas turmas pesquisadas se orientou pelo critério de oferta das professoras participantes e porque, em conversa informal com as professoras regentes dessas turmas sobre o fenômeno que eu buscava investigar na interação de sala de aula (que explicitarei de maneira geral de modo a não interferir na espontaneidade das situações interacionais), elas indicavam que tal fenômeno era recorrente nas aulas que ministravam a esses alunos. Todavia, cabe dizer que o horário em que ocorriam essas aulas (que se adequavam aos horários de minhas atividades na universidade) foi um critério preponderante para a escolha de tais turmas para a geração de dados, uma vez que, na verdade, outros quatro professores indicaram que o mesmo fenômeno ocorria também com muita frequência em suas aulas, sendo inclusive motivo de comentários informais entre os professores o fato de que os alunos daquele semestre pareciam muito pouco participativos nas aulas, o que, segundo eles, prejudicava o andamento das mesmas³⁶. A caracterização dos dois grupos é a seguinte:

1. Turma de Básico II - Composta pela professora Amanda e pelos alunos Tayo, Saulo, Marcelo, Joana, Itak, Clarissa, Tako, Saiko, Marcel, Alberto, Rafael, Luana e Ricardo
2. Turma de Conversação - Composta pela professora Carla e pelos alunos Tayo, Saulo, Marcelo, Alberto, Rafael, Tako, Artur, Isabela, Flávio e Luiz e Ricardo

Previamente ao ingresso no cenário pesquisado com a câmera gravadora, realizei a observação de uma aula de cada grupo escolhido para que os participantes se acostumassem com a minha presença. Nesse primeiro contato, explicitarei aos participantes de modo amplo o motivo de eu querer gravar as aulas deles, bem como entreguei a cada um o formulário de consentimento informado (ver Anexo 2), em que eles autorizavam o uso de suas imagens para fins de estudos acadêmicos.

³⁶ Conforme afirmarei na seção anterior, o fato de as universidades de alguns alunos exigirem sua frequência em 20h semanais em cursos do PPE, redundava em que os mesmos alunos entrem em contato com vários professores do Programa, dado que participam de turmas de cursos diversos. No caso desta pesquisa, Tayo, Saulo, Marcelo, Alberto, Rafael, Luana e Ricardo figuram tanto na turma de Básico II quanto na de Conversação.

2.3 Geração de dados

O *corpus* de dados gerados para os fins desta pesquisa se constitui de aproximadamente 24 horas de registros em áudio e vídeo de interações em salas de aulas de português como língua adicional, sendo oito aulas de duas horas cada uma no curso Básico II, e quatro aulas de duas horas cada uma no curso de Conversação I. Foram acompanhadas as aulas do curso Básico II por um período de tempo maior, pois o propósito original da pesquisa era o de registrar as situações interacionais de apenas um grupo ao longo de um semestre. No entanto, após apresentar os dados iniciais da pesquisa em reunião do grupo ISE, foi sugerido que fossem realizadas gravações audiovisuais em que a interação fosse coordenada por outro professor, a fim de se obter uma percepção mais abrangente do fenômeno observado. Assim, a partir do final de outubro, iniciei a geração de dados também em aulas do curso de Conversação I.

Os registros foram gerados no período compreendido entre os meses de setembro e novembro de 2008, conforme ilustro por meio das linhas tempo³⁷ apresentadas a seguir, correspondentes às gravações em cada grupo, sendo que em 9 de setembro, na turma de Básico II, e em 14 de outubro, na turma de Conversação I, foram apenas realizadas as observações da sala de aula para fins de aproximação com os participantes:

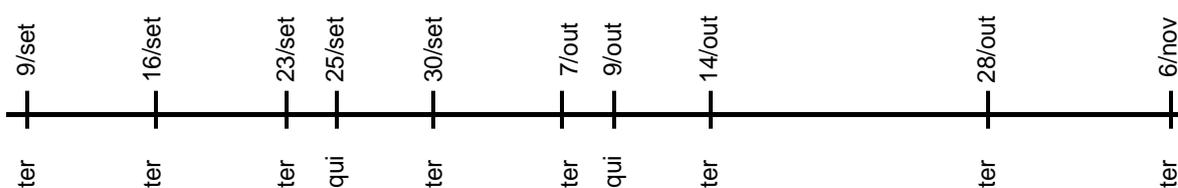


Figura 2: Linha de tempo da geração de dados na turma de Básico II

³⁷ O afastamento entre as linhas correspondentes a cada dia de aula ilustra a distância temporal entre uma aula e outra. Por exemplo, as aulas dos dias 7 e 9 de outubro são separadas apenas por um dia, sendo essa proximidade refletida na linha temporal; já as aulas dos dias 9 e 14 de outubro têm uma distância maior, sendo essa distância ilustrada por meio do afastamento correspondente entre as linhas representativas desses dois dias.

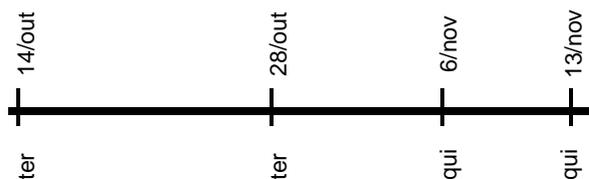


Figura 3: Linha de tempo da geração de dados na turma de Conversação I

2.4 Segmentação, transcrição e procedimentos de análise dos dados

Como vimos no capítulo anterior, a Análise da Conversa Etnometodológica busca encontrar padrões no modo como as pessoas se organizam para manter e negociar um mundo em comum entre elas, isto é, métodos para a produção e interpretação de ações conjuntas (Heritage, 1984a). Nesse sentido, conforme aponta ten Have (2001), a produção de um repertório de dados em coleções que apresentem semelhanças, tais como o fato de ocorrerem em um mesmo cenário institucional, ocorrerem em uma localização estrutural idêntica (por exemplo, no início de conversas), ou serem realizadas por meio de um mesmo procedimento básico (por exemplo, de práticas em pares, como perguntas e respostas) constitui-se como um procedimento metodológico bastante eficaz para, por meio da comparação entre as práticas interacionais encontradas nesses diferentes casos, identificar padrões de produção de ações, assim como para identificar casos que se desviem desse padrão.

Com base nessa orientação, entre os meses de setembro de 2008 e março de 2009, procedi à visualização dos registros audiovisuais gerados nas turmas do PPE em busca de ocorrências que apresentassem como semelhança a orientação dos participantes para momentos de desconforto interacional. Num primeiro momento, realizei a observação de todas as gravações, registrando as atividades pedagógicas propostas pelas professoras, e, de maneira geral, o modo como essas atividades eram realizadas pelos alunos, atentando para a possibilidade de, durante sua execução, poderem ser percebidos problemas interacionais entre os participantes. Foi comprovada, a partir desse rastreamento, a evidência da produção de índices de desconforto pelos participantes. Verificou-se também que esses índices de momentos desconfortáveis eram produzidos sobretudo quando os participantes estavam configurados em um grande grupo, sendo que, em atividades pedagógicas realizadas nessa configuração, era visível a ocorrência de variação entre momentos em que se verificavam sinais evidentes

de desalinhamento entre suas ações, momentos em que esses sinais pareciam ser menos contundentes, e outros em que tais sinais não eram demonstrados.

A partir disso, realizei um levantamento das ocasiões em que os participantes trabalhavam organizados em um grande grupo, o que excluiu instâncias de execução de atividades pelos alunos individualmente, assim como ocorrências em que eles trabalhavam em grupos pequenos³⁸. Do total de aproximadamente 24 horas de gravação, foram, então, extraídas cerca de sete horas e 24 minutos para a realização do restante da pesquisa, abrangendo 36 ocorrências.

Essas ocorrências foram examinadas de modo a identificar a typicalidade dos momentos desconfortáveis, já buscando atender-se também para os sinais utilizados pelos participantes para demonstrar sua orientação para tais momentos. Verifiquei que praticamente todas as ocorrências apresentavam instâncias em que os participantes se orientavam para sua interação como desconfortável, sendo elas mais recorrentes nas partes iniciais dessas ocasiões, e em articulações entre atividades pedagógicas. Além disso, registrei que os sinais de desconforto, em algumas ocasiões, ocorriam apenas em sequências breves, como perguntas e respostas, enquanto, por vezes, se estendiam ao longo de vários turnos. Também foi verificada variação entre momentos em que a redundância de sinais dos participantes para os momentos de desconforto era maior, e momentos em que esses sinais diminuía consideravelmente.

A partir disso, foram selecionadas 10 dessas ocorrências que apresentavam aspectos típicos do que se encontrou na totalidade dos dados, isto é, ocorrências representativas do que os participantes demonstram como “momento desconfortável” nos dados como um todo. Tais ocorrências foram extraídas dos arquivos de gravação original e salvas como dados para a constituição do *corpus* das etapas posteriores da análise. Cabe dizer que, ainda que os momentos desconfortáveis, conforme afirmei anteriormente, ocorressem em várias instâncias das atividades pedagógicas, privilegiou-se um recorte dos excertos que abrangesse o início dessas atividades, de modo a tornar mais clara e acessível a compreensão das ações desenvolvidas pelos participantes. Após essa etapa, foi realizada a transcrição seletiva de excertos desses segmentos, de acordo

³⁸ Foi considerada apenas uma ocorrência em que os participantes estavam configurados em um grupo menor. Essa ocasião foi considerada, pois ocorreu durante a transição de uma atividade em que os participantes trabalharam individualmente para uma atividade pedagógica que seria realizada em grupos, sendo que, à medida que os alunos finalizavam a tarefa, eles se juntavam ao primeiro grupo formado, o que ocasionou, nos momentos iniciais dessa atividade a ser feita em grupos, a formação de um só grupo, em que a professora interferiu inicialmente de modo semelhante a atividades pedagógicas no grande grupo.

com o sistema Jefferson (Atkinson & Heritage, 1984; Jefferson, 2002; Loder, 2008b), cujas convenções são apresentadas no Anexo I.

Cabe aqui apontar uma das limitações da tecnologia de registro e análise das interações investigadas nesta pesquisa. Por estar tratando de dados interacionais de sala de aula envolvendo múltiplos participantes, em diversos momentos, tomo como *ações em que “todos” estão envolvidos* ações para as quais alguns participantes podem não estar de fato orientados, mas que envolvem a maior parte deles. Trata-se de uma generalização necessária para os objetivos da pesquisa, mas sabe-se que, num conjunto amplo de participantes, há uma grande probabilidade de que haja gradações no envolvimento dos alunos nas atividades sendo desenvolvidas, isto é, de que alguns demonstrem uma maior orientação para a atividade sendo realizada em dado momento do que outros.

Outro esclarecimento necessário é em relação ao „modo como utilizo as noções de *excerto* e de *segmento* neste trabalho. A noção mais acurada de segmento se refere às “partes elementares das ocasiões interacionais” (Erickson & Shutz, 2002 [1981], p. 219) que os próprios participantes estabelecem por meio de suas ações. É possível, de acordo com os autores, acompanhar como os participantes definem os segmentos constituintes de suas interações ao se atentar às sinalizações que eles utilizam para demonstrar uns aos outros quando há reorganização do modo como configuram suas ações conjuntas, isto é, sinais por meio dos quais eles iniciam esses segmentos, bem como os finalizam. Ainda de acordo com Erickson e Shutz (2002 [1981]), na articulação entre um segmento e outro, é possível acompanhar mudanças proxêmicas e posturais dos participantes, alteração no tom ou altura da voz, alterações no código linguístico, estilo e tópico, na velocidade da fala, no direcionamento do olhar e na expressão facial, além de outros elementos que demonstram a orientação dos participantes para a “saída” de um segmento e “entrada” em outro. Já a noção de *excerto* é própria de uma perspectiva analítica e textual, configurando-se como um recorte dos dados gerados feito pelo analista para os fins de relato de pesquisa.

No caso deste trabalho, não foi realizado um recorte dos dados que atentasse a segmentos minuciosamente identificados pelos participantes como tal. Conforme afirmo acima, o *corpus* geral da pesquisa foi segmentado, inicialmente, em ocorrências em que os participantes trabalhavam organizados em um grande grupo, sendo que alguns segmentos foram extraídos desses dados audiovisuais para transcrição seletiva e análise minuciosa. Quando me refiro a “segmento”, neste trabalho, me refiro às

ocorrências de dados audiovisuais extraídas dos registros gerais dos vídeos das aulas (em que os participantes estão organizados em um grande grupo e orientados para uma mesma etapa da atividade pedagógica), ainda que tais segmentos não estejam completamente transcritos. Apenas alguns excertos desses “segmentos” são apresentados ao longo da dissertação como representativos do que foi encontrado na coleção de instâncias gerada, sendo que, no Anexo III do trabalho, é possível encontrar uma porção maior dos segmentos de vídeo transcrita³⁹. Utilizo, assim, a denominação “segmento” para me referir a essa unidade maior, que está parcialmente transcrita no Anexo III, e a denominação “excerto” para me referir a fragmentos analíticos extraídos desses segmentos e apresentados ao longo da dissertação para fins de análise.

Nesses excertos, os participantes são identificados com pseudônimos, a fim de preservar suas identidades e evitar a imposição de categorizações *a priori* aos participantes (Loder, 2008b; Garcez, 2002), como professor e aluno, por exemplo. Em relação ao registro empregado na transcrição das elocuções dos participantes, a opção foi por manter a ortografia padrão a fim de facilitar a leitura da transcrição e o acesso à discussão dos dados transcritos, e só registrar uma grafia modificada nas partes dos segmentos em que se fizesse relevante o modo de notação distinta; isto é, quando alguma questão estivesse centrada em aspectos de pronúncia diretamente.

Juntamente à transcrição dos excertos, são apresentadas, além da linha de tempo ilustrativa das gravações no curso em que a aula ocorreu (apresentada na seção anterior), são também apresentadas linhas de tempo que identificam o segmento analisado em relação à atividade pedagógica durante a qual ocorre, assim como o identifica em relação às demais atividades pedagógicas desenvolvidas na aula em questão, de modo a facilitar a compreensão do momento desses encontros em que ocorreu o segmento analisado. Cada espaço entre os pontos que dividem a linha de tempo ilustra a extensão de tempo aproximada de cada atividade pedagógica em relação às demais. Não é possível estabelecer precisamente a duração de cada uma das atividades, uma vez que a orientação dos participantes para as mudanças entre segmentos, conforme afirmei acima ao citar Erickson e Shultz (2000 [1977]), são realizadas ao longo de articulações em que, gradativamente, os participantes se orientam para tal, sendo que alguns a fazem de modo mais rápido, enquanto outros levam um tempo maior. Além disso, apesar de todas as aulas gravadas terem duração idêntica –

³⁹ Excetuando-se o segmento “pessoal só quer trabalhar”, os demais segmentos eram extensos, não sendo possível – nem necessário – transcrevê-los integralmente para reproduzi-los aqui.

duas horas –, as atividades pedagógicas de que cada aula se compõe apresentam extensões temporais distintas, algumas com duração de dois ou três minutos; outras com duração de 30 minutos, sendo que, caso fosse ilustrada cada uma, a visualização e entendimento da localização do segmento ficariam prejudicados. Assim, a opção foi por elaborar a linha de tempo de cada aula de modo a ilustrar os segmentos de atividades pedagógicas próximas ao excerto analisado que seriam efetivamente necessárias para a compreensão do momento da aula analisado em relação aos demais. Por esse motivo, algumas linhas de tempo contemplam apenas 30 minutos, enquanto outras, duas horas.

Para tecer a análise, busco descrever sequencialmente e demonstrar estruturalmente as ocorrências dos momentos desconfortáveis nas sequências interacionais, de modo que as considerações tecidas sejam consequência do tratamento caso a caso, privilegiando aquilo que os interagentes de fato mostram uns aos outros ser as suas perspectivas ao longo dos segmentos. Num primeiro momento, desenvolvi a análise sequencial desses dados sozinha para, posteriormente, discutir os excertos em conjunto com os demais pesquisadores do grupo de pesquisa ISE, tanto em reuniões do grupo quanto em encontros informais fora do contexto dessas reuniões.

Cabe mencionar que as perguntas iniciais norteadoras desta investigação, explicitadas ainda no projeto de pesquisa, sofreram alterações significativas. Isso ocorreu devido às descobertas que foram feitas ao longo do processo de elaboração da pesquisa, em que a visualização e análise minuciosa dos dados apresentaram novas perspectivas sobre o fenômeno observado. As perguntas iniciais se restringiam à identificação e à descrição dos momentos desconfortáveis na fala-em-interação de sala de aula no cenário pesquisado, assim como ao rastreamento de práticas que encaminhavam o momento desconfortável a um momento de conflito, e de práticas que o encaminhavam à distensão. No entanto, não estava incluída a questão abrangendo os “convites à participação” (pergunta três, p.51 deste trabalho), uma vez que essa prática pedagógica, utilizada pelo professor para possibilitar a participação e o engajamento dos alunos na fala-em-interação de sala de aula, só foi mapeada durante o processo de visualização e análise dos dados gerados para a pesquisa. A pergunta quatro, de modo semelhante, também contempla uma possibilidade que foi vislumbrada apenas após a observação cuidadosa dos dados gerados.

2.5 Os elementos multimodais como recursos dos participantes para a produção e interpretação de ações

A fala-em-interação entre indivíduos co-presentes é, de acordo com Sidnell (2006), “inerentemente multimodal e organizada de modos diversos simultaneamente”⁴⁰ (p. 378). Nesse sentido, conforme explicitado na seção 1.4, para realizar ações conjuntas, os participantes de uma interação se orientam para aspectos multimodais, e não apenas para turnos de fala. Tais aspectos, como direcionamento de olhar e movimentos corporais, são, portanto, constituintes das ações e devem ser levados em consideração para a compreensão do que está acontecendo naquele aqui e agora interacional (Goodwin, 2000; Bulla, 2007, Salimen, 2009).

Na presente pesquisa, os elementos multimodais são cruciais para o entendimento do que os participantes estão realizando em conjunto, uma vez que é recorrente a orientação de ações de um interlocutor para práticas interacionais de outros que não implicam turnos de fala. Assim, ao realizar a transcrição dos excertos utilizados para análise, além de fazer a descrição de gestos e olhares dentro de parênteses duplos ao lado dos turnos de fala em que ocorreram, também foram incluídos quadros de imagens extraídos dos registros de vídeo, que são posicionados no lado direito da transcrição e ligados por um traço ao ponto da cadeia de um turno de fala em que ocorreram. Além disso, com o objetivo de deixar claro ao leitor da transcrição o que parece ser relevante no quadro de imagem, utilizo alguns recursos para a indicação do direcionamento de olhar, movimentos corporais e gestos dos participantes, baseados na notação utilizada por Salimen (2009), conforme ilustro a seguir:

seta vermelha: direcionamento de olhar
círculo amarelo: movimento corporal
seta amarela em duas direções: movimento de um lado a outro
número do quadro ← **5**

17 Amanda: um passa:io, não sei por um lugar:
18 difere:nte, ((Tako olha para Rafael,
19 ri e olha para baixo)) o:u,
20 (1,0)
22 Amanda: >não sei< aconteceu alguma
23 coisa engraça:da,
24 (0,6)
25 Amanda: °né,°
26 (0,9)
27 Amanda: >todos< foram férias, ((Joana aumenta a
28 velocidade com que balança as pernas))

setas duplas: movimento em velocidade rápida **6**

⁴⁰ *inherently multimodal and organized in several ways simultaneously.*

29 (0,9) ((Joana assente com a cabeça))
 30 Amanda: é?
 31 (2,5) ((Joana assente com a cabeça))
 32 Amanda: e as férias dos sonhos de vocês assim
 33 pra que lugar vocês gostariam de i:r,
 34 com quem vocês gostariam de i:r



Cabe dizer que é inserido o nome do participante no quadro, em cor azul, quando este tem por objetivo evidenciar a ação desse participante específico. No entanto, um mesmo nome não é colocado em mais de um quadro do mesmo excerto, bastando ao leitor voltar alguns quadros para divisar o participante que realizou algum movimento relevante indicado na análise ou na transcrição.

Na verdade, o ideal seria disponibilizar, junto com este trabalho, os registros audiovisuais dos segmentos analisados, para que o leitor pudesse acompanhar as trajetórias sequencias de ações envolvendo toda sua riqueza multimodal. No entanto, o fato de a pesquisa ter sido realizada em um cenário institucional muito próximo dos prováveis interlocutores deste texto me levou a cogitar que as professoras participantes deste estudo talvez não se sentissem confortáveis ao saberem que suas aulas estariam sendo objeto de discussão sem que suas identidades estivessem sendo preservadas. Cabe dizer que elas jamais se negaram a disponibilizar os dados para esses fins, mas como pesquisadora, e tendo participado de diversas discussões em que dados de fala-em-interação de sala de aula foram expostos à análise conjunta, sei que, por vezes, são feitos julgamentos das práticas pedagógicas empreendidas pelos professores participantes dos dados e, em vista disso, acredito ser preferível buscar a preservação das identidades das participantes da pesquisa tanto quanto possível.

Em relação a isso, é interessante ressaltar o compromisso etnometodológico - que é também abarcado pela Análise da Conversa - de olhar para os dados buscando evitar juízos de valor quanto à correção ou não das práticas que encontramos ali. Enquanto pesquisadores interessados em elucidar o modo como os participantes realizam ações conjuntas de modo ordenado e sistemático, é necessário evitar julgar como certos ou errados os comportamentos com que nos deparamos, e buscarmos olhar como os próprios participantes se orientam para as ações uns dos outros. Salminen (2009) denomina como um “exercício de continência” (p. 45) essa necessidade de, ao olharmos para dados de fala-em-interação, evitarmos fazer asserções que parecem

relevantes à área de formação de professores, mas para as quais os participantes não demonstram orientação.

Vale dizer que, tendo tais preocupações como pressuposto, busquei pautar toda a análise de momentos desconfortáveis na orientação dos próprios participantes para tal. Assim, para afirmar que há algum problema interacional em andamento, busquei sempre observar a sinalização dos participantes para tal em suas ações, uma vez que, em uma análise que privilegia a perspectiva dos participantes - se há um problema, esse deve ser um problema para os participantes, e não para o analista.

Tendo desenvolvido a explicitação da construção teórica e metodológica do trabalho, parto, no próximo capítulo, para análise dos dados gerados para esta pesquisa.

3. “O QUE ESTÁ ACONTECENDO AQUI?” – A COMPREENSÃO DOS MOMENTOS DESCONFORTÁVEIS A PARTIR DO QUE OS PARTICIPANTES DEMONSTRAM UNS PARA OS OUTROS EM SUAS AÇÕES

Neste capítulo, apresento a análise dos dados gerados para os fins desta pesquisa. O capítulo é dividido em duas seções, em que o foco analítico sobre os dados gerados se concentra na busca de respostas a diferentes perguntas que norteiam a investigação (explicitadas no final da seção 1.4).

Na primeira seção, examino o modo como os participantes orientam-se para a situação que estão construindo conjuntamente como um momento desconfortável (Erickson & Shultz, 1982), isto é, o modo como os participantes constituem o momento desconfortável por meio de suas ações e que índices são utilizados por eles para demonstrar esse entendimento da situação uns para os outros. Para isso, parto da localização, nos excertos de fala-em-interação apresentados, dos convites à participação oferecidos por um participante e da observação de sua aceitação ou não pelos demais. Além disso, diferencio os excertos de acordo com a trajetória sequencial desenvolvida em cada um deles, isto é, diferencio-os entre aqueles em que as ações dos participantes encaminham o momento desconfortável a uma situação de conflito daqueles em que as ações dos participantes levam-no a uma trajetória de distensão. Busco, dessa maneira, um entendimento situado de como se dão esses momentos desconfortáveis e em que medida diferentes trajetórias sequenciais são construídas a partir deles, sendo tal objetivo refletido na pergunta “2” da pesquisa e em suas subperguntas (vide seção 1.4 deste trabalho).

Já a segunda seção do capítulo tem por objetivo olhar para essa coleção de dados em que são verificados momentos desconfortáveis buscando entender a relação dos convites à participação oferecidos por um dos participantes aos demais com a atividade pedagógica sendo levada a cabo por todos na interação até o momento. Busco, desse modo, relacionar a constituição dos momentos desconfortáveis com os próprios convites à participação oferecidos, bem como o trabalho que tais convites exercem na manutenção ou não da intersubjetividade e do alinhamento entre os participantes, isto é, busco verificar de que modo os convites à participação auxiliam ou não a compreensão conjunta dos participantes quanto ao que está acontecendo naquele momento, aspecto

crucial para a coordenação de ações conjuntas. Além disso, busco relacionar as ações implementadas pelos participantes para gerenciarem esses momentos desconfortáveis com trabalho de *fazer aprendizagem*. Tais objetivos são refletidos nas perguntas “3” e “4” desta pesquisa (vide seção 1.4 deste trabalho).

3.1 Momentos desconfortáveis na interação de sala de aula: quando os convites à participação não são aceitos

Nesta seção, apresento excertos de dois segmentos de fala-em-interação de sala de aula em que os participantes orientam-se para a situação em andamento como um momento desconfortável. Cada excerto é analisado de modo a verificar os índices que os participantes utilizam para manifestar uns para os outros sua orientação para um momento de desconforto interacional. Os primeiros excertos, apresentados na subseção 3.1.1, evidenciam trajetórias sequenciais em direção ao conflito; e os dois outros, apresentados na subseção 3.1.2, evidenciam trajetórias sequenciais em que as ações dos participantes orientam-se em direção ao outro lado do contínuo, isto é, à distensão. Assim, verifico as diferentes trajetórias construídas sequencialmente pelos participantes a partir desse momento desconfortável, buscando apontar diferenças bem como aproximações entre elas.

Para evidenciar o ponto da aula em que ocorreram os dados de fala-em-interação analisados, situo cada segmento na linha de tempo da aula em que ele ocorreu, o que é ilustrado antes das transcrições. Conforme afirmei anteriormente, a linha de tempo de cada aula contempla, em traços gerais, as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos participantes que sejam relevantes para a compreensão do excerto analisado em relação às demais atividades desenvolvidas ao longo da aula.

3.1.1 A produção conjunta dos momentos desconfortáveis por meio das ações dos participantes: trajetórias em direção ao conflito

O primeiro excerto analisado, extraído do segmento “alguém quer comentar mais alguma coisa,” é representativo de como são constituídos sequencialmente os recorrentes momentos desconfortáveis encontrados na interação entre os participantes da sala de aula pesquisada. Trata-se de um excerto de interação em que Amanda

demonstra abrir espaço para a participação dos alunos, mas esses não sinalizam alinhamento à sua proposta. Conforme afirmei anteriormente, denomino a oferta desses espaços como *convites à participação*, sendo eles passíveis de aceitação ou não pelos demais.

O segmento “alguém quer comentar mais alguma coisa,” ocorreu após os alunos terem realizado, individualmente, uma tarefa de leitura que envolvia perguntas sobre um texto que tratava do atual aumento da renda e do padrão de vida no Brasil, decorrente da diminuição da taxa de fecundidade da população brasileira a partir dos anos 70 (que o autor do texto contrasta com a tendência de rápido aumento da população vivida anos 60, a qual ele denomina “bomba populacional”). A interação sob análise ocorreu durante a retomada das questões, enquanto os participantes estavam organizados em um grande grupo. Após Amanda ter lido a pergunta presente na folha da tarefa entregue aos alunos (que questionava o conceito de bomba populacional explicitado no texto e o que aconteceria se essa bomba explodisse), Luana se autosselecionou e forneceu sua resposta, sendo que essa resposta foi, então, ampliada por Amanda. O excerto abaixo se inicia quando Amanda ainda está finalizando a expansão da resposta de Luana:

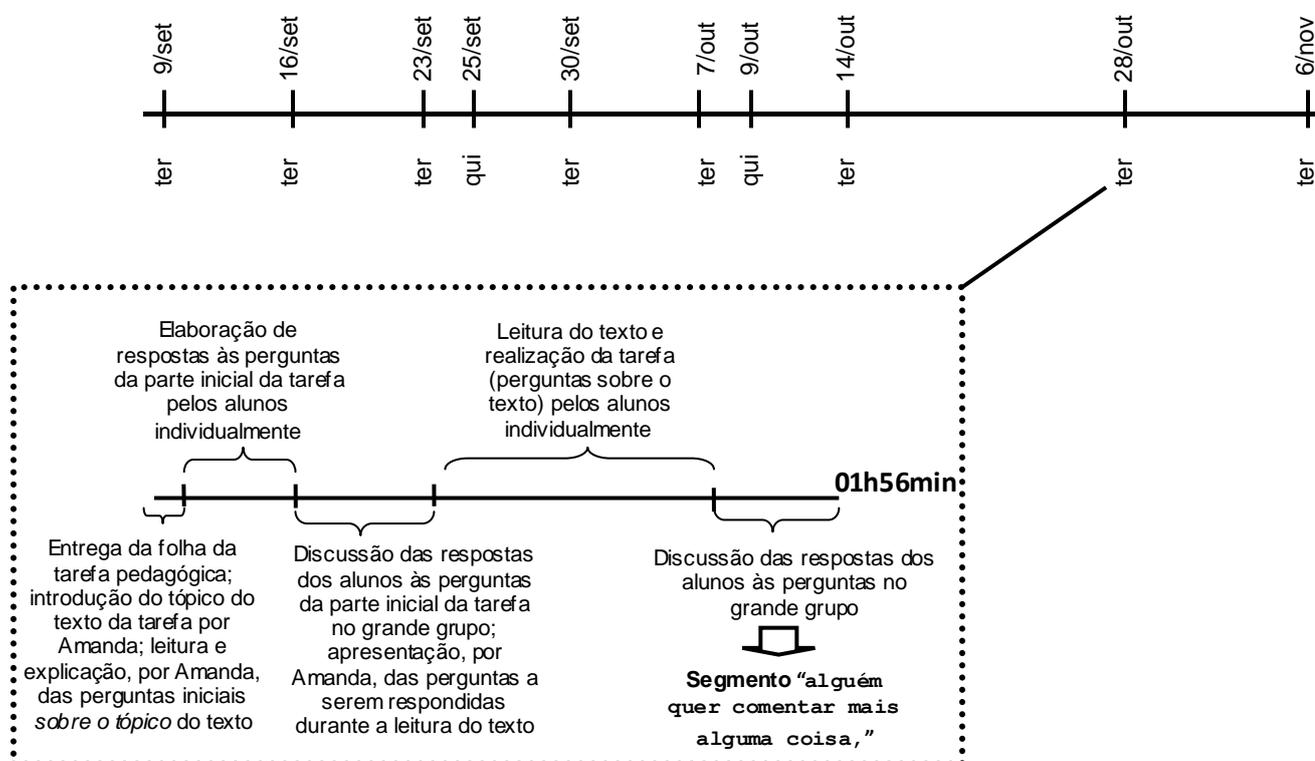


Figura 4: Linha do tempo das atividades pedagógicas de 28/out (Básico II)

alguém quer comentar mais alguma coisa, - *Excerto 1* ((28/10> 00:44:45-00:46:33))

97 Amanda: então, (0.2) bomba populacional, (.) a população
98 que estava cresce:ndo (0.2) né, (0.2) e que se
99 <continuasse> crescendo (0.4) ia causar todos esses
100 problemas que tu falou (0.2) né, ((olha para Luana))
101 (3.4) ((Amanda inclina e acomoda o
102 o corpo na classe))

103 Amanda: e aí, entenderam, é isso
104 que vocês-
105 (1.2) _____
106 (0.2) ((Tayo assente movendo
107 a cabeça))



108 Amanda: tinham achado no texto,
109 (.)

110 Amanda: é logo no iní:cio. nas primeiras linhas ali do
111 texto. que está falando isso
112 (1.4) ((Amanda olha para a folha em sua classe))

113 Amanda: né, ((lendo)) durante muito te:mpo os brasileiros
114 conviveram ((Tayo se espreguiça e olha para
116 trás)) com uma ame:ça (.) nascida nos boletins
118 dos censos demográficos né, então nas pesquisas
120 eles estavam vendo que estava tendo esse aumento
121 da população né, ((lendo)) o rápido crescimento da
122 população do país que aumentou dez vezes entre o
123 início e o fim do século vi:nte. apontava para um
124 futu:RO em que faltariam alime:ntos moradi:a

125 infraestrutu:Ra para tanta gente. a bomba
126 populacional foi um risco. uma ameaça real
127 para o Brasil né, ((levanta o tronco e a
128 cabeça, e olha para os demais))
129 (3.0)

130 Amanda: e aí,
131 (0.8) _____



132 Amanda: é isso? ((os demais olham para suas folhas))
133 (1.1)

134 Amanda: alguém quer comentar mais alguma coisa,
135 (1.9)

136 Amanda: além da Luana mh h
137 (2.5)

138 Amanda: tinham achado essa resposta?
139 (1.8) ((Amanda olha para Tayo; Tayo olha para baixo))

140 Amanda: ou era diferente,
141 (2.6) ((todos olham para suas folhas; exceto Amanda))
142 (2.9) ((Tayo balança a cabeça afirmativamente))
143 (1.2) ((todos olham para suas folhas; exceto Amanda))



144 Amanda: TÁ. quem fez- quem não falou na:da
145 nem mexeu a cabeça eu entendo ↑que:,
146 ((Alberto e Clarissa se movimentam na
147 cadeira e mexem em suas folhas; Rafael
148 mexe o braço; Saulo coloca a mão na
149 cintura; Marcelo movimenta sua folha))
150 ↓encontrou a resposta. (0.3) tá?
151 (1.3)

152 Amanda: ã:: <número dois>. (0.5) por que a bomba essa
153 bo:mba bomba da população não explodiu? >o que
154 que aconteceu,<



No excerto acima, observamos que Amanda estende a resposta de Luana até a linha 100, e, ao final, refere-se à resposta dada por ela (ia causar todos esses problemas que tu falou (0.2) né,). Entre as linhas 101 e 102, Amanda sinaliza a finalização de seu turno ao inclinar seu corpo, acomodá-lo na classe e não produzir mais fala, criando, assim, um possível contexto para que um próximo falante tome o turno. Como nenhum participante o faz, gerando um intervalo de 3,4 segundos, Amanda toma o turno novamente na linha 103 e inicia a formulação de um *convite* para que os demais se manifestem sobre o que ela, em conjunto com Luana, apontaram como resposta à pergunta da tarefa nos turnos anteriores (e aí, entenderam, é isso). Na linha 104, no entanto, Amanda hesita em finalizar seu convite (que vocês-), o que parece decorrer do fato de todos os demais participantes estarem olhando para suas folhas nesse instante (quadro 1), não manifestando alinhamento à sua proposta de engajamento. Essa hesitação de Amanda dura 1,2 segundos, até que um deles - Tayo - balança a cabeça (linha 106), movimento para o qual Amanda se orienta como a manifestação de que há, sim, um interlocutor para sua pergunta, uma vez que, a partir desse movimento de Tayo, ela prossegue com seu turno, finalizando a pergunta iniciada na linha 103 (tinham achado no texto,). No entanto, ainda que finalize a pergunta iniciada na linha 104, Amanda não demonstra esperar uma resposta dos demais, pois, logo após finalizar sua pergunta (linha 108), ela dá ainda mais subsídios à resposta fornecida, apontando sua localização no texto (linhas 110-111), bem como lendo e explicando-a aos demais (linhas 113- 126).

Após essa segunda expansão da resposta fornecida por Luana, Amanda mais uma vez demonstra a finalização de seu turno ao levantar o tronco e direcionar o olhar para os demais sem produzir fala (linhas 127-129), novamente criando um possível contexto para que outro participante tome o turno. No entanto, mais uma vez, nenhum dos participantes o faz, sendo que Amanda, então, retoma o turno e convida os demais a se manifestarem a respeito do que ela afirmou em seus turnos prévios: “e aí,” (linha 130). Ainda assim, os participantes mantêm-se em silêncio, sem direcionar o olhar para ela (quadro 2). Após oito décimos de segundo sem que nenhum participante tome o turno, Amanda lida com a possível rejeição de seu convite à participação ao reciclá-lo na linha 132 (é isso?), ou seja, ao produzir uma segunda versão de seu convite (Davidson, 1984), em que ela o torna mais específico, uma vez que a pergunta polar que

ela utiliza para formulá-lo implica sequencialmente que o próximo falante apenas confirme ou não o que foi dito no turno anterior.

Amanda lança mão dessa prática interacional - a reciclagem da pergunta utilizada para realizar o convite - por mais três vezes ao longo dessa interação: na linha 134, ela amplia o convite, uma vez que a pergunta que utiliza como modo de abrir espaço para os demais se manifestarem (alguém quer comentar mais alguma coisa,) parece aceitar um repertório maior de possíveis contribuições dos alunos; na linha 138, ela restringe novamente o escopo do convite ao lançar mão, mais uma vez, de uma pergunta polar (tinham achado essa resposta?); e, na linha 140, Amanda recicla novamente seu convite ao oferecer a alternativa negativa da pergunta polar como possibilidade de resposta (ou era diferente?). Dentre os demais participantes, Tayo é o único que, em dado momento, olha para Amanda enquanto ela oferece os convites (quadro 3). No entanto, assim que Amanda direciona o olhar a ele, ratificando-o como interlocutor, Tayo volta a olhar para sua folha (linha 139).

É após a última reciclagem do convite de Amanda, na linha 140 (ou era diferente?), seguida de 2,6 segundos sem que nenhum participante fale ou direcione o olhar para ela, que, finalmente, Tayo olha para Amanda e balança a cabeça afirmativamente (linha 142), demonstrando, assim, alguma demonstração de alinhamento ao que ela está propondo. Depois dessa breve manifestação de Tayo, seguida novamente de silêncio e de não-correspondência de olhar (linha 143), Amanda levanta sua voz, pronuncia de maneira enfática a palavra “TÁ” (linha 144) e topicaliza o fato de muitos participantes não terem falado nada até aquele momento, e nem mesmo balançado a cabeça após suas perguntas (quem fez- quem não falou na:da. nem mexeu a cabeça eu entendo ↑que:, (0.4) ↓encontrou a resposta. (0.3) tá?). No exato instante em que Amanda inicia esse turno (com mudança em sua entonação vocal), Joana, Marcelo, Tayo, Saulo e Rafael direcionam o olhar para ela (quadro 4), demonstrando, pela primeira vez nessa sequência, um foco explícito de atenção conjunta. Esse turno de topicalização de Amanda é seguido por um segundo e três décimos de intervalo e, assim, finalizado, uma vez que, no turno subsequente, Amanda abandona o tópico perseguido até o momento, e demonstra orientação para o início de uma nova sequência (ã:: <número dois>. (0.5) por que a bomba (.) essa bo:mba bomba da população não explodiu? >o que que aconteceu,<).

Nesse excerto, fica evidente entre os participantes uma situação desconfortável, o que se verifica na demonstração por eles da falta de reciprocidade e de complementaridade entre suas ações (Erickson e Shultz, 1982). Entre as linhas 130 e 140, Amanda oferece diversos convites para que os demais deem sua opinião a respeito do que está sendo discutido, enquanto olha e faz gestos dirigidos a eles. Ao longo de seus turnos, no entanto, os demais participantes não direcionam o olhar para ela (quadros 1, 2 e 3), demonstrando desalinhamento em relação ao que Amanda parece buscar construir com eles, bem como desalinhamento em relação uns aos outros, visto que parecem engajados em alguma prática individual nas folhas e materiais em suas classes. Trata-se, tendo como base o contínuo elaborado por Jefferson, Schegloff e Sacks (1987) para ilustrar as diferentes maneiras de não aceitação de um convite à intimidade, de instâncias de não-alinhamento ao convite à participação que ocorrem mediante o não fornecimento de resposta ao convite proposto aliado a diversos sinais que, nessa interação, demonstram *desafiliação* ao convite proposto. A interação é permeada de índices de desalinhamento e de falta de reciprocidade de ações: há desvios de olhar (quadros 1, 2 e 3 e linhas 105, 132, 139, 141 e 143), silêncios contínuos e longos após perguntas (linhas 133, 135, 137, 139, 141 e 143), diversas reciclagens de perguntas (130, 132, 134, 138 e 140), falsos inícios (104 e 144), a topicalização do não engajamento dos participantes por Amanda (linhas 144-150) e, principalmente, há o abandono do tópico perseguido até ali por um só interagente (linha 150-154), indício evidente de que há um desinvestimento no que foi proposto inicialmente por ele. Todos esses índices são manifestados pelos participantes para demonstrar sua orientação para a ausência de alinhamento conjunto entre eles. Por extensão, como analistas, podemos acompanhar a constituição desse momento desconfortável, que culmina com o abandono do tópico perseguido até ali.

De modo semelhante, os excertos do segmento “*peçoal só quer trabalhar,*”, a serem analisados a seguir, apontam a orientação dos participantes para um momento desconfortável que ocorre na medida em que os participantes reiteradamente demonstram desalinhamento aos convites à participação oferecidos por Amanda. A construção final produzida sequencialmente pelos participantes também é semelhante ao que foi construído no segmento anterior, isto é, a topicalização da falta de engajamento dos demais por um dos participantes e o posterior abandono do tópico. A trajetória sequencial desencadeada é, no entanto, visivelmente mais dramática para os

participantes do segmento “pessoal só quer trabalhar,” visto que ela se estende por muitos turnos até que haja, finalmente, um fechamento.

Conforme a linha de tempo ilustrada abaixo, o segmento ocorreu ao longo da retomada de uma atividade pedagógica, realizada em pequenos grupos, em que os alunos tinham conversado a respeito do que fizeram nas últimas férias. Após organizarem-se em um grande grupo, Amanda abre espaço para que eles manifestem o que foi discutido entre eles, convidando-os a compartilharem alguma história interessante que tenha sido relatada:

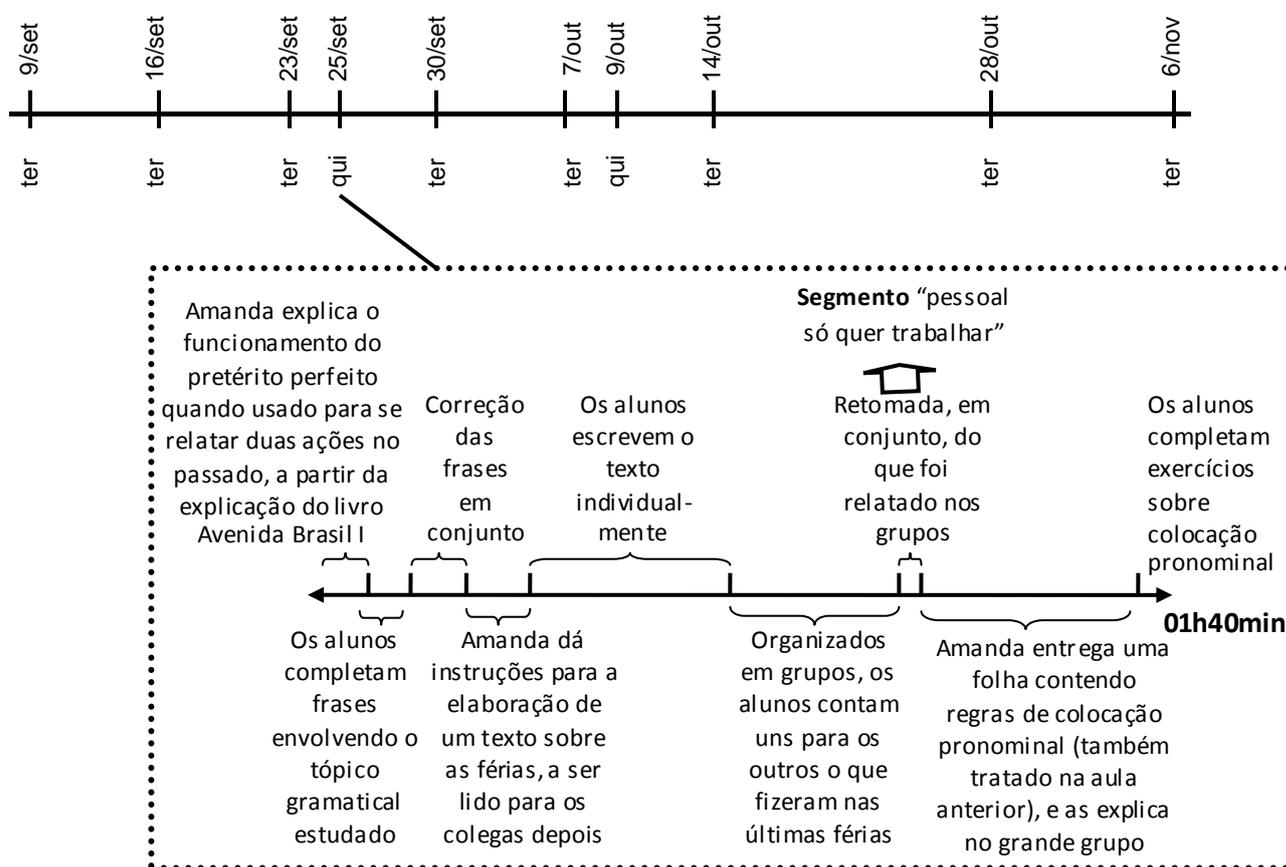
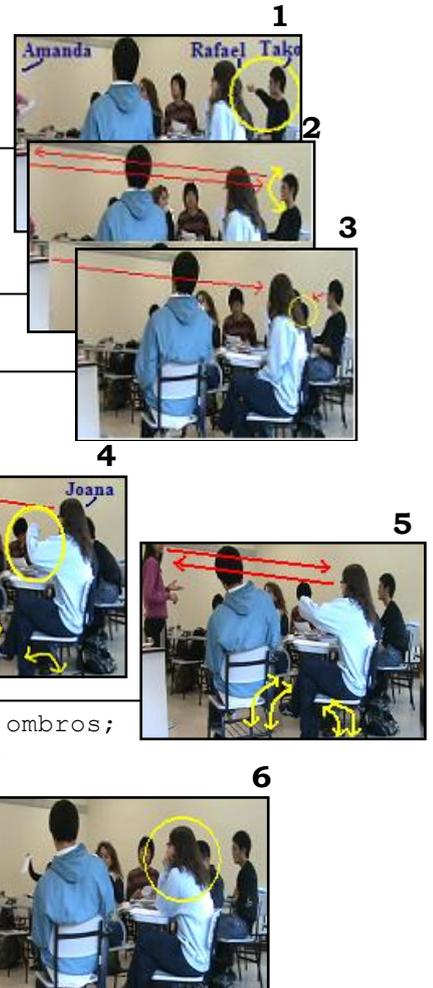


Figura 5: Linha do tempo das atividades pedagógicas de 25/set (Básico II)

peçoal só quer trabalhar – *Excerto 1* ((25/09 > 00:09:47-00:10:22))

1 Amanda: quem teve alguma história interessante
 2 aí,
 3 (0,3)
 4 Amanda: ↓alguém contou uma história muito
 5 interessante do que fez nas férias,
 6 (1.3)
 7 Amanda: dos colegas
 8 (0,6)
 9 Amanda: todos tiveram férias co[mu:ns assi:m ou-]
 10 Tako: [Rafael, Ra]fael
 11 Amanda: o Rafael teve uma:s férias mu:ito
 12 dife↑rentes, _____
 13 (0,6) ((Rafael baixa a cabeça))
 14 Amanda: é?
 15 (0,5)
 17 Amanda: um passe:io não sei por um lugar:
 18 difere:nte, ((Tayo olha para Rafael
 19 ri e olha para baixo)) o:u,
 20 (1,0)
 22 Amanda: >não sei< aconteceu alguma coisa
 23 engraça:da,
 24 (0,6)
 25 Amanda: °né, °
 26 (0,9)
 27 Amanda: >todos< foram férias, ((Amanda balança os ombros;
 28 Joana balança as pernas mais rapidamente))
 29 (0,9) ((Joana assente com a cabeça))
 30 Amanda: é?
 31 (2,5) ((Joana assente com a cabeça))
 32 Amanda: e as férias dos sonhos de vocês assim
 33 <pra que lugar vocês gostariam de i:r,
 34 com quem vocês gostariam de i:r>



De modo semelhante ao que foi observado na interação analisada anteriormente, o excerto acima é construído por meio de diversos convites à participação, propostos por Amanda, que não são aceitos pelos demais participantes. Na linha 1, Amanda propõe o primeiro desses convites (quem teve uma história interessante aí), responsável por desencadear o restante da interação. Não obtendo uma resposta imediata (linha 3), Amanda vale-se da mesma prática utilizada para lidar com as possíveis rejeições aos convites apontada na análise do excerto anterior: ela recicla seu convite, sendo que faz isso três vezes: nas linhas 4-5 (↓alguém contou uma história muito interessante do que fez nas férias,), na linha 7 (dos colegas) e na linha 9 (todos tiveram férias co[mu:ns assi:m ou-]), até que, na linha 10, em sobreposição a seu turno, Tako orienta-se para a aceitação do convite à participação ao apontar que Rafael teria contado uma história interessante do que fez nas férias ([Rafael, Ra]fael). Amanda se orienta para a indicação de Tako na linha 11 (o

Rafael teve uma: s férias muito dife↑rentes,), que confirma que a história de Rafael é mesmo interessante ao assentir com um movimento de cabeça (quadro 2). No entanto, assim que Amanda, Tako e outros participantes direcionam o corpo e o olhar para ele, Rafael demonstra desalinhamento em relação à proposta de Amanda e à orientação dos outros, desviando seu olhar e baixando a cabeça (linha 13; quadro 3). Amanda, então, não obtendo a aceitação de seu convite por Rafael, propõe outras versões de seu convite nas linhas 17-18 (um passa:io, não sei por um lugar: difere:nte,) e nas linhas 22-23 (>não sei< aconteceu alguma coisa engraça:da,), que poderiam, talvez, oportunizar a aceitação pelos demais. No entanto, isso não ocorre; permanecem os sinais de não aceitação do convite.

Não é possível precisar o momento exato entre as linhas 17 e 25 em que Amanda passa a direcionar as perguntas novamente ao grupo como um todo (e não apenas a Rafael), mas, na linha 27, ela se orienta a todos como seus interlocutores (>todos< foram férias,). Esse turno de Amanda parece funcionar como uma espécie de topicalização da impossibilidade de se manter a interação em andamento, uma vez que, se todos tiveram férias sem graça (descrição demonstrada pelo movimento de seus ombros), não é possível prosseguir com aquela conversa. Nesse instante, é possível observar que Joana, que momentos antes havia feito um movimento com seu braço em direção à Amanda (quadro 4) - um possível indicativo de autosseleção para a tomada de turno-, acaba não tomando o turno, e apenas confirma a asserção de Amanda de que as férias de todos foram sem graça por duas vezes com um movimento de cabeça (nas linhas 29 e 31), sendo que a velocidade com que Joana balança os pés aumenta visivelmente nesse momento (podendo ser acompanhada entre os quadros 4 e 5) - um possível indicativo da tensão de Joana ao ser interpelada. Após a segunda confirmação de Joana de que as férias de todos foram sem graça, Amanda, então, propõe um novo tópico a ser discutido (linhas 32-34) por todos, sendo que Joana imediatamente para de balançar os pés, coloca os braços em frente a seu corpo e a mão, fechada, próxima à boca (quadro 6).

Como vimos, é possível observar, também nesse segmento, que os diversos convites à participação oferecidos por Amanda aos demais participantes não redundam em sua aceitação. Pelo contrário, suas elocuições de convites, aliadas a seu olhar e movimentos corporais em busca de um interlocutor entre os participantes, parecem ser responsáveis por fomentar sinais de desconforto entre eles: desvios de olhar e

movimentos corporais bruscos ao serem ratificados pelo olhar dela, perguntas seguidas de silêncios contínuos e movimentos corporais não alinhados. Todos esses sinais apontam para a falta de reciprocidade e complementaridade das ações desses participantes, que, como vimos, indicam desconforto entre eles, uma vez que, não mantendo suas ações alinhadas, os participantes produzem ações de modo desconcertado e desajeitado, assim como uma banda que não toca a música de modo sincronizado (Erickson e Shultz, 1982).

À medida que essa falta de alinhamento entre as ações uns dos outros se mantém ao longo de diversos turnos, o desconforto entre eles parece se intensificar, sendo que Amanda, na linha 27, projeta o abandono do tópico perseguido até aquele momento ao buscar a confirmação de que nenhum deles teve férias interessantes (>todos< foram férias,), enquanto balança os ombros. Joana confirma esse entendimento de Amanda, e, após os participantes terem, então, chegado juntos a essa compreensão – de que as férias de todos foram sem graça, e que, portanto, ninguém teria mesmo nada a dizer –, o tópico é abandonado, e Amanda inicia, então, um novo tópico sobre o qual talvez os participantes tenham algo a dizer: as férias de seus sonhos (linhas 32-34).

peçoal só quer trabalhar - Excerto 2 ((25/09 > 00:10:19-00:10:55))

30 Amanda: é?
 31 (2,5) ((Joana assente com a cabeça))
 32 Amanda: e as férias dos sonhos de vocês assim
 33 <pra que lugar vocês gostariam de i:r,
 34 com quem vocês gostariam de i:r>
 35 (1,2)
 36 Amanda: <ficar quanto te:mpo>
 37 (0,6)
 38 Amanda: m:, _____
 39 (2,7)
 40 Amanda: digam um lugar assim que voçês não
 41 foram ou (.) já foram e querem ir
 42 de no:vo que é mu:ito legal
 43 (2,3) ((Amanda pigarreia e cruza os braços))
 44 Marcel: eu gostaria de ir ao Rio de Janeiro,
 45 Amanda: AHÃ ((direciona o corpo e o olhar para o
 46 lugar onde está Marcel))
 47 (0,3)
 48 Marcel: ã: para: (0,4) me divertir
 49 e: para: aproveitar as praias
 ((25 linhas omitidas))



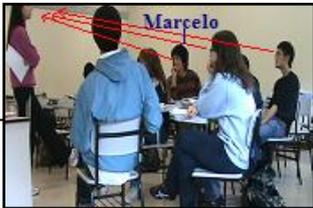
No entanto, observamos que, novamente, Amanda tem que lidar com a possível rejeição a seus convites à participação, o que ela faz, mais uma vez, por meio da

reciclagem de seu convite (linhas 36 e 38) que, na linha 43, é finalmente aceito por Marcel (eu gostaria de ir ao Rio de Janeiro,). Amanda se orienta para essa resposta de modo visivelmente entusiasmado na linha 44 (AHÃ), uma vez que altera o volume de sua voz e dirige seu corpo e olhar rapidamente para o lugar onde está Marcel (linhas 45-46).

Após Marcel fornecer sua resposta, e ele e Amanda trabalharem em conjunto para sua expansão (nas 25 linhas omitidas), Amanda oferece um novo convite aos participantes (e alguém mais queir- quer contar?), proporcionando um novo espaço para a contribuição dos demais:

peçoal só quer trabalhar – Excerto 3 ((25/09 > 00:11:27-00:12:03))

9



((25 linhas omitidas))

74 Amanda: °m: hm°

75 (0,5)

76 Amanda: e alguém mais

77 (0,6)

78 Amanda: queir- quer contar? ((Amanda direciona a cabeça para os dois lados; Marcelo coça o pescoço e Joana começa a balançar o pé))

79 (2,2)

80 Amanda: °não?° ((Amanda balança a cabeça negativamente))

81 (1,3)

82 Amanda: pessoal só quer trabalhar. não quer tirar férias né? ((Marcelo baixa a cabeça e coça o nariz))

83

84 Saiko: hh ((baixa a cabeça))

85 (1,2)

86 Amanda: ã? ((vira-se para Saiko))

87 (0,7)

88 Saiko: h h

89 Amanda: hh[hahah tá rindo hãhã] hã

90 Joana: [hãhãh haha]

91 (0,6)

92 Amanda: hãhãh (0,2) <co:nte:m>

93 (3,3)

94 Amanda: pode ser lugar do Brasil ou fora do Brasil também

95 (0,5)

96 Amanda: no próprio país de vocês ((Tayo e Itak olham para baixo; Marcelo e Saulo mexem em seus cadernos e se mexem nas classes; alguém faz barulho com a lapiseira))

97 (2,0)

98 Amanda: mtch (=tosse)

99 (3,5)

100

101

102

103

104

105

106

107

108

109

10



11



12



13



110 Amanda: não?
111 (1,5)
112 Amanda: ninguém gosta de tirar férias?
113 (1,5) ((Tayo se acomoda na classe))

Logo que Amanda lança seu convite, no entanto, é possível observar sinais de desconforto por parte dos demais. Nos quadros 9 e 10, podemos acompanhar que, enquanto Amanda enuncia o turno da linha 76, diversos participantes direcionam o olhar a ela; mas, à medida em que ela chega ao final do turno da linha 78 com uma entonação própria de pergunta (projetando, assim, uma próxima ação relevante de outro falante: uma resposta), os participantes desviam o olhar de várias maneiras (Marcelo olha para cima, Joana olha para o lado, e Tayo e Itak olham para baixo), sendo esse também o exato momento em que Joana recomeça a balançar seu pé, e Marcelo, começa a coçar seu pescoço enquanto olha para cima. Da linha 76 à 84, Amanda movimenta seu corpo e olhar de um lado a outro da sala, mas nenhum dos participantes toma o turno, mantendo sinais de desconforto interacional, sendo que, para onde Amanda dirige seu corpo e seu olhar, os participantes baixam a cabeça, olhando para seus materiais sobre a classe ou na direção contrária ao lugar onde Amanda está posicionada.

Na linha 85, Amanda, valendo-se do fato de que o assunto sendo tratado até o momento era *férias*, e que nenhum dos participantes, além de Marcel, demonstrou orientar-se para relatar algo sobre o tópico, aponta que os participantes não querem tirar férias, que só querem trabalhar (*peessoal só quer trabalhar. não quer tirar férias né?*). Subsequente a essa observação, Saiko baixa a cabeça e irrompe em um riso, para o qual Amanda se orienta na linha 90 ao iniciar reparo sobre essa ação. Joana também começa a rir junto com Saiko e Amanda na linha 94, sendo que ele, ainda rindo, olha para baixo e balança a mão e a cabeça negativamente (quadro 5), demonstrando não querer mesmo tomar o turno, seja para explicar sua ação, seja para tecer um relato sobre suas férias.

Entre as linhas 97 e 99, Amanda faz mais algumas reciclagens de seu convite, mas a própria trajetória de intensificação do desconforto sugere que seria improvável que mais alguém tomasse o turno nessas circunstâncias. Se nos remetermos à metáfora da organização da tomada de turnos como uma economia (Sacks et al., 1974), explorada na seção 1.2 deste trabalho, podemos dizer que a moeda corrente – o turno – adquiriu um valor absolutamente negativo ao longo dessa interação (tal como uma “moeda

podre”), sendo que nenhum deles, exceto Amanda, busca deter sua posse. Nessa conjuntura construída pelas diversas ações dos participantes, os convites de Amanda, a partir desse momento, parecem intensificar ainda mais o desconforto instaurado entre esses participantes. É o que se verifica no desfecho desta sequência:

peçoal só quer trabalhar – Excerto 4 ((25/09 > 00:12:03-00:12:38))

112 Amanda: ninguém gosta de tirar férias?
 113 (1,5) ((Tayo se acomoda na classe))
 114 Amanda: que pe:na. e:u e o=
 115 Marcel: °haha°
 116 Amanda: =Marcel gostamos
 117 Amanda: eu gosto de viajar pra qualquer lugar
 118 [hãhãh]ãhh
 119 Marcel: [hãhãh]
 120 Amanda: ã:hã. desde que esteja em férias está bom
 121 (5,8) ((Amanda movimenta o olhar de um lado
 122 a outro; quando o olhar chega à Joana, esta
 123 balança o pé; quando o olhar sai, Joana para))
 124 Amanda: não?
 124 (1,5)
 125 Amanda: então tá. então: o, (.) sem férias. vamos
 126 continuar trabalhando (.) né?
 127 (1,0)
 128 Amanda: então eu trouxe aqui: (0,4) ã:: que eu prometi
 129 pra vocês semana passa:da (0,3) uma revisão dos
 130 pronomes que a gente viu.



Nas linhas 113-115, Amanda se alinha a Marcel como o participante que, assim como ela, gosta de tirar férias (que pe:na. e:u e o Marcel gostamos), sendo que Marcel ratifica esse alinhamento na linha 115 ao sorrir e produzir riso (°haha°) enquanto direciona o olhar para Amanda, o que acaba por dividir os participantes entre aqueles que gostam de tirar férias (Amanda e Marcel), e aqueles que não gostam de férias e só querem trabalhar (os demais). Na linha 124, Amanda ainda pergunta se os demais participantes não querem mesmo falar nada, e, não obtendo resposta, o abandono do tópico perseguido até o momento é dramaticamente formulado por ela nas linhas 125 e 126 (então tá. então: o, (.) sem férias. vamos continuar trabalhando (.) né?). De acordo com essa compreensão de Amanda, construída ao longo de diversas instâncias de não aceitação de seus convites, se ninguém gosta de férias, não é possível falar sobre férias; então só resta aos participantes voltar ao trabalho, sendo considerado trabalho, aqui, a revisão de um tópico gramatical: pronomes (linha 128-130).

Os excertos apresentados nesta seção demonstram como se dá a constituição bem como o desfêcho de momentos desconfortáveis que culminam na construção de algo muito próximo do conflito ou da ruptura entre os interagentes na fala-em-interação desta sala de aula. Diversas práticas utilizadas pelos participantes ao longo das interações são bastante semelhantes. Em todos os excertos, podemos observar que é por meio do *não fornecimento* de respostas aos convites à participação propostos por Amanda, assim como o que parece ser a *desatenção* dos participantes a tais convites (quando eles desviam ou não correspondem ao olhar dela, por exemplo), que eles demonstram não aceitarem os convites de Amanda. Em todos os excertos, também observamos que é por meio da produção de segundas versões do convite proposto (Davidson, 1984) que Amanda persegue uma resposta positiva a tais convites. Além disso, desvios de olhar, silêncios longos após as perguntas e movimentos corporais indicativos de desconforto por parte tanto de Amanda quanto dos demais participantes são todos índices que aparecem de modo redundante tanto em “alguém que comentar mais alguma coisa” quanto em “pessoal só quer trabalhar”, e apontam para a falta de reciprocidade e complementaridade de ações entre os participantes.

A topicalização da impossibilidade de levar a interação adiante também foi encontrada em ambos segmentos analisados, operando como uma pré-sequência de abandono de tópico. Em “alguém que comentar mais alguma coisa”, verificamos que o turno de Amanda entre as linhas 144 e 150 (TÁ. quem fez- quem não falou na:da nem mexeu a cabeça eu entendo ↑que:, encontrou a resposta.) antecede o abandono da busca por comentários sobre a resposta fornecida por Luana (e ampliada por Amanda) à primeira pergunta da tarefa pedagógica. De modo semelhante, no excerto 1 de “pessoal só quer trabalhar”, a asserção de Amanda da linha 27 (>todos< foram férias,) seguida de um movimento de ombros, ao ser confirmada por Joana, encaminha o momento de desconforto para o abandono de tópico, uma vez que a próxima ação de Amanda é o oferecimento de um convite à participação sobre as férias dos sonhos dos demais participantes (e não mais sobre algo interessante que tivesse sido relatado nos pequenos grupos). O mesmo ocorre no excerto 4 desse mesmo segmento, em que Amanda topicaliza a impossibilidade de persistir sobre o tópico ao perguntar, de modo irônico, se os demais não gostam de tirar férias (fato que poderia ser o motivo de os demais não aceitarem seus convites para falar sobre férias): ninguém gosta de tirar férias? (linha 112). Após esse turno, Amanda ainda realiza alguns

comentários em que se alinha a Marcel (o único entre os participantes que, segundo o entendimento acordado entre todos naquele momento, assim como ela, “também gosta de tirar férias”), para, então, apontar que todos vão continuar trabalhando (então tá. entã:o, (.) sem férias. vamos continuar trabalhando (.) né), e, assim, abandonar o segundo tópico perseguido até então: as férias dos sonhos dos participantes.

Nesse sentido, os três excertos analisados nesta subseção evidenciam momentos desconfortáveis que são constituídos por meio de práticas recorrentes e semelhantes entre si, tendo, como desfecho, o abandono do tópico perseguido até o momento. Outros dados da coleção gerada para esta pesquisa, no entanto, evidenciam o trabalho dos participantes para, em lugar de encaminhar o curso das ações para um momento de conflito - em que o tópico acaba por ser abandonado pelos participantes -, gerenciar o momento desconfortável entre eles e levar a cabo outras ações. É sobre a análise de excertos representativos desses casos que me detenho na seção a seguir.

3.1.2 A produção conjunta dos momentos desconfortáveis por meio das ações dos participantes: trajetórias em direção à distensão

O primeiro excerto analisado nesta subseção (extraído do segmento “qual-qual praia,”) ocorreu durante uma aula do curso Básico II. Os participantes haviam realizado, individualmente, uma tarefa do livro *Avenida Brasil I*⁴¹ que consistia em relacionar cada parágrafo de um texto que fornecia dicas de cuidados com o verão com os desenhos correspondentes (por exemplo, “use roupas leves” com o desenho de roupas leves; “coma frutas e verduras” com o desenho de frutas e verduras). Após a finalização da correção da tarefa pelos participantes, organizados em um grande grupo, Amanda é responsável por dar início à seguinte interação:

⁴¹ Lima et al. 1995, p. 61

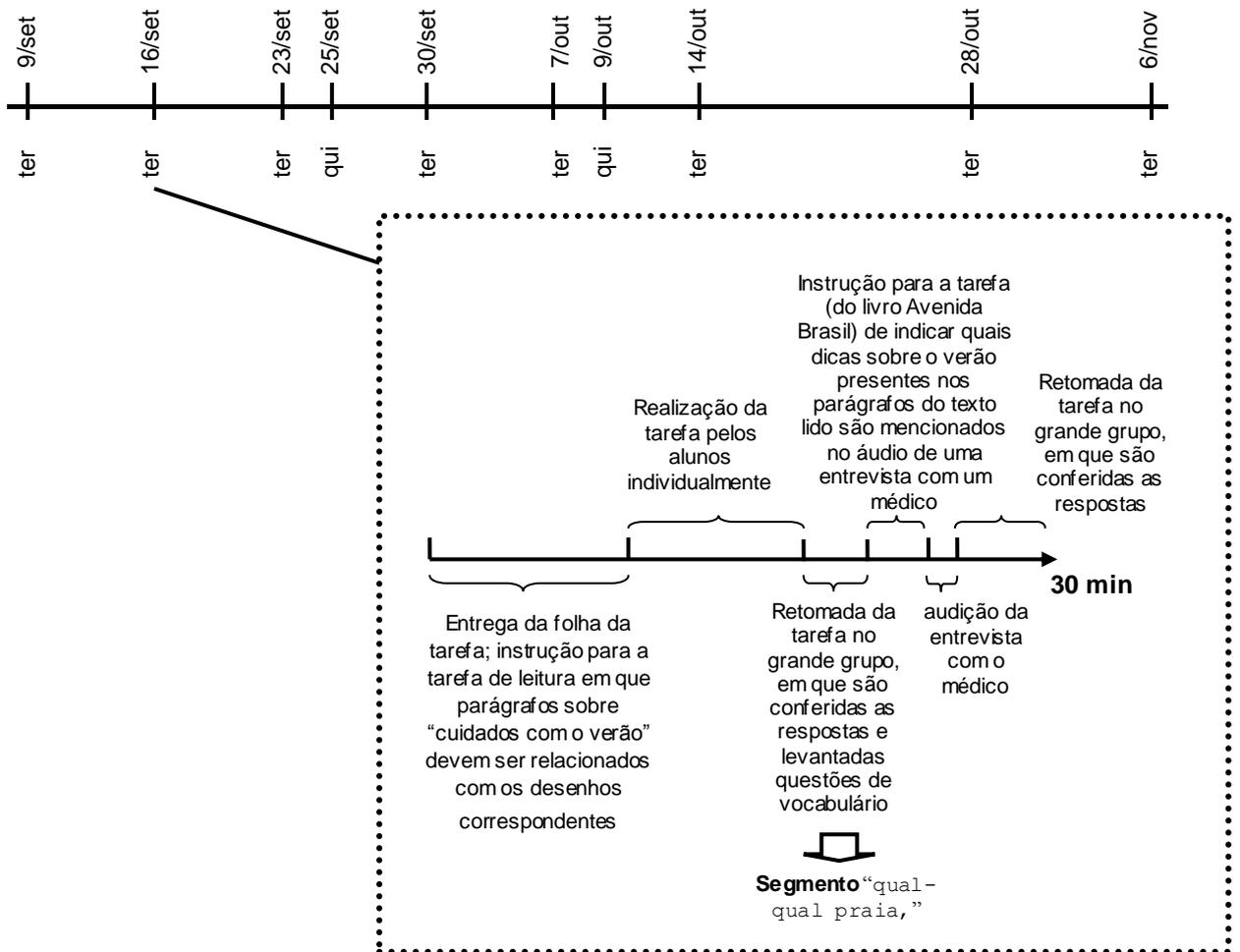
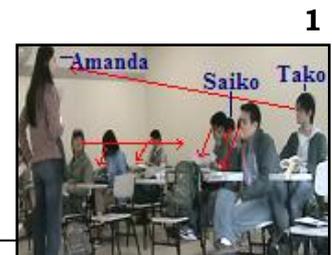


Figura aula 6: Linha do tempo de 30 minutos de atividades pedagógicas de 16/set (Básico II)

qual- qual praia, *Excerto 2* ((16/09 > 00:19:39-00:20:50))

53 Amanda: e vocês gostam de ir à praia?
 54 (1.5)
 55 (0.3) ((Tako e Saiko assentem com
 56 com a cabeça levemente))
 57 Amanda: sim?
 58 (1.1)
 58 Amanda: conhecem alguma praia do Brasil?
 59 (0.6)
 60 Saiko: °ainda nã[o°
 61 Amanda: [ainda ↑nã:o, °m:as° VÃO conhecer [né]=
 62 ((Amanda sorri enquanto caminha em direção a Saiko))
 63 Saiko: [hh h]
 64 ((Tako e Ricardo sorriem))
 65 Amanda: =quer dizer, aINDA não. ahã:
 66 (0,5)
 67 Amanda: e qual praia vocês querem conhecer,
 68 (4.3)
 69 Amanda: qual- qual praia, (.) vocês sabem



70 o nome de uma praia que vocês
71 querem conhecer aqui?
72 Saiko: >Ipanema<
73 Amanda: Ipane:ma. no Rio de Janeiro.
74 (0.4)
75 Amanda: tem em porto alegre né, o bairro [Ipa]nema=
76 Saiko: [°é:°]
77 Amanda: =também [hha ha] h
78 Ricardo: [h h h]((Ricardo e Tako sorriem e assentem
78 com a cabeça))
79 Amanda: po(h)de ser em Porto Ale(h)gre hhaha h
80 (0.8)((Ricardo, Tako e Marcelo sorriem))
81 Amanda: qual outra,
82 (1.2)
83 Saulo: Santa Catarina
84 Amanda: em Santa Catari:na. qualquer praia
85 é bonita em Santa Catari:na
86 (0,2)
87 Amanda: m: hm
88 Ricardo: praia: do Porto Seguro
89 Amanda: Porto Seguro na:- no estado da Bahia.
90 (0,2)
91 Amanda: no Nordeste.
92 (0,5)
93 Amanda: m: hm
94 Tako: >Natal<
95 (0.2) ((Amanda se inclina em direção a Tako))
96 Tako: Natal
97 Amanda: NaTA:L, ahã:,
98 (1.1)
99 Marcelo: Ilha de Mel
100 Amanda: Ilha do Mel é:, Paraná?
101 Marcelo é. Paraná s[im
102 [Paraná: ahã: estado do Paraná
103 (1.0)
104 Amanda: ah já sabem VÁrios nomes né, é só comprar a
105 passagem agora e ir
106 Saiko: hh[hhhh] ((Ricardo e Tako sorriem e Ricardo=
107 Amanda: [né:?] °hh°
108 =assente com a cabeça))
109 (.)
110 Amanda: nas férias
111 (0.4)
112 Amanda: m: hm:



4

Nesse excerto de interação, assim como observamos nos dados da seção anterior, é possível verificar a insistência de Amanda para que seus convites à participação sejam aceitos, ainda que os índices de desconforto entre os participantes sejam visivelmente menos contundentes do que nos excertos analisados anteriormente.

Amanda dá início à sequência ao oferecer um convite para que os participantes possam, neste momento da atividade pedagógica, não só relacionar os parágrafos do texto sobre o verão com os desenhos correspondentes, - como previa a tarefa proposta pelo livro - mas falar sobre seu gosto ou não por praia (e vocês gostam de ir à

praia?). Logo após sua pergunta inicial, nenhum participante toma o turno, o que gera um intervalo de 1,5 segundo em que apenas Tako direciona o olhar para Amanda (quadro 1). Após esse intervalo, Saiko (ainda de cabeça baixa) e Tako balançam a cabeça levemente (linhas 55-56), sendo que Amanda busca confirmar sua compreensão desse movimento como uma resposta afirmativa à sua pergunta (“sim?”). Nenhum participante confirma o entendimento de Amanda, sendo que ela, então, movimenta seu corpo e direcionamento de olhar para o outro lado da sala (o que é possível observar entre os quadros 1 e 2), e apenas um participante, Marcelo, olha para ela e confirma sua compreensão sobre os movimentos de cabeça de Saiko e Tako como respostas afirmativas à sua pergunta ao, também balançar a cabeça (quadro 2).

Ainda que seus interlocutores não tenham manifestado índices de engajamento ao convite à participação proposto, Amanda dá continuidade ao tópico, propondo um novo convite na linha 58 (conhecem alguma praia do Brasil?), que novamente não tem uma ação recíproca logo a seguir, dado que sua pergunta é seguida de uma pausa de seis décimos de segundo (linha 59). Após essa pausa, Saiko fornece uma resposta à pergunta de Amanda na linha 60 em tom de voz baixo (°ainda nã[o°). Amanda se orienta para o turno desse participante de modo bastante distinto do modo como os demais participantes parecem se orientar aos turnos dela: ela inicia um turno de expansão da resposta de Saiko em sobreposição à parte final do turno dele (linha 61), aumenta o tom de sua voz, movimenta o corpo em direção a Saiko (linha 62), sorri e enfatiza diversas palavras ao longo de seu turno – manifestando, assim, afiliação com seu interlocutor.

Após esse turno de Amanda, Saiko ri (linha 63), e Tako e Ricardo também sorriem junto com ela (linha 64), mas nenhum deles toma o turno. Amanda, então, expande ainda seu turno na linha 65 (quer dizer, aINDA não. aĩhã:), também produzido com marcas de afiliação, uma vez que ela sorri, olhando para Tako, bem como mantém o tom de voz empregado no turno anterior. No entanto, novamente nenhum dos participantes fornece indícios de que vai tomar o turno, o que produz um silêncio de cinco décimos de segundo.

Amanda, então, na linha 67, dá continuidade à sequência, produzindo uma nova pergunta - um novo convite à participação relacionado ao anterior: “e qual praia vocês querem conhecer?”. Após essa pergunta, ocorre um extenso silêncio de 4,3

segundos, tempo para o qual os participantes se orientam com marcas de assincronia entre suas ações (quadro 3): enquanto Amanda movimentava o corpo para os dois lados da sala olhando para os demais participantes (possivelmente à espera de uma resposta), eles demonstram, de diferentes maneiras, o não engajamento com sua proposta: Alberto, Clarissa, Tako e Luana olham para baixo, sendo que os participantes que mantêm o olhar em direção à Amanda demonstram não engajamento ao manterem os braços cruzados (Marcelo) e o cotovelo na classe e a mão próxima à boca (Saulo e Ricardo).

Essa assincronia, que revela um desconforto interacional entre os participantes, se reflete também na próxima ação de Amanda, na linha 69, em que ela, sem obter resposta à sua pergunta, começa a reciclar seu convite à participação com um falso início de pergunta (*qual- qual praia,*), até que ela formula a nova versão do seu convite de um modo mais específico (“você sabem o nome de uma praia que vocês querem conhecer aqui?”), isto é, se eles saberiam o nome de alguma praia brasileira que eles gostariam de conhecer. A essa pergunta, sem qualquer intervalo, Saiko fornece uma resposta (>Ipanema<). Amanda faz, então, comentários a respeito da resposta de Saiko (linhas 73, 75, 77 e 79), sendo que, ao produzir um turno com risos nas linhas 77 e 79, ela convida os demais a rirem com ela (Jefferson, 1987), e vários deles o fazem (linha 80). Tais índices, ao contrário do que foi acompanhado na análise dos excertos anteriores, parecem evidenciar que o momento desconfortável se encaminhou a uma trajetória distinta, isto é, ele se direcionou à distensão, uma vez que o tópico não foi abandonado, e os participantes produziram uma ação afiliativa conjuntamente, sendo que essa distensão parece se estender ao longo de vários turnos: na linha 81, Amanda oferece mais um convite relacionado ao tópico em questão, e outros participantes dão suas contribuições (linhas 83, 88, 94 e 99), levando adiante o curso das ações e superando, pelo menos até o fim desse excerto, o desconforto interacional ocasionado.

Essa superação do desconforto interacional entre os participantes também é verificada no próximo excerto a ser analisado, extraído do segmento “voluntariado”, que ocorreu logo no início de uma aula do curso de Conversação I. Carla aponta aos demais que eles vão trabalhar com a apostila do curso na página 41, e, após escrever no quadro a palavra *voluntariado*, ela oferece espaço - por meio de diversos convites à participação - para que os participantes apontem ideias que eles associam a essa palavra:

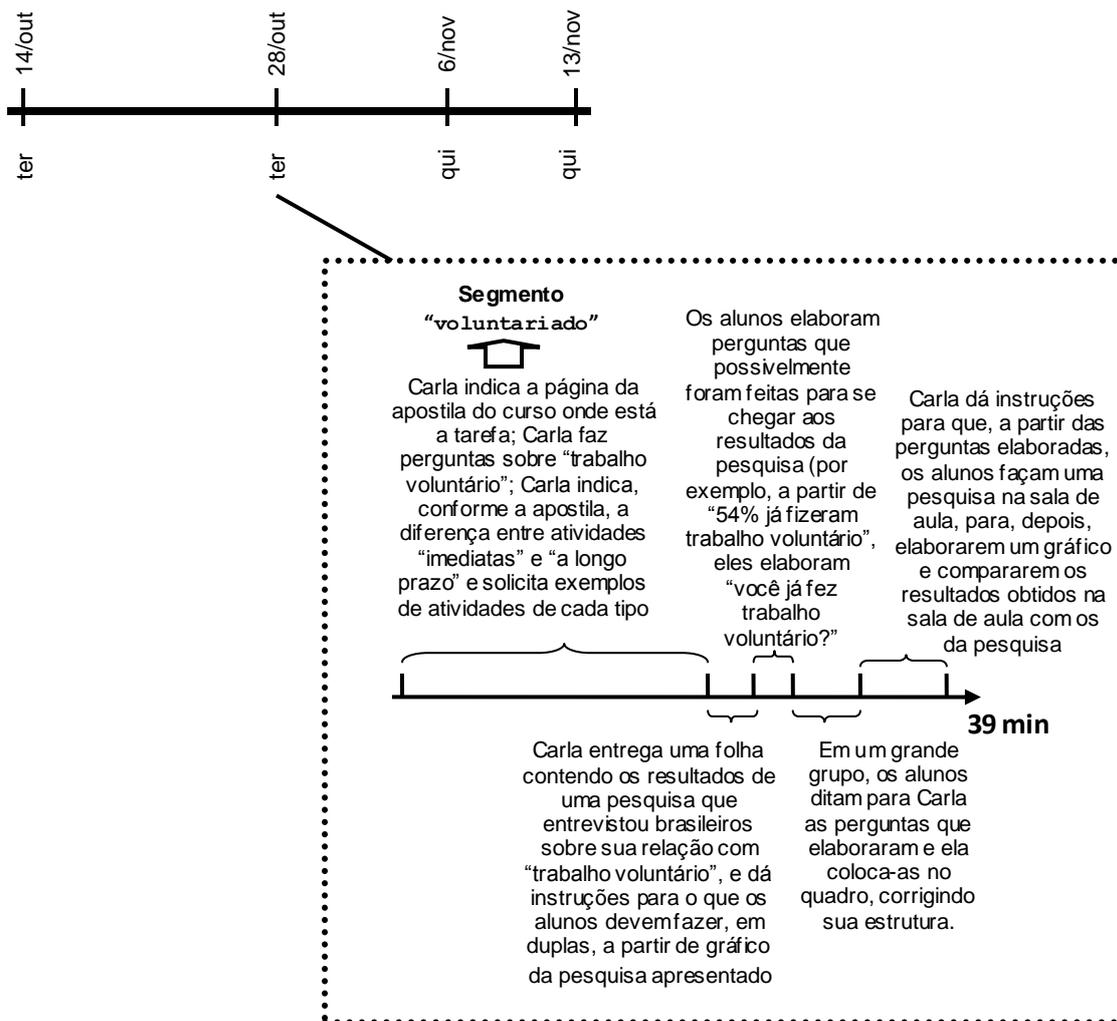


Figura 7: Linha do tempo de atividades pedagógicas da aula de 28/10 (Conversação I)

Voluntariado: *Excerto 1* ((00:00:39- 00:01:49))

- 1 Carla: não sei se vocês já ouviram falar dessa
- 2 pala:vra (.) que tá no quadro (0,3)
- 3 voluntariado.
- 4 (0,8)
- 5 Carla: alguém já ouviu fala::r, sabe o quê que é:,
- 6 (1.8)
- 7 Alberto: (°**°) ((Alberto sorri olhando para Carla))
- 8 Carla: ã? ((olha para Alberto))
- 9 Alberto: °hh[eh°
- 10 Carla: [Alberto não?
- 11 (0,5) ((Alberto olha para baixo))
- 12 Carla: quem ouviu falar, voluntariado,
- 13 alguém sa:be ou arri:sca- (0,2) ou
- 14 arri:sca dizer o quê que pode ser
- 15 voluntaria:do? já ouviu fala:r,
- 16 (0.7)
- 17
- 18 Artur: °qual é a página,°
- 19 Carla: já ouviu Artur?



20 Artur: qual a página,
 22 Carla: página 41.
 23 (4,1)
 24 Carla: ninguém:m?
 25 (1,8)
 26 Carla: hello o:
 27 (1,7)
 28 Carla: hehehe
 29 (0,2)
 30 Artur: °qual palavra?°
 31 Carla: voluntariado. vamos ver. (.) juntos (.) se
 32 vocês já ouviram fala:r, sabem o que que é
 33 voluntaria:do
 34 (2,0)
 35 Luana: ajuda:r.
 36 (0,5)
 37 Carla: ajuda:r
 38 (0,2)
 39 Carla: ajuda::r >como,<
 40 (0,8)
 41 Carla: como as[sim?
 42 Luana: aju↓da::r hhe[h
 43 Carla: [hehe
 44 (1,8)
 45 Luana: ajuda[:r
 46 Flávio: [voluntário: (voluntario- ((folheando
 47 e olhando para sua apostila))
 48 Carla: voluntariado (.) ajuda:r, ((Flávio
 49 solta a apostila e olha para Luana))
 50 (0,8)
 51 Luana: al alguém he[h
 52 Carla: [↑ajudar alguém. m: hm ((escreve
 53 no quadro)
 54 Flávio: se:m ã: o- obrigação

Após apontar a palavra que escreveu no quadro, Carla oferece seu primeiro convite à participação, na linha 5, de modo bastante amplo (alguém já ouviu fala::r, sabe o que que é:), o que parece demonstrar que uma gama bastante ampla de contribuições dos alunos seria condicionalmente relevante no próximo turno. Duas vezes Carla se orienta para uma possível aceitação de seu convite pelos participantes: a primeira, quando Alberto sorri após sua pergunta na linha 8 (ã?); e a segunda, na linha 19 (já ouviu Artur?), após Artur fazer uma pergunta em volume baixo. No entanto, em nenhum dos dois momentos os participantes ratificam o entendimento de Carla de seus turnos como aceitações do convite proposto. É possível verificar que Alberto não ratifica esse entendimento de Carla, pois, no turno subsequente ao que Carla persegue uma resposta sua (Alberto não?), ele não fornece uma resposta, nem demonstra afiliar-se ao convite oferecido (ao desviar o olhar para baixo), sendo que Carla, no turno da linha 12, volta a direcionar seu convite a todos os participantes (quem ouviu falar, voluntariado,). Algo semelhante ocorre em

relação ao turno de Artur da linha 18, sobre o qual Carla inicia reparo demonstrando um entendimento desse turno como uma possível aceitação de seu convite à participação (já ouviu Artur?). No entanto, Artur demonstra, na linha 20, que seu turno não era uma aceitação do convite de Carla, mas apenas uma pergunta sobre a localização da tarefa pedagógica na apostila (qual a página,).

Na linha 23, há uma pausa de 4,3 segundos, bastante extensa para um intervalo entre pergunta e resposta (Jefferson, 1989), um forte índice de falta de reciprocidade entre as ações desses participantes. Carla, após essa pausa, se orienta para a visível assincronia entre suas ações e as dos demais participantes ao chamar a atenção dos demais, na linha 26, quando ela produz o turno “hello o,”. Esse turno de Carla parece se funcionar como um turno de topicalização da assincronia entre as ações dos participantes com as suas, ainda que tal topicalização não seja explícita. Após esse turno, sem obter resposta dos demais, Carla produz um turno de riso na linha 28 (hehehe), mas nenhum dos demais participantes ri junto com ela, sendo que Artur demonstra não ter estado alinhado com ela até o momento ao questionar sobre a palavra da qual ela estava falando na linha 30 (qual palavra?).

Ainda que tenha se valido de um turno de topicalização da assincronia entre suas ações e as dos demais, Carla, na linha 31, em resposta ao turno de Artur, demonstra buscar alinhar suas ações às dos demais, e reiniciar a atividade proposta por meio de seus convites, uma vez que recicla seu convite inicial, produzindo uma segunda versão em que enfatiza a palavra “juntos” (voluntariado. vamos ver. (.) juntos (.) se vocês já ouviram fala:r, sabem o que que é voluntaria:do), isto é, como se, por meio do convite nesse novo formato, buscasse iniciar uma nova interação com os participantes a partir daquele momento, mas, desta vez, efetivamente *juntos*. Essa ação de Carla redundava na aceitação de seu convite por Luana após dois segundos de intervalo (ajuda:r.), que ainda conta, na linha 54, com a ajuda de Flávio (se:m ã: o-obrigação.). Desse modo, os participantes, após um momento de visível assincronia interacional, constroem, juntos realmente, uma primeira ideia sobre a palavra *voluntariado*.

O excerto acima apresenta semelhanças com os anteriores por evidenciar um momento de desconforto entre os participantes constituído e verificado sequencialmente. A interação é permeada por demonstrações da falta de reciprocidade

entre as ações dos participantes, sobretudo quanto aos convites à participação dirigidos por Carla aos demais, que são produzidos reiteradamente sem que haja uma aceitação a seguir (linhas 1-3, 5, 10, 12-15, 19, 24). Os demais participantes demonstram não estarem alinhados a ela ao manterem a direção de seu olhar para baixo e para seus materiais (quadros 1 e 2) ou para seus colegas (quadros 3 e 4), sendo que fica visível a assincronia entre suas ações.

No entanto, de modo semelhante à trajetória sequencial examinada no excerto do segmento “qual- qual praia, ”, o momento desconfortável desse excerto não produz um fechamento de conflito, como foi verificado nos excertos da subseção 3.1.1. Pelo contrário, as ações dos participantes dos excertos analisados nesta subseção parecem encaminhar o momento desconfortável em direção à extremidade da distensão do contínuo: após Carla realizar a reciclagem da pergunta utilizada para formular o convite à participação (linhas 31-33), Luana demonstra alinhamento a esse convite, sendo que, na linha 54, Flávio se engaja também na aceitação do convite à participação ao auxiliar Luana na produção de uma ideia quanto à palavra *voluntariado* (se:m ã: o-obrigação).

Assim, os excertos apresentados até aqui demonstram como se dá a constituição bem como o desfecho dos momentos desconfortáveis na fala-em-interação desta sala de aula, sendo que diversas práticas utilizadas pelos participantes ao longo dessas interações mostram-se semelhantes: todas elas apresentam uma trajetória sequencial que se inicia com um convite à participação dirigido por um participante aos demais, sendo que estes não fornecem sinais indicativos de aceitação de tal convite; pelo contrário, os participantes demonstram, por meio de diversos gestos (desvios de olhar, movimentação corporal, mudanças de postura), não alinhamento em relação às ações do participante que ofereceu o convite, o que gera instâncias de desconforto produzidas e ratificadas por todos. Ao longo da trajetória de tais momentos, há, então, a reiterada oferta de convites de Amanda e Carla, e a respectiva reiterada não aceitação de tais convites pelos demais participantes, que o fazem por meio de índices de demonstração de desalinhamento.

Por outro lado, como vimos, os excertos apresentados na presente subseção apresentam uma trajetória em que os participantes, após a reiterada oferta de convites à participação de Amanda e Carla, acabam por fornecer indícios de aceitação de tais convites, atenuando, assim, o momento desconfortável, e encaminhando-o à distensão.

Já os momentos desconfortáveis observados nos excertos da subseção 3.1.1. aproximam-se de uma trajetória de ruptura entre os participantes, uma vez que eles apresentam um fechamento contundente após Amanda topicalizar a falta de reciprocidade das ações dos demais participantes às suas, e, em seguida, abandonar o tópico perseguido até então.

Considerações quanto à aproximação e o distanciamento entre o que foi observado nos diversos excertos apresentados ao longo das duas subseções acima são realizadas de modo mais sistemático a seguir, em que, a partir do que foi observado na análise dos dados aqui apresentados, busco responder às primeiras questões que norteiam a presente pesquisa.

3.1.3 Respondendo às perguntas de pesquisa relacionadas aos momentos desconfortáveis

Nas diferentes trajetórias que se desenvolvem a partir do momento desconfortável, há práticas ou ações dos participantes que encaminham o momento desconfortável a trajetórias distintas, isto é, umas que levam ao conflito e outras que levam à distensão?

- a. Se sim, que práticas ou ações encaminham o momento desconfortável ao conflito?*
- b. Se sim, que práticas ou ações encaminham o momento desconfortável à distensão?*

A análise dos excertos apresentados na seção anterior (que se constituem em exemplo típicos dos demais momentos desconfortáveis que foram encontrados na coleção) nos permite verificar, em primeiro lugar, que os momentos desconfortáveis são construídos conjuntamente pelos participantes por meio de práticas bastante semelhantes. Em todos os excertos apresentados, podemos observar que a demonstração de não aceitação dos convites é realizada (de acordo com o que propõem Jefferson, Schegloff, & Sacks, 1987) por meio do *não fornecimento de respostas* aos convites à participação propostos por Amanda e Carla, bem como do que parece ser a *desatenção* a tais convites (quando os alunos desviam o olhar de Amanda e Carla ou olham

continuamente para baixo ou para seus materiais, por exemplo). Em todas as ocorrências apresentadas, também observamos que é por meio da produção de segundas versões do convite proposto (Davidson, 1984) que Amanda e Carla *perseguem uma resposta* positiva (Jefferson, 1984) a tais convites, ou seja, é por meio de diversas reciclagens de suas perguntas que tanto Amanda quanto Carla modificam seus convites em algum aspecto, a fim de que tais alterações no convite possam redundar em sua aceitação pelos interlocutores (Davidson, 1984): elas alteram o tom ou o volume de voz adotado, incluem ou modificam as palavras utilizadas em seu turno, especificam ou ampliam escopo do convite etc. Nesse sentido, a reiterada não aceitação dos convites de Amanda e de Carla, assim como as reciclagens dos mesmos por elas, são as ações que estruturam os momentos desconfortáveis encontrados na fala-em-interação entre os participantes desta pesquisa, tanto aqueles que apresentam uma trajetória em direção ao conflito quanto aqueles que encaminham a interação à distensão. Além disso, desvios de olhar, silêncios longos após as perguntas, movimentos corporais indicativos de desconforto por parte tanto de Amanda e Carla quanto dos demais participantes são práticas interacionais que aparecem de modo redundante em todos os excertos, e apontam para a falta de reciprocidade e complementaridade das ações dos participantes encontrada ao longo dos momentos desconfortáveis.

Outra prática que parece ser recorrente nas ocorrências de momentos desconfortáveis é a *topicalização* por um participante da falta de reciprocidade entre as ações dos interagentes ou da impossibilidade de manter a interação em andamento, que é produzida após diversas manifestações de não aceitação do convite à participação pelo interagente responsável por oferecê-los. Tal prática funciona, em algumas instâncias (como no excerto 1 do segmento “alguém quer comentar mais alguma coisa,” e nos excertos 1 e 4 de “pessoal só quer trabalhar”), como uma pré-sequência de abandono de tópico, uma vez que intensifica o desconforto entre os participantes, e, se nenhum dos demais participantes se autosseleciona após esse turno de topicalização, a sequência tende a se desenvolver em direção ao extremo do contínuo denominado como de conflito, havendo o abandono do tópico perseguido até então. Por outro lado, a topicalização também apareceu no segmento “voluntariado”, em que não redundou no abandono do tópico. Nessa ocasião, após a produção do turno de Carla que parece funcionar como uma topicalização da falta de reciprocidade entre as ações dos

interagentes (hello o:), há um intervalo de 1,7 segundo em que nenhum participante toma o turno. Como vimos, esse turno de Carla poderia funcionar como uma pré-sequência em que, após o não fornecimento de resposta pelos demais interagentes, o próximo turno de Carla apontaria o abandono do tópico, sendo sua próxima ação um novo convite à participação ou o fornecimento de instruções para uma nova atividade pedagógica a ser realizada. Todavia, Carla, após o intervalo, e, ainda, após o turno em que convida os demais a rirem com ela (que também não redundava no alinhamento dos demais, sendo que ela ri sozinha), recicla seu convite mais uma vez e propõe aos participantes que todos eles se engajem na atividade pedagógica proposta, enfatizando a palavra *juntos* – talvez, como vimos, buscando reconstruir a interação a partir daquele instante. Tal ação de Carla, aliada a dois segundos de intervalo em que ela aguarda uma resposta, resulta na manifestação de Luana da linha 35 (*ajuda:r*), que, então, desenvolve a interação para a distensão. Nesse sentido, a prática que parece ser responsável por diferenciar tal excerto dos outros que também apresentam topicalização da falta de reciprocidade entre as ações dos interagentes ou da impossibilidade de manter a interação em andamento é o não-abandono do tópico, que continua a ser perseguido por Carla por meio de um turno que enfatiza a necessidade de os participantes realizarem um trabalho de fato conjunto (*voluntariado. vamos ver. (.) juntos (.) se vocês já ouviram fala:r, sabem o que que é voluntaria:do*).

Já o excerto “qual- qual praia”, que também encaminha o momento desconfortável à distensão, não apresenta um turno de topicalização, mas o que parece encaminhá-lo à distensão é também a reciclagem do convite aliado ao tempo de espera de Amanda para que os demais disponham espaço para pensar na resposta que vão produzir, sobretudo por tal convite estar localizado no início de uma atividade pedagógica que parte do convite à participação de Amanda da linha 53 (*e vocês gostam de ir a praia?*). Crucial é a reciclagem do convite de Amanda entre as linhas 69 e 71, que é produzido após silêncio de 4,3 segundos após a pergunta de Amanda, tendo, como resposta, sem qualquer atraso, o turno de Tako da linha 72 (*>Ipanema<*), que, então, desencadeia a distensão do momento desconfortável.

Nesse sentido, as trajetórias sequenciais construídas a partir do momento desconfortável diferenciam-se na medida em que, naquelas em que as ações dos participantes direcionam a trajetória ao conflito, os índices de desconforto se

intensificam turno a turno, e acabam por provocar o abandono do tópico perseguido até então. Já nas trajetórias sequenciais que apontam o gerenciamento da situação de desconforto pelos participantes, é possível verificar práticas interacionais do participante que ofereceu o convite - como a reciclagem do convite e maior tempo de espera entre sua pergunta e a resposta de algum interlocutor - que acarretam a aceitação do convite à participação pelos demais, o que faz a interação ser levada adiante, e não abandonada como no primeiro caso.

O entendimento dos momentos desconfortáveis conforme a proposição acima - tanto do modo de sua constituição, quanto de sua superação - me acompanhou durante grande parte do percurso de elaboração desta pesquisa, sendo que, ao longo desse processo, minha compreensão era de que esta investigação serviria ao trabalho de evidenciar que o fato de haver cenários institucionais escolares em que o professor abre espaço para a participação e o protagonismo dos alunos não significa necessariamente que esse espaço vai ser ocupado por eles. Assim, após chegar ao entendimento dos momentos desconfortáveis conforme a descrição realizada nas seções anteriores, passei a realizar a observação dos dados focalizando as ações dos alunos como responsáveis pela emergência dos incidentes interacionais que acabei de relatar e descrever, isto é, a centrar minhas lentes analíticas sobre o fato de os alunos não aceitarem os convites à participação propostos pelas professoras, não demonstrando engajamento nas atividades pedagógicas propostas por elas, o que demandava um trabalho adicional das professoras, que precisavam reciclar seus convites tantas vezes quanto fosse necessário para que eles fossem finalmente aceitos pelos alunos.

Conforme afirmei no capítulo de metodologia deste trabalho, os dados gerados e analisados na seção anterior foram submetidos a análises conjuntas envolvendo diversos pesquisadores do grupo ISE, sendo que tais análises possibilitaram a observação dessas interações por interlocutores indiferentes às preocupações diretas da minha pesquisa. Assim, por meio de uma construção em que a contribuição de cada membro do grupo era crucial para se chegar a um entendimento conjunto quanto ao que estava se passando em cada dado de acordo com a perspectiva dos participantes, foi possível ampliar minha compreensão sobre o que “está acontecendo ali” (Schegloff, 2007). A partir do que foi observado nesses encontros de análise de dados conjunta, foi necessário que minha investigação ampliasse seu escopo, e passasse a focalizar não apenas a constituição e as diferentes trajetórias dos momentos desconfortáveis que ocorriam à medida que os

alunos não demonstravam aceitação dos convites à participação oferecidos pelos professores, mas *os próprios convites à participação* e sua relação com a atividade pedagógica sendo realizada pelos participantes até então, para evidenciar o modo como tais convites se relacionam com a manutenção ou não da intersubjetividade e do alinhamento entre os participantes.

Assim, na próxima seção, parto da coleção de excertos apresentados e analisados acima para responder às demais questões que direcionam esta pesquisa, as quais possibilitam um olhar mais abrangente para a constituição e para a superação dos momentos desconfortáveis na interação entre os participantes.

3.2 Momentos desconfortáveis na interação de sala de aula: quando é difícil aceitar os convites à participação

Nesta seção, analiso os excertos da coleção de dados gerados para esta pesquisa buscando observar a relação entre os convites à participação oferecidos com as atividades pedagógicas sendo desenvolvidas entre os participantes até o momento. Utilizo aqui também a divisão em duas subseções, sendo que a primeira apresenta os excertos em que os participantes orientam suas ações sequencialmente em direção ao extremo do contínuo de conflito, e a segunda apresenta os excertos em que os participantes orientam suas ações para o lado da distensão. Novamente, as transcrições dos excertos analisados são precedidas de uma linha do tempo contemplando as diferentes atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo de toda aula ou de parte dela, com o intuito de facilitar o entendimento do ponto da aula em que ocorreu a interação em relação às atividades realizadas. Nesta seção, tal linha do tempo é fundamental, pois busca-se compreender a relação entre os convites à participação e as atividades pedagógicas sendo desenvolvidas até o momento.

3.2.1 “alguém quer comentar alguma coisa,”: quando não há mais o que comentar

Conforme afirmei na subseção 3.1.1, o segmento “alguém quer comentar alguma coisa,” ocorreu durante a retomada das questões de um texto que tratava do atual aumento da renda e do padrão de vida no Brasil, decorrente da diminuição da taxa de fecundidade da população brasileira a partir dos anos 70. Ao apresentar o excerto 1 desse segmento anteriormente, busquei analisar como se constituiu e se desenvolveu sequencialmente o momento desconfortável a partir da observação da reiterada não aceitação dos convites à participação oferecidos por Amanda. Nesta subseção, observo a interação buscando evidenciar, além do momento desconfortável construído por meio das ações dos participantes, o modo como tais convites oferecidos por Amanda se relacionam com a atividade pedagógica sendo desenvolvida pelos participantes até o momento em questão.

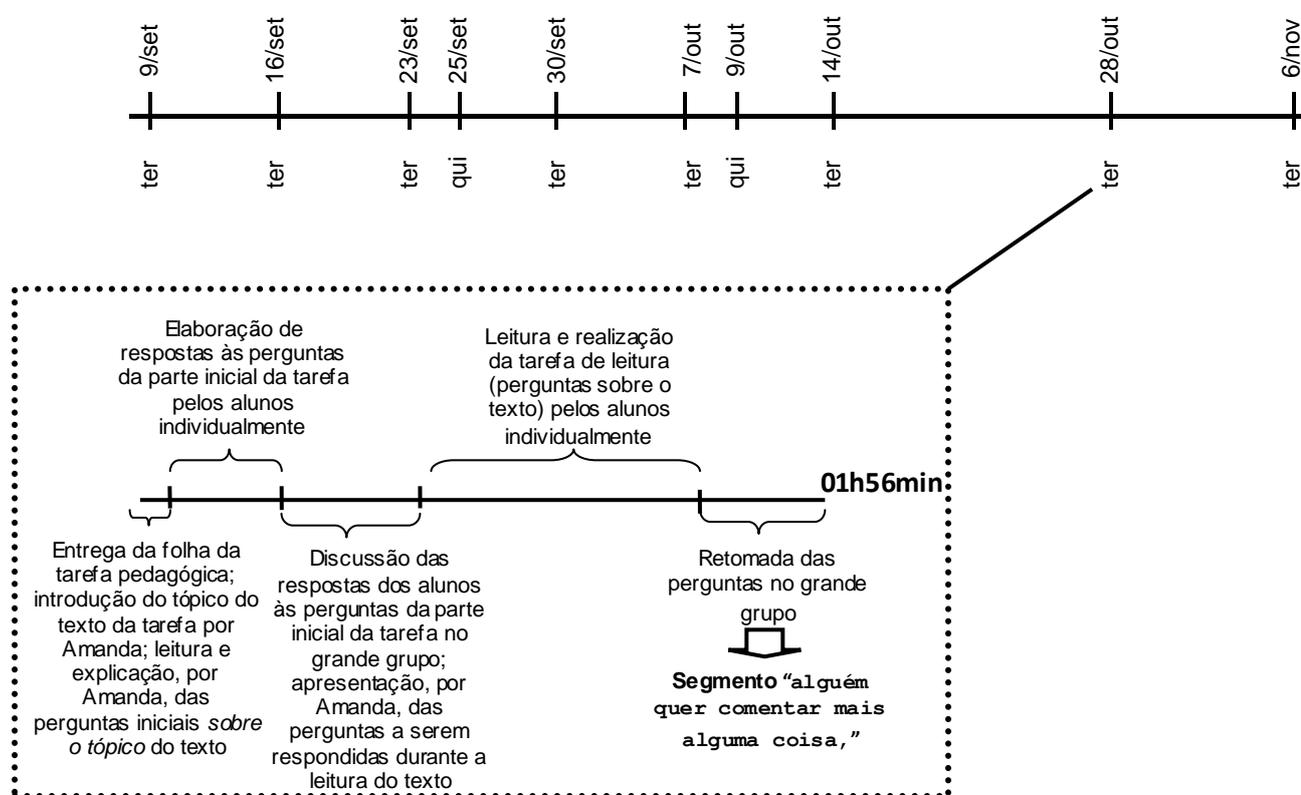


Figura 4: Linha do tempo das atividades pedagógicas de 28/out (Básico II)

alguém quer comentar mais alguma coisa, -*Excerto 1* ((28/10 > 00:44:45-00:46:33))

97 Amanda: então, (0.2) bomba populacional, (.) a população
98 que estava cresce:ndo (0.2) né, (0.2) e que se
99 <continuasse> crescendo (0.4) ia causar todos esses
100 problemas que tu falou (0.2) né, ((olha para Luana))
101 (3.4) ((Amanda inclina e acomoda
102 o corpo na classe))

103 Amanda: e aí, entenderam, é isso
104 que vocês-
105 (1.2) _____
106 (0.2) ((Tayo assente movendo
107 a cabeça))



1

108 Amanda: tinham achado no texto,
109 (.)

110 Amanda: é logo no iní:cio. nas primeiras linhas ali do
111 texto. que está falando isso
112 (1.4) ((Amanda olha para a folha em sua classe))

113 Amanda: né, ((lendo)) durante muito te:mpo os brasileiros
114 conviveram ((Tayo se espreguiça e olha para
116 trás)) com uma ame:ça (.) nascida nos boletins
118 dos censos demográficos né, então nas pesquisas
120 eles estavam vendo que estava tendo esse aumento
121 da população né, ((lendo)) o rápido crescimento da
122 população do país que aumentou dez vezes entre o
123 início e o fim do século vi:nte. apontava para um
124 futu:RO em que faltariam alime:ntos moradi:a

125 infraestrutu:Ra para tanta gente. a bomba
126 populacional foi um risco. uma ameaça rea
127 para o Brasil né, ((levanta o tronco e a
128 cabeça, e olha para os demais))
129 (3.0)

130 Amanda: e aí,
131 (0.8) _____



2

132 Amanda: é isso? ((os demais olham para suas folhas))
133 (1.1)

134 Amanda: alguém quer comentar mais alguma coisa,
135 (1.9)

136 Amanda: além da Luana mh h
137 (2.5)

138 Amanda: tinham achado essa resposta?
139 (1.8) ((Amanda olha para Tayo; Tayo olha para baixo))

140 Amanda: ou era diferente,
141 (2.6) ((todos olham para suas folhas; exceto Amanda))
142 (2.9) ((Tayo balança a cabeça afirmativamente))
143 (1.2) ((todos olham para suas folhas; exceto Amanda))

144 Amanda: TÁ. quem fez- quem não falou na:da
145 nem mexeu a cabeça eu entendo ↑que:,
146 ((Alberto e Clarissa se movimentam na
147 cadeira e mexem em suas folhas; Rafael
148 mexe o braço; Saulo coloca a mão na
149 cintura; Marcelo movimenta sua folha))
150 ↓encontrou a resposta. (0.3) tá?
151 (1.3)



3

152 Amanda: ã:: <número dois>. (0.5) por que a bomba essa
153 bo:mba bomba da população não explodiu? >o que
154 que aconteceu,<



4

Como vimos, na seção 3.1.1, após Luana fornecer uma resposta à primeira questão proposta - que buscava verificar o conceito de “bomba populacional” explicitado no texto e o que aconteceria se ela explodisse -, Amanda expande essa resposta ao longo de vários turnos, fazendo referência à fala de Luana na linha 100 (ia causar todos esses problemas que tu falou (0.2) né,). A partir disso, Amanda, entre as linhas 103 e 108, fornece as primeiras instruções em relação ao que ela espera que os demais participantes façam a partir do que foi realizado até ali: apontar se entenderam o que ela e Luana construíram como resposta (e aí, entenderam,) e confirmar ou não tal resposta (é isso que vocês- (1.4) tinham achado no texto,).

Amanda se orienta para o fato de os demais participantes não estarem olhando para ela enquanto fornece essas instruções, dado que interrompe seu turno abruptamente na linha 104, e leva-o adiante apenas quando, após 1,2 décimos de segundo, um deles – Tayo – fornece um sinal mínimo de engajamento, ao assentir movimentando sua cabeça (linhas 106-107). Possivelmente pelo fato de os participantes olharem fixamente para seus textos – e não para ela, Amanda acaba por não aguardar alguma ação deles após finalizar sua pergunta na linha 108, apontando, logo que finaliza seu turno, a localização no texto onde se encontra a resposta, fornecendo mais elementos à resposta dada por Luana e expandida por ela nos turnos anteriores (linhas 113-126). É após essa situação que se intensificam os sinais de desconforto entre os participantes, havendo a recorrente não aceitação dos convites à participação direcionados por Amanda aos demais.

De acordo com as perguntas formuladas por Amanda, uma possível aceitação de seus convites à participação envolveria a confirmação/rejeição do que foi dito por ela e Luana, (isso?/ tinham achado essa resposta?/ ou era diferente,) ou mesmo um comentário sobre o que foi dito (alguém quer comentar mais alguma coisa,). Porém, como vimos, Amanda estendeu a resposta de Luana ao longo de vários turnos, localizou, no texto, frases que sustentam essa resposta e, ainda, enriqueceu-a com comentários. Assim, considerando que a atividade pedagógica proposta por Amanda convidava os demais participantes a confirmarem ou não a resposta fornecida, ou a tecerem mais algum comentário em relação à resposta dada, é possível considerar que o silêncio e não-alinhamento dos demais participantes ao que propõe Amanda possam estar relacionados ao fato de que não há mais nada a comentar ou a confirmar, visto que Luana forneceu uma resposta que foi aceita por Amanda como boa o suficiente, e

Amanda ocupou o espaço de vários turnos estendendo essa resposta, inclusive localizando o trecho do próprio texto que assevera tal resposta.

É visível o esforço de Amanda para, ao longo da interação, oferecer espaço à participação dos alunos, pois, ainda que valendo-se de uma pergunta de localização de informação, ela não avalia simplesmente a resposta de Luana como certa ou errada, mas amplia tal resposta e propõe que os demais concordem ou discordem da resposta dada ou façam comentários sobre a mesma. Por outro lado, o fato de Amanda ter fornecido tantos elementos para a valorização da resposta de Luana (inclusive fazendo referência à fala dela nas linhas 100 e 136) e o fato de os convites à participação estarem relacionados a uma pergunta de localização de informação (e não de opinião, por exemplo) minam a própria atividade pedagógica proposta por meio de tais convites, uma vez que, nesse contexto sequencial, parece improvável que alguém faça mais algum comentário sobre uma resposta ratificada de modo tão veemente nos turnos anteriores.

Nesse sentido, o que Amanda propõe como convite à participação (nas linhas 130, 132, 134, 138 e 140) acaba por se constituir sequencialmente como uma prática pedagógica muito próxima do turno de *iniciação* encontrado em sequências triádicas IRA, uma vez que é exigido que os demais participantes *descubram* o que Amanda espera como uma contribuição produtiva nesse contexto sequencial. Como os participantes, ao longo de vários turnos, demonstram não descobrir o que ela espera que eles produzam, Amanda acaba topicalizando o fato de eles não estarem agindo de modo apropriado (conforme sua perspectiva), nas linhas 144-145 e 150, e finaliza a sequência com o abandono do tópico perseguido até então, isto é, com o abandono da própria atividade pedagógica que ela estava propondo, o que se constitui como um fechamento dramático para a situação, uma vez que é tornado público o insucesso da atividade por essa participante, e, não sendo objetado pelos demais, é esse o entendimento ratificado e sustentado conjuntamente por todos.

Esse insucesso, no entanto, pode ser relativizado se observamos estritamente qual foi a atividade pedagógica proposta por Amanda. As ações que os alunos produziram ao longo dessa interação – movimentos corporais e direcionamento de olhares em descompasso com os de Amanda – parecem, na verdade, terem sido produzidos turno a turno tendo como base o entendimento de que a atividade já tinha sido realizada, isto é, de que a única resposta possível foi fornecida, sustentada e ratificada por meio de diversos comentários. Nesse sentido, o insucesso da atividade

parece relativo, pois, ainda que tenha se produzido desalinhamento entre os participantes - sobretudo no fechamento da sequência - os mesmos parecem se orientar, ao longo do segmento, para o fato de que aquilo que a atividade propunha, *stricto sensu*, foi realizado (uma resposta boa o suficiente para a pergunta da tarefa foi fornecida), não restando dúvidas ou posições contrárias entre os participantes.

Algo semelhante ocorre no segmento “pessoal só quer trabalhar”. Conforme apontei na seção 3.1.1, esse segmento se desenvolveu durante uma etapa da atividade pedagógica que compreendeu a retomada do que havia sido discutido anteriormente pelos participantes em pequenos grupos, sendo as etapas da realização da atividade pedagógica expostas na linha de tempo abaixo:

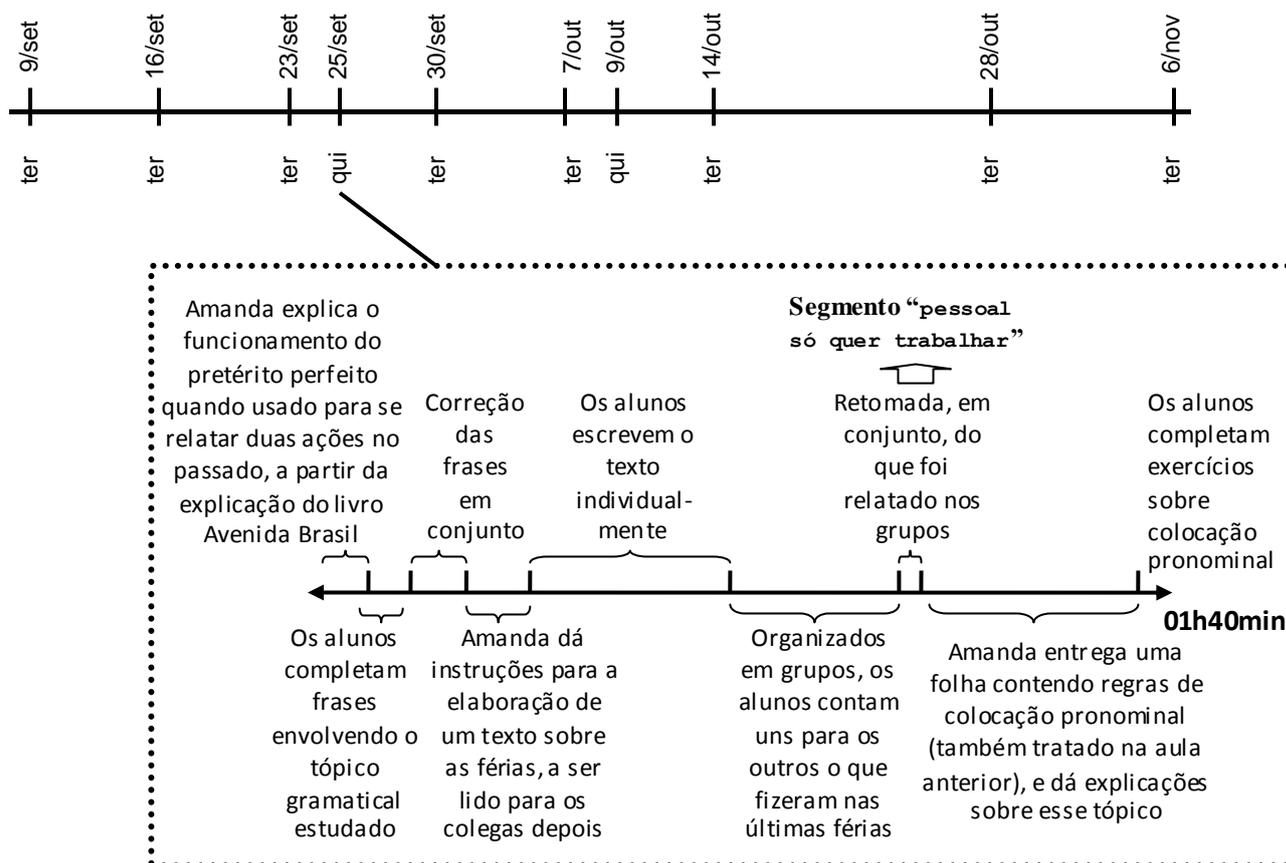


Figura 5: Linha do tempo de atividades pedagógicas de 25/set (Básico II)

pessoal só quer trabalhar - *Excerto 1* ((25/09 > 00:09:47-00:10:22))

1 Amanda: quem teve alguma história interessante

Todavia, o abandono de tópico não ocorre ainda nesse momento, pois Tako menciona, por duas vezes, em sobreposição a esse turno de Amanda, o nome de Rafael (linha 10). Dessa vez, Amanda se orienta para a indicação de Tako ao olhar em direção a Rafael e perguntar “o Rafael teve umas férias muito diferentes,” (linhas 11 e 12). Tako, Itak, Joana, Marcelo e Saiko também olham para Rafael (quadro 2), mas ele baixa a cabeça, evitando corresponder ao olhar de seus possíveis interlocutores (quadro 3).

Amanda, então, entre as linhas 17-18 e 22-23, recicla seu convite propondo alternativas para sua aceitação (um pass:io, não sei por um lugar: diferere:nte; o:u, >não sei< aconteceu alguma coisa engraça:da,), mas não fica evidente a quem ela está se dirigindo: se, ainda, especificamente a Rafael ou, agora, a todos os participantes. Ao final desse turno de Amanda, Joana levanta o braço em direção a ela (quadro 4) - talvez buscando se autosselecionar -, mas o olhar de Amanda está direcionado, nesse momento, para outros participantes (quadro 4). Ao longo do turno da linha 27, Amanda vira o torso e o olhar para o lado da sala em que está Joana (quadro 5), mas Joana demonstra interpretar esse turno de Amanda como um pedido de confirmação da descrição recém realizada, dado que confirma tal asserção, por duas vezes, ao assentir com um movimento de cabeça (linhas 29 e 31). Assim, as ações de todos ao longo dessa interação – mas crucialmente as de Amanda e Joana – constroem o entendimento de que todos ali tiveram férias sem graça, e, portanto, não há mais o que ser discutido, restando a eles abandonar o tópico perseguido até então.

Podemos acompanhar, turno a turno, o trabalho de Amanda na construção desse entendimento. Já no início da interação, ela parece orientar-se para a possibilidade de abandono do tópico, uma vez que sua elocução da linha 9 (todos tiveram férias co[mu:ns assi:m ou-]) é um indício de orientação para a possibilidade de abandono do tópico já nesse momento. Entre as linhas 11-13, Amanda dá suporte à contribuição de Tako ao demonstrar interesse pela sua indicação a respeito da história de Rafael. No entanto, ela parece desistir rapidamente da possível história a ser relatada por Rafael, dirigindo novos convites aos demais participantes, enquanto Tako ainda se orienta para

como continuar falando sobre o assunto. Vale dizer que essa mesma prática interacional volta a ser utilizada por Amanda na linha 27 (>todos< foram férias,), e, como Joana concorda com essa asserção, e nenhum outro participante se seleciona de modo evidente, o abandono do tópico acaba por ocorrer efetivamente.

a história de Rafael como engraçada ao rir olhando para ele e, depois, para Amanda (linhas 18-19). Como vimos, não é possível saber em que momento Amanda amplia novamente seu convite, de modo a abranger qualquer dos participantes que queira se autosseleccionar para relatar algo sobre as férias, mas é interessante observar que Joana, no quadro 4, estende apenas parcialmente o braço, talvez se orientando justamente para o fato de não ser possível saber se o convite abrange a todos ou ainda é dirigido apenas a Rafael, uma vez que tal transição parece ter sido realizada de modo brusco e com intervalos muito breves entre os diversos convites.

Em relação à possível busca de autosseleção de Joana (quadro 4), quando Amanda finalmente direciona o olhar para os movimentos dela (quadro 5), Amanda já está construindo um turno que não parece mais ser um convite à participação dos alunos, mas uma nova tentativa de topicalização da impossibilidade de perseguir o tópico em questão (>todos< foram férias, seguido do movimento de seus ombros). Esse turno de Amanda é construído de modo a requerer uma confirmação do interlocutor, e é isso que Joana faz, por duas vezes, ao assentir nas linhas 29 e 31, talvez desistindo de expor algo que tenha feito em suas férias. É na linha 31, então, que ocorre a pausa mais significativa dessa interação (2,5 décimos de segundo), mas, tendo como turno anterior a confirmação de Joana de que nenhum dos participantes ali teve férias interessantes (linhas 29 e 31), não surpreende que nenhum outro participante tenha se autosseleccionado para relatar sua história.

Assim, podemos observar que, ainda que tenham entrado em jogo duas possíveis manifestações de relatos de férias (de Rafael e de Joana), a topicalização feita por Amanda ainda na linha 9, e depois na linha 27, acaba por se constituir como um mundo comum entre esses participantes. Todos acabam por concordar que ninguém teve férias interessantes e que, portanto, não há o que discutir sobre o tema.

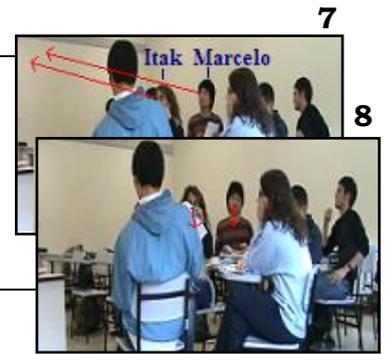
Nas linhas 32-34, Amanda oferece, então, um novo convite sobre um tópico diferente a ser discutido: as férias dos sonhos dos participantes, conforme acompanhamos no excerto 2 desse mesmo segmento:

peçoal só quer trabalhar - Excerto 2 ((25/09 > 00:10:19-00:10:55))

30 Amanda: é?
31 (2,5) ((Joana assente com a cabeça))
32 Amanda: e as férias dos sonhos de vocês assim
33 <pra que lugar vocês gostariam de i:r,



34 com quem vocês gostariam de i:r>
 35 (1,2)
 36 Amanda: <ficar quanto te:mpo>
 37 (0,6)
 38 Amanda: m:, _____
 39 (2,7)
 40 Amanda: digam um lugar assim que voçês não
 41 foram ou (.) já foram e querem ir
 42 de no:vo que é mu:ito legal
 43 (2,3) ((Amanda pigarreia e cruza os braços))
 44 Marcel: eu gostaria de ir ao Rio de Janeiro,
 45 Amanda: AHÃ ((direciona o corpo e o olhar para o
 46 lugar onde está Marcel))
 47 (0,3)
 48 Marcel: ã: para: (0,4) me divertir
 49 e: para: aproveitar as praias
 ((25 linhas omitidas))



O tópico que Amanda propõe por meio desse novo convite (e as férias dos sonhos de vocês assim <pra que lugar vocês gostariam de i:r, com quem vocês gostariam de i:r>), no entanto, não havia sido discutido nos grupos, nem fazia parte da instrução de Amanda quando propôs a atividade pedagógica, que demandava dos participantes a realização de um relato sobre as últimas férias, sendo o tópico gramatical envolvido nessa atividade a diferença entre os tempos verbais *pretérito perfeito* e *pretérito imperfeito*⁴³. Ao longo dos turnos subsequentes a esse convite à participação, ao contrário do que ocorreu na interação do excerto anterior, Amanda disponibiliza espaços de tempo maiores para os alunos se autosseleccionarem, mas os participantes não se autosseleccionam imediatamente. Por outro lado, levando-se em consideração que a atividade até então era falar sobre o que tinha sido discutido previamente nos grupos utilizando os tempos passados, a ausência de autosseleção dos alunos não parece ser tanto uma demonstração de não-alinhamento à proposta de Amanda, mas um tempo necessário para atribuir sentido a esse convite proposto, que inclui *falar sobre as férias dos sonhos, o lugar para onde eles gostariam de ir e com quem gostariam de ir* (o que ainda demandaria o uso do futuro do pretérito). Assim, a relação entre o convite à participação proposto por Amanda e a atividade pedagógica em questão parece ser semelhante ao que foi verificado no excerto 1 do segmento “alguém quer comentar mais alguma coisa,”, analisado anteriormente, isto é, ao evitarem produzir respostas às perguntas de Amanda, os participantes podem estar demonstrando não entender o que Amanda, afinal, quer a partir de seus convites à

⁴³ Tais aspectos do andamento das atividades pedagógicas ao longo dessa aula podem ser acompanhados na linha de tempo ilustrada acima do excerto 1.

participação, ou não saber como fazer o que ela quer, uma vez que a atividade pedagógica proposta até o momento era discutir em grupos as férias passadas utilizando o pretérito perfeito e imperfeito.

Ainda assim, Marcel responde à pergunta do convite de Amanda (linha 44) e consegue produzir uma conversa com ela de modo coordenado (nas linhas omitidas). Após essa instância, no entanto, a interação volta a se constituir de diversos índices de desconforto interacional, culminando com o abandono do tópico direcionado por Amanda.

É interessante notar que, ao se observar essa interação levando em conta a atividade pedagógica proposta inicialmente por Amanda, ainda antes da formação dos pequenos grupos, a afirmação irônica “*peessoal só quer trabalhar*” de Amanda (excerto 3, linha 85) parece até justificar as ações de não-alinhamento dos demais participantes. Ao produzirem ações não alinhadas às de Amanda (que tenta abordar o tópico “férias dos sonhos”), os demais participantes parecem demonstrar que querem voltar à atividade pedagógica que lhes foi proposta inicialmente, isto é, a *trabalhar de fato*, já que eles não conseguem (ou mesmo não querem) acompanhar essa sequência iniciada por Amanda nas linhas 32-34, para a qual ela se orienta como oposta a “trabalho” (talvez como uma conversa informal, mais próxima a “férias” e distante de “trabalho”).

Nesse sentido, os excertos apresentados nesta subseção demonstram que, ao não alcançarem alinhamento conjunto por meio de suas ações, os participantes acabam por, ao longo da construção dos momentos desconfortáveis, abandonar a atividade pedagógica sendo realizada até então. Não obstante seja evidente que as ações conjuntas de todos os participantes sejam responsáveis por desencadear tal desfecho, os dados aqui analisados apontam o trabalho crucial das ações de Amanda para tal. Por vezes, os participantes demonstram não compreender o que ela espera deles como resposta a seus convites, dado que a relação entre tais convites e atividade pedagógica não parece clara. Além disso, outras ações de Amanda, como a brevidade dos intervalos entre um convite e outro, e a orientação dela para logo topicalizar o motivo de os participantes não aceitarem seus convites, também operam como desencadeadores do não-alinhamento dos participantes e dos momentos desconfortáveis que se encaminham ao conflito.

Na próxima subseção, ao contrário, busco evidenciar como os participantes, por meio de um intenso trabalho conjunto, conseguem atribuir sentido aos convites à

participação propostos e superar o momento desconfortável ocasionado. É por meio desse trabalho conjunto que os participantes constroem não só momentos de distensão, mas também de engajamento efetivo na atividade sendo realizada, em que fica evidente, em suas ações, a orientação para a construção conjunta de conhecimento.

3.2.2 Atribuindo sentido ao convite: a construção da participação como um esforço para o alinhamento conjunto

Questões envolvendo a relação entre a atividade pedagógica sendo desenvolvida pelos participantes e a construção de momentos desconfortáveis também são verificadas no excerto 2 extraído do segmento “qual- qual praia.” Todavia, como vimos, a trajetória sequencial desse excerto, ” apresenta um fechamento distinto, sendo relevante observar *como e por que* essa trajetória se desenvolve de modo diferente, enfocando-se a atividade pedagógica sendo realizada pelos participantes.

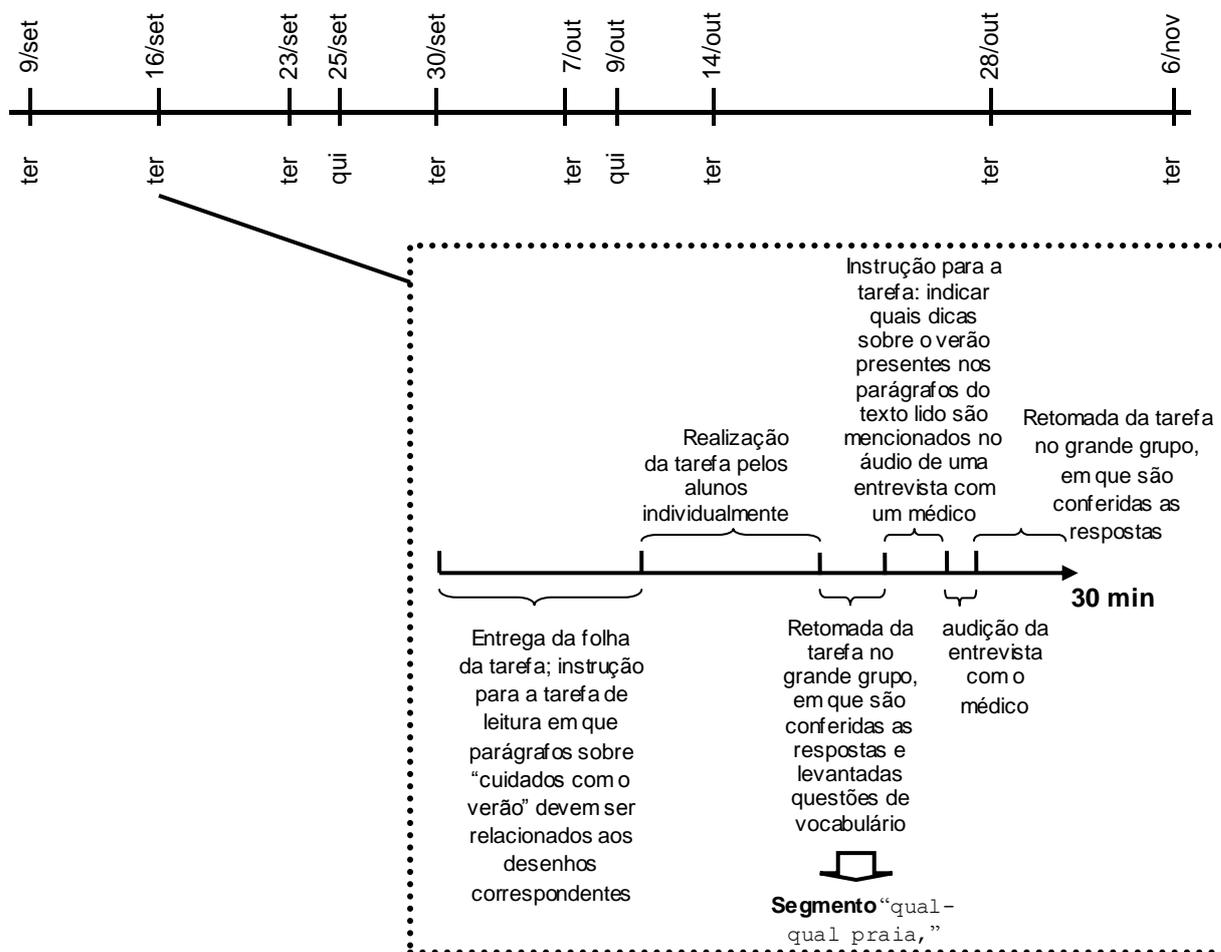


Figura 6: Linha do tempo de atividades pedagógicas de 16/set (Básico II)

qual- qual praia, *Excerto 2* ((16/09 > 00:19:39-00:20:50))

53 Amanda: e vocês gostam de ir à praia?
54 (1.5)
55 (0.3) ((Tako e Saiko assentem com
56 com a cabeça levemente))
57 Amanda: sim?
58 (1.1)
58 Amanda: conhecem alguma praia do Brasil?
59 (0.6)
60 Saiko: °ainda nã[o°
61 Amanda: [ainda ʔnã:o, °m:as° VÃO conhecer [né]=
62 ((Amanda sorri enquanto caminha em direção a Saiko))
63 Saiko: [hh h]
64 ((Tako e Ricardo sorriem))
65 Amanda: =quer dizer, aINDA não. ahã:
66 (0,5)
67 Amanda: e qual praia vocês querem conhecer,
68 (4.3)
69 Amanda: qual- qual praia, (.) vocês sabem
70 o nome de uma praia que vocês
71 querem conhecer aqui?
72 Saiko: >Ipanema<
73 Amanda: Ipane:ma. no Rio de Janeiro.
74 (0.4)
75 Amanda: tem em Porto Alegre né, o bairro [Ipa]nema=
76 Saiko: [°é:°]
77 Amanda: =também [hha ha] h
78 Ricardo: [h h h]((Ricardo e Tako sorriem e assentem
78 com a cabeça))
79 Amanda: po(h)de ser em porto ale(h)gre hhaha h
80 (0.8)
81 Amanda: qual outra,
82 (1.2)
83 Saulo: Santa Catarina
84 Amanda: em Santa Catari:na. qualquer praia
85 é bonita em Santa Catari:na
86 (0,2)
87 Amanda: m: hm
88 Ricardo: praia: do Porto Seguro
89 Amanda: Porto Seguro na:- no estado da Bahia.
90 (0,2)
91 Amanda: no Nordeste.
92 (0,5)
93 Amanda: m: hm
94 Tako: >Natal<
95 (0.2) ((Amanda se inclina em direção a Tako))
96 Tako: Natal
97 Amanda: NaTA:L, ahã:.,
98 (1.1)
99 Marcelo: Ilha de Mel



100 Amanda: Ilha do Mel é:, Paraná?
 101 Marcelo é. Paraná s[im
 102 [Paraná: ahã: estado do Paraná
 103 (1.0)
 104 Amanda: ah já sabem VÁrios nomes né, é só comprar a
 105 passagem agora e ir
 106 Saiko: hh[hhhh] ((Ricardo e Tako sorriem e Ricardo=
 107 Amanda: [né:?] °hh°
 108 =assente com a cabeça))
 109 (.)
 110 Amanda: nas férias
 111 (0.4)
 112 Amanda: m: hm:

Ao longo dessa interação, conforme a análise desenvolvida na subseção 3.1.2, Amanda oferece diversos convites à participação por meio de perguntas, mas os demais participantes não fornecem respostas imediatas a esses convites, ou fornecem apenas concordâncias sequencialmente fracas (Pommerantz, 1984). Além disso, por meio de desvios de olhar e movimentos corporais não alinhados aos de Amanda, tais participantes demonstram não engajamento ao que ela propõe, produzindo, assim, uma situação desconfortável entre todos. Amanda recicla seus convites de modos variados para lidar com esse não engajamento, sendo que, na linha 72, a produção de uma resposta fornecida de maneira adequada por Tako - tanto em relação ao tempo quanto em relação ao tópico da interação - inicia uma atenuação do desconforto entre os participantes, uma vez que, a partir desse turno, as ações dos participantes parecem se orientar para o alinhamento.

Cabe dizer, no entanto, que tais respostas que atenuam o desconforto entre os participantes, de acordo com o contínuo proposto por Jefferson, Sacks, e Schegloff (1987), seriam um tipo de aceitação menos contundente dos convites, isto é, comparadas ao que foi encontrado nos dados dos autores, elas também se configuram como breves manifestações de entendimento do que foi dito no turno anterior (no caso dos autores, de entendimento do convite à intimidade), sendo denominadas apenas como “apreciações do convite”. Por outro lado, se focalizamos a atividade pedagógica que Amanda propõe por meio de seus convites, observamos que os primeiros deles são formulados por meio de perguntas que não exigem dos participantes mais do que respostas “sim” ou “não” (“e vocês gostam de ir à praia?”, “conhecem alguma praia do Brasil?”), e são essas as respostas fornecidas pelos participantes nos turnos subsequentes (linha 55; quadro 2; linha 61), ainda que elas sejam fornecidas com um atraso médio de um segundo.

O fato de essas respostas terem sido produzidas de modo apropriado (mas não no tempo apropriado) nos leva a questionar por que elas foram produzidas com atraso, uma vez que os participantes demonstram, ao responderem as perguntas, terem competência para respondê-las⁴⁴. O entendimento do que se passa durante esse atraso, desde a perspectiva dos participantes, parece mostrar-se no modo como tais convites à participação se inserem no contexto sequencial maior desta sala de aula. Conforme mencionei na seção 3.1.2, o segmento enfocado “qual- qual praia,” ocorreu durante uma aula do curso Básico II, em que a tarefa pedagógica consistia em relacionar parágrafos (identificados pelas letras “a”, “b”, “c” etc) que tratavam de *cuidados com o verão* com desenhos sobre os mesmos (por exemplo, *use roupas leves, claras* com o desenho de bermudas, biquínis e regatas; *beba e coma comidas saudáveis como sucos, legumes, frutas e verduras* com o desenho de um copo de suco, uma maçã e um abacaxi)⁴⁵. Pouco antes do início do excerto 2, apresentado acima, os participantes estavam engajados na correção dessa tarefa pedagógica, sendo que os últimos dois minutos ocorrem segundo a transcrição a seguir:

é pra comer tudo isso no verão – *Excerto 1* ((16/09 > 00:18:34-00:19:42))

1 Amanda: ã: e a letra éfe então,
2 (2,4)
3 Amanda: qual é a: figura,
4 Ricardo: °número um°
5 Luana: um
5 Amanda: um?
6 (0.8)
7 Amanda: éfe?
8 (0.2)
9 Ricardo: ah essa é éfe
10 Luana: qua[tro
11 ????: [>quatro<]
12 Amanda: [quatro né?]
13 (.)
14 Amanda: quatro. >que tem ali< á:gua, tem su:co:: fru:tas
15 legu:mes né,
16 (0.9)
17 Amanda: então fru:tas, (0.2) que frutas vocês conhecem,
18 (0.5)
19 Amanda: ou comem geralmente,
20 (0.3)
21 (0.3)
22 Ricardo: maçã
23 Amanda: maçã:
24 Saiko: >laranja<

⁴⁴ Ainda mais se levarmos em conta que uma resposta imediatamente produzida após uma pergunta tem uma força afixativa consideravelmente maior do que se a mesma resposta é produzida com atraso, uma vez que o atraso constitui-se como uma marca de possível desafiliação (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974; Loder et al., 2008).

⁴⁵ Descrição conforme o livro *Avenida Brasil I* (Lima et al., 1995, p. 61)

26 Amanda: lara:nja
 27 Amanda: u:va
 28 Tako: banana
 29 Amanda: bana::na
 30 Tako: abacaxi
 31 Amanda: abacaxi: tem aqui abacaxi na foto (((aponta em seu
 32 livro))
 33 Amanda: e legumes, vocês comem legumes,
 34 (0.7)
 35 Amanda: verduras,
 36 (1.5)
 37 Amanda: sala[das] né, então ceno::ura
 38 Ricardo: [°sim°]
 39 ?: °[cebola]°
 40 ?: °[(***)]°
 41 Amanda: cebo::la
 42 (1.4)
 43 Ricardo: [alface
 44 Amanda: [to↑ma:te.
 45 Amanda: alfa:ce ahã
 46 (0.5)
 47 Amanda: então tá dizendo que é pra comer tudo isso no verão
 48 principalmente. ↑sempre né mas no verão
 49 principalmente.
 50 (0.3)
 51 Amanda: m: hm
 52 (.)
 53 Amanda: → e vocês gostam de ir à praia?

É possível verificar, a partir dessa interação, que a atividade pedagógica iniciada pela pergunta “e vocês gostam de ir pra praia,” teve, como contexto sequencial imediatamente anterior, perguntas e comentários ligados à tarefa pedagógica de relacionar parágrafos com desenhos sobre os cuidados com o verão. O convite à participação dirigido por Amanda aos demais (“e vocês gostam de ir pra praia,”) apresenta alguma relação com o que vinha sendo discutido na retomada dessa tarefa no grande grupo, uma vez que o tópico *cuidados com o verão* pode remeter ao tópico *praia*, mas, sobretudo porque os desenhos na tarefa pedagógica - tais como biquíni e maiô - remetiam a isso. Amanda parece ter feito essa relação entre os tópicos, e dirigido a pergunta sobre o gosto dos demais em relação à praia possivelmente esperando que todos acompanhassem essa transição de um tópico versando sobre os *cuidados que se deve ter no verão*, para um sobre *praia*.

O que as ações dos demais participantes demonstram sequencialmente é que essa relação talvez não tenha ficado clara para eles. O que estava em questão até o momento era a tarefa do livro de relacionar parágrafos sobre *cuidados com o verão* com seus respectivos desenhos, sendo que o último tópico abordado foi *frutas e legumes que*

devem ser comidos no verão. Amanda finaliza o turno em que aponta que *frutas e legumes devem ser ingeridos principalmente no verão* (linhas 47-49), olha para sua folha e, ao levantar a cabeça e olhar novamente para os demais, dirige a pergunta “e vocês gostam de ir à praia” (linha 53). Levando em consideração esse contexto sequencial, não surpreende o fato de os alunos não responderem à pergunta de Amanda imediatamente, ou demonstrem titubear ao respondê-la, fornecendo respostas breves e mínimas. Além disso, a demonstração de não-alinhamento dos demais participantes aos convites de Amanda pode estar relacionada ao fato de eles não quererem tratar desse tópico com uma pessoa não muito próxima a eles, o que é ainda agravado pelo fato de o tópico ter sido inserido subitamente na fala-em-interação entre eles (algo semelhante ao que pode ter levado os participantes a não se alinharem à Amanda nos excertos do segmento “pessoal só quer trabalhar”, quando ela buscou abordar o tópico “férias dos sonhos”).

Bremme e Erickson (1977) apontam que, para construírem uma ocasião social conjuntamente, os participantes precisam realizar um complexo trabalho social e cognitivo que envolve que cada participante demonstre competência para: a) determinar a situação social ou o contexto emergente a cada momento da ocasião; b) interpretar o significado social das ações dos outros tendo em vista a situação social que se desenvolve naquele momento; e c) identificar e produzir, a partir de um vasto repertório de possíveis ações, as alternativas apropriadas para aquele momento daquela situação social.

Nesse sentido, as perguntas que Amanda utiliza, ao longo do excerto 2 do segmento “qual- qual praia,”, para formular os convites à participação, acabam por tornar esse trabalho contínuo dos participantes em uma atividade ainda mais complexa, uma vez que eles precisam inferir o modo como tais perguntas sobre o gosto deles por praia se relacionam ao que veio sequencialmente antes, para, só então, identificarem as ações que Amanda espera que eles realizem nos turnos subsequentes. Novamente, parece que os convites à participação oferecidos por Amanda acabam por se aproximar do que é muitas vezes relacionado ao trabalho que as sequências triádicas IRA fazem em sala de aula, uma vez que os alunos precisam “adivinhar” qual a expectativa de Amanda em relação às respostas a suas perguntas para que possam realizar alguma ação coerente com os convites que ela oferece.

É interessante notar que o excerto 2 de “qual- qual praia,” finaliza quando, após os participantes terem fornecido diversos nomes de praia, Amanda afirma, no turno das linhas 104 e 105, que eles já sabem vários nomes de praia, e que, portanto, resta a eles “pegar” a passagem e ir para tais lugares. Esse turno de Amanda se assemelha a instâncias encontradas por Coughlan e Duff (1994) em entrevistas de pesquisas em ASL, em que perguntas eram dirigidas aos entrevistados sem que ficasse claro qual o objetivo de elas lhes serem dirigidas. Em uma atividade que consistia na descrição de uma figura pelo entrevistado para o entrevistador (estando a figura visível para ambos), após ter sido realizada tal descrição, o entrevistador afirmava algo como “ah, você vê realmente muitas coisas nesta figura”. Esse tipo de afirmação, que os autores apontam como semelhante à fala de mãe com crianças (“maternalês”⁴⁶), se assemelha à fala de Amanda ao apontar que os participantes já sabem o nome de várias praias, sendo que não fica claro para eles a razão de Amanda ter lhes dirigido a pergunta da linha 68 (“você sabem o nome de uma praia que vocês querem conhecer aqui?”) ou em que medida tal pergunta se insere na atividade pedagógica que estava sendo realizada até o momento, uma vez que, após eles fornecerem diversos nomes de praia, Amanda apenas conclui que eles de fato sabem o nome de praias e nada mais é feito com isso.

Coughlan e Duff (1994) apontam que os participantes das pesquisas em que ocorriam os tipos de comentários descritos acima acabavam muitas vezes subvertendo a atividade proposta, buscando construir uma situação de interlocução de fato com os entrevistadores. De modo semelhante, os interlocutores das perguntas de Amanda, no excerto analisado, parecem também demonstrar orientação para o trabalho de atribuição de sentido aos convites propostos por ela, sendo que, por meio de esforços contínuos, eles produzem um mundo em comum em que todos estão alinhados quanto ao que estão fazendo conjuntamente, conforme podemos acompanhar, a seguir, no desenvolvimento dessa sequência.

É interessante notar que, depois de o tópico discutido ter se sedimentado em *praias brasileiras*, e os participantes terem fornecido diversos nomes de praias, levando a sequência adiante, Amanda oferece um novo convite em que, após seu oferecimento aos demais, novamente é possível acompanhar uma quebra na sincronia interacional, marcada por vários espaços de silêncio, risos apenas de Amanda e desvios de olhar:

⁴⁶ *motherese*

qual- qual praia, - *Excerto 2* ((00:20:49-00:21:02))

110 Amanda: nas férias
111 (0,4)
112 Amanda: m: hm:
112 (0,3)
113 Amanda: e taqui do Rio Grande do Sul
114 vocês ↓não querem °conhecer,°
115 (0,7)
116 Amanda: h::
117 (1,2)
118 Marcelo: °não,° ((Marcelo nega com a cabeça))
119 Amanda: não? hh h
120 (0,2)
121 Amanda: por ↑que não? ((Tako e Luana se movem
122 nas classes e baixam a cabeça))
123 (2,0)
124 Amanda: °me diz°
125 (.)
126 Amanda: é muito feia as praias daqui?
127 (1,2)



Amanda oferece um novo convite para que os demais exponham sua opinião (e taqui do Rio Grande do Sul vocês ↓não querem °conhecer,°), isto é, para que manifestem sua pretensão ou não de conhecer as praias gaúchas. Depois de sete décimos de segundo, ela ri (linha 116), mas nenhum outro participante se alinha ao riso com ela, sendo que, após 1,2 segundo de pausa (em que Marcelo movimentava o torso para trás, olhando para os demais participantes), Marcelo responde em voz baixa que “não” (linha 118), enquanto balança a cabeça. Amanda demonstra achar tal resposta engraçada, dado que, ao questionar Marcelo sobre tal resposta, ela ri (não? hh h), e, novamente, nenhum outro participante se alinha ao riso com ela. Após dois décimos de segundo, Amanda ainda pergunta “por ↑que não?” (linha 122), seguindo-se a esse turno dois segundos de silêncio. Na linha 124, ela ainda pede explicitamente uma resposta (°me diz°), e oferece, na linha 126, uma alternativa de resposta para sua pergunta (é muito feia as praias daqui?). Assim, os risos produzidos por um só participante, os silêncios entre perguntas e respostas, assim como as reiteraões de Amanda para que os demais *façam alguma coisa* após seus convites evidenciam uma falta de sincronidade entre as ações desses participantes.

Por outro lado, logo após esse momento, Marcelo, em vez de simplesmente fornecer um turno de resposta breve, mas adequado, à questão de Amanda para completar o par adjacente começado por ela (é muito feia as praias daqui?),

podendo se valer de palavras como “sim” ou “não” (o que se configuraria como uma instância semelhante às ocorridas no excerto 2, isto é, de “apreciação do convite” (Jefferson et. al, 1987)), inicia uma sequência para a qual ele se orienta como necessária para que possa de fato responder à pergunta de Amanda: *se há praias em Porto Alegre*, sendo essa ação inicial de Marcelo responsável por, juntamente com as ações dos demais participantes, desencadear uma instância da interação em que fica evidente o engajamento dos alunos na produção e manutenção do entendimento entre eles:

qual- qual praia, - *Excerto 3* ((00:20:55-00:21:30))

126 Amanda: é muito feia as praias daqui?
 127 (1,2)
 128 Marcelo: Porto Alegre tem praia?
 129 Saiko: [hhhh] ((Tako, Saiko, Ricardo e Luana sorriem,
 130 olham para Marcelo e depois para Amanda; Alberto
 131 levanta a cabeça))
 132 ????: [hahahh:h]
 133 Amanda: [tem- TE:M DE] ÁGUA DOCE. não é água salgada do
 134 mar. é, é:, (0,2) rio né, água doce
 135 Marcelo: °m hm ° ((Marcelo assente com a cabeça))
 136 Amanda: (°m hm °)
 137 Amanda: tem [tem Ipane-
 138 Saiko: [h ág(h)ua DOce? hh[hahh]
 139 ?????: [hahh]ahhh ((Tako,
 140 Clarissa e Alberto olham para Saiko))
 141 Clarissa: [haha]haha
 142 Amanda: [↑é:]
 143 Saiko: () doce
 144 Amanda: é. a gente diz água d-
 145 Saiko: doc[e
 146 Amanda: [que não é do mar [é água]doce
 147 Saiko: [a ê:]
 148 Saiko: a:h
 149 Amanda: dos ri:os La[go:as] é água doce
 150 Clarissa: [(°ah°)]
 151 Clarissa: com açúcar
 152 (0,2)
 153 Amanda: é:(h)
 154 Saiko: [hahaha
 155 ??????: [hhhhehe
 156 Amanda: =e no [ma:r,](.) é água salga:da
 157 Clarissa: [()]((Clarissa baixa a cabeça))
 158 Marcelo: [hehe]
 159 Saiko: o:h
 160 Amanda: que ↓tem sal. ahã,



Após Marcelo perguntar sobre a existência de praia em Porto Alegre, na linha 128 (Porto Alegre tem praia?), alguns participantes riem em sobreposição (linhas 129 e 132), ao mesmo tempo em que Amanda começa a explicar que Porto Alegre tem praia, sim, mas de água doce (linha 133). Saiko, então, em sobreposição ao turno de

Amanda da linha 138 (em que ela dá continuidade à explicação iniciada no turno das linhas 133-134), inicia reparo sobre o termo usado por ela na linha 134 ([h ág(h)ua Doce? hhh), inclusive aumentando o volume de sua voz, demonstrando, assim, competir com o turno de Amanda para interromper as ações em andamento e esclarecer o conceito de “água doce” antes de prosseguir com a interação. Amanda acaba por ceder o turno à Saiko, e, ao final do turno (linha 138), no instante em que ele começa a rir, diversos outros participantes riem em sobreposição com ele, assim como lhe direcionam o olhar (linhas 139 e 141), demonstrando afiliação.

Amanda, então, explica o termo problematizado (linhas 144, 146 e 149), e é possível observar que, ao longo do turno da linha 149, Clarissa levanta a cabeça (quadros 7 e 8) e parece buscar se autosselecionar, em sobreposição ao turno de Amanda, na linha 150 ([(°ah°)]). No entanto, Clarissa não entra em disputa pelo turno com Amanda, e espera que ela finalize sua fala para, logo quando esta projeta o final do turno da linha 149, sem qualquer intervalo, lançar seu turno enquanto sorri (com açúcar), o que leva não só ela como os demais participantes a rirem *com* ela (Jefferson, 1987) e a construírem, assim, uma piada sobre o tópico em questão nesse momento: o conceito de *água doce*.

As ações desses três participantes – Marcelo, Saiko e Clarissa – são responsáveis pela produção de algo semelhante nessa interação. Tanto a pergunta de Marcelo quanto a de Saiko demonstram interesse por parte dos participantes na produção intersubjetiva de algo em conjunto, diferentemente do que parecia ocorrer no início da interação (no excerto 2 desse mesmo segmento), em que as ações dos mesmos – respostas breves e mínimas – mais pareciam buscar dar conta das perguntas de Amanda, isto é, preencher os silêncios, e não propriamente produzir algo novo em conjunto.

Marcelo, antes de fornecer a razão por que não gostaria de conhecer praias do Rio Grande do Sul, demonstra ser necessário saber se a cidade em que eles se encontram de fato tem praia (Porto Alegre tem praia?). Amanda se orienta para essa questão proposta por Marcelo como relevante para o andamento da atividade, ao responder à pergunta levantada por ele apontando um novo dado: há praias em Porto Alegre, mas de água doce (linhas 131-132). Marcelo, portanto, se autosseleciona e *propõe um objeto* a ser discutido por meio da pergunta da linha 120, sendo que tal pergunta acaba por gerar um foco de atenção conjunto entre vários participantes, uma

vez que Tako, Saiko, Ricardo e Luana sorriem, olham para Marcelo e depois para Amanda, Alberto levanta a cabeça nesse momento (linhas 129-131) e há risos em sobreposição (linhas 129 e 132).

De modo semelhante à ação de Marcelo, Saiko também se autosseleciona e faz um questionamento relevante para a manutenção de um entendimento conjunto entre os participantes. Ao tornar relevante o conceito de *água doce* (linha 138), Saiko demonstra engajar-se na busca de entendimento da fala de Amanda (que afirmou existir praias de *água doce* em Porto Alegre), sendo que os demais participantes também se alinham na busca desse entendimento, visto que alguns riem *junto com* Saiko e olham para ele (linhas 139-141), enquanto outros olham para a interlocutora de sua pergunta – Amanda –, possivelmente aguardando sua resposta. É nesse momento que Clarissa também dá sua contribuição, fazendo-a de modo sincronizado com a finalização do turno de Amanda da linha 149, e iniciando uma sequência de piada após a explicação de Amanda (com açúcar). Amanda ratifica a piada de Clarissa ao se orientar para seu turno na linha 153 com riso (é: (h)), sendo que Saiko, por sua vez, ri da piada de Clarissa na linha 154 junto com outros participantes e, após Amanda fornecer a continuação de sua resposta (linha 156), ele ainda produz um indicador de mudança no status informacional (Heritage, 1984a) na linha 159 (“o:h”), fornecendo à Amanda um recibo de entendimento do turno em que ela respondeu à sua pergunta.

Assim, diferentemente do que ocorre no início dessa interação, quando os participantes parecem evitar a tomada do turno (demonstrando não aceitarem os convites à participação de Amanda por meio do *não fornecimento* de respostas a eles) ou dão respostas breves apenas satisfazendo a relevância condicional imposta pela primeira parte dos pares adjacentes dirigidos por Amanda (fornecendo, portanto, breves *apreciações* dos convites à participação), as ações de Saiko, Marcelo e Clarissa são fruto do trabalho de busca de alinhamento que *partiu deles*, não sendo apenas respostas impostas por uma primeira parte de par adjacente constituída de pergunta. Se nos remetemos ao contínuo estabelecido por Jefferson et al. (1987), em relação aos convites à intimidade, parece que os participantes dessa interação se orientam para uma trajetória sequencial em que, de uma situação inicial de *desalinhamento* em relação convites oferecidos por Amanda e de breves *apreciações* dos convites, há o encaminhamento da situação para a *escalação* dos convites, em que se torna difícil saber quem efetivamente é o responsável pelo direcionamento do convite à participação, uma vez que os

interlocutores do convite inicial demonstram se apropriar do convite de Amanda, e adotam a posição de quem oferece tal convite aos demais. As intervenções desses três participantes são, portanto, demonstrações do engajamento dos participantes num trabalho conjunto de atribuição de sentido aos convites dirigidos por Amanda e às ações uns dos outros.

Levando-se em conta que os momentos desconfortáveis entre os participantes, nesse excerto, possivelmente se relacionam a problemas de entendimento entre os participantes quanto ao quê, afinal, eles estão fazendo juntos (“essas perguntas são parte da atividade pedagógica?” “essas perguntas estão levando a atividade pedagógica para onde?” “o que Amanda está querendo com essas perguntas?”), as ações dos participantes, nesse momento, parecem ser não só responsáveis pela resolução de problemas de intersubjetividade entre eles, mas, além disso, a evidente demonstração de reciprocidade e de complementaridade entre essas ações sequencialmente demonstra o *fortalecimento da intersubjetividade* entre eles, uma vez que tais ações evidenciam que os mesmos estão *engajados efetivamente* na construção e manutenção um mundo em comum entre eles.

Cabe dizer que as ações de Amanda também são cruciais para o encaminhamento da trajetória sequencial desse modo. Ao longo da interação, ela aceita as contribuições de todos os participantes, uma vez que se orienta para as perguntas de Marcelo e Saiko como relevantes, bem como fornece recibo da piada de Clarissa na linha 153. Além disso, é interessante notar que essa sequência partiu de uma pergunta de esclarecimento de uma resposta negativa dada por Marcelo à pergunta dirigida por Amanda nas linhas 113-114 (e *↑* aqui do Rio Grande do Sul vocês *↓* não querem *°*conhecer, *°*), em que ela convidou Marcelo a sustentar sua resposta negativa por meio de perguntas de esclarecimento (linhas 120, 122, 124 e 126). As ações de Amanda, portanto, ao convidarem Marcelo a sustentar sua resposta, foram cruciais para a construção a trajetória sequencial dessa maneira. Ademais, o fato de Amanda lidar com as rejeições dos convites, reciclando suas perguntas e não abandonando o tópico em questão, é novamente demonstrado (assim como apontado na seção 3.1.3) como a ação que parece tornar distintas as trajetórias de conflito das trajetórias de distensão entre os dados desta pesquisa.

Finalmente, o excerto 1 do segmento “voluntariado”, já apresentado na seção 3.1.2, também apresenta uma trajetória que, não obstante seu início se desenvolver com várias pausas e assincronia entre ações dos participantes, as ações de Carla e dos demais, ao longo de vários turnos, redundam na superação desse momento desconfortável e na orientação dos participantes para a produção de ações conjuntas e alinhadas. Nesse excerto, como vimos na seção 3.1.2, após escrever no quadro a palavra *voluntariado*, Carla aponta que a tarefa com que eles vão trabalhar encontra-se na página 41 da apostila do curso, e, então, dirige diversos convites para que os demais forneçam contribuições acerca do que eles lembram quando pensam nessa palavra (linhas 1-3; linha5; linha 12-15; linha 24).

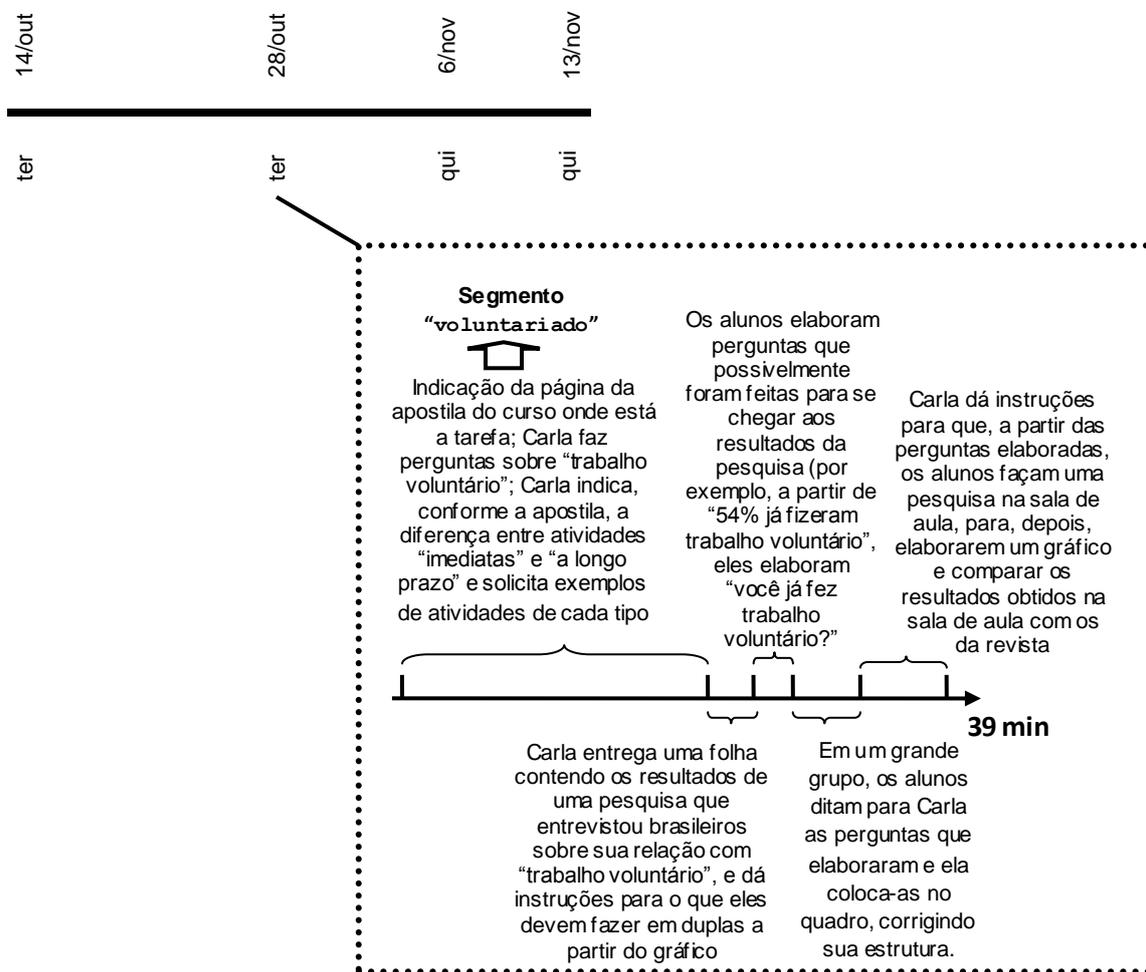


Figura 7: Linha do tempo de 39 min. de atividades pedagógicas da aula de

- 1 Carla: não sei se vocês já ouviram falar dessa
 2 pala:vra (.) que tá no quadro (0.3)
 3 voluntariado.
 4 (0.8)
 5 Carla: alguém já ouviu fala::r, sabe o quê que é:,
 6 (1.8) _____
- 7 Alberto: (°**°) ((Alberto sorri olhando para Carla))
 8 Carla: ã? ((olha para Alberto))
 9 Alberto: °hh[eh°
- 10 Carla: [Alberto não?
 11 (0,5) ((Alberto olha para baixo))
- 12 Carla: quem ouviu falar, voluntariado,
 13 alguém sa:be ou arri:sca- (0,2) ou
 14 arri:sca dizer o quê que pode ser
 15 voluntaria:do? já ouviu fala:r,
 16 (0.7)
- 17 _____
- 18 Artur: °qual é a página,° _____
- 19 Carla: já ouviu Artur?
 20 Artur: qual a página,
 21 Carla: página 41.
 22 (4,1)
 23 Carla: ninguém? _____
- 24 (1,8)
 25 Carla: hello o:
 26 (1.7) _____
- 27 _____
- 28 Carla: hehehe
 29 (0.2) _____
- 30 Artur: °qual palavra?°
- 31 Carla: voluntariado. vamos ver. (.) juntos (.) se
 32 vocês já ouviram fala:r, sabem o que que é
 33 voluntaria:do
 34 (2,0)
- 35 Luana: ajuda:r. _____
- 36 (0.5)
- 37 Carla: ajuda:r
 38 (0.2)
- 39 Carla: ajuda::r >como,<
 40 (0,8)
- 41 Carla: como as[sim?
 42 Luana: aju↓da::r hhe[h
 43 Carla: [hehe
 44 (1,8)
- 45 Luana: ajuda[:r
 46 Flávio: [voluntário: (voluntario- ((folheando
 47 e olhando para sua apostila))
 48 Carla: voluntariado (.) ajuda:r, ((Flávio _____
 49 solta a apostila e olha para Luana))
 50 (0.8)
- 51 Luana: al alguém he[hh
 52 Carla: [↑ajudar alguém. m: hm ((escreve
 53 no quadro)
 54 Flávio: se:m ã: o- obrigação



É possível acompanharmos, nessa interação, conforme analisado na seção 3.1.2, a ausência de sincronia entre as ações dos diversos participantes, sobretudo em seus momentos iniciais. Carla dirige vários convites para que os demais participantes forneçam contribuições acerca do que eles lembram quando pensam na palavra *voluntariado* (linhas 1-3; linha 5; linha 12-15; linha 24), mas tais convites não são aceitos por eles, gerando silêncios após suas perguntas (linhas 4, 6, 17, 23, 27).

Essa assincronia entre as ações dos diversos participantes, no entanto, não parece estar relacionada apenas ao fato de os demais não se engajarem na aceitação dos convites de Carla, mas, crucialmente, ao fato de que eles demonstram estarem orientados para atividades distintas. O quadro 1 evidencia que, ao longo dos turnos iniciais de Carla, em que ela dirige perguntas aos demais, diversos participantes olham para baixo e manuseiam cadernos e papéis em suas classes, sendo que nenhum participante olha para ela. Como Carla havia mencionado que a tarefa com a qual eles iam trabalhar encontrava-se na página 41 do polígrafo, os alunos demonstram orientar-se para essa primeira atividade, isto é, para *abrir o polígrafo* a fim de encontrar a tarefa antes de iniciar a execução da atividade pedagógica em si. Carla, ao contrário, dirige desde logo seus primeiros convites à participação, fato que parece ser responsável pela produção de incidentes interacionais como o da linha 18, em que ela se orienta para o turno de Artur como uma possível resposta à sua pergunta da linha 15, mas ele ainda está perguntando em qual página do polígrafo se encontra a tarefa em questão. De modo análogo, no quadro 6, assim como na linha 46, Flávio demonstra estar engajado na busca da página da apostila onde consta a tarefa, enquanto Carla continua dirigindo diversos convites à participação. É interessante notar que, assim que Flávio demonstra ter encontrado a página da tarefa mencionada por Carla - ao soltar a apostila e olhar para Luana (linhas 48-49 e quadro 7) -, ele, na linha 54, prontamente oferece ajuda à Luana, demonstrando alinhamento com Carla e engajamento na pauta pedagógica proposta.

Nesse sentido, o entendimento da assincronia interacional, desde a perspectiva dos participantes a quem Carla oferece os convites, não parece estar relacionado com a ausência de investimento na atividade pedagógica proposta em si, entendimento para o qual Carla demonstra se orientar nas linhas 24 e 26, em que brinca com o fato de que ela parece estar falando sozinha (*ninguém, ;hello o:*) pois ninguém demonstra se engajar ou mesmo ouvir o que ela está dizendo. O que a análise dessa interação demonstra, considerando o modo como ela se relaciona com as diferentes atividades propostas e as

ações de todos participantes, é que não se produz alinhamento conjunto entre os turnos das linhas 1 a 44 pois os participantes estão engajados em diferentes atividades: Carla se orienta para a atividade pedagógica de pensar conjuntamente em ideias acerca da palavra *voluntariado*, enquanto os demais se orientam ainda para a atividade de encontrar, no polígrafo, a página em que consta a tarefa pedagógica em questão. À medida que os alunos conseguem finalizar essa primeira atividade proposta por Carla (abrir o polígrafo do curso na página 41), eles alinham suas ações com as de Carla para a realização dessa segunda atividade (fornecer ideias que a palavra *voluntariado* faz lembrar), e, assim, constroem um mundo comum em relação ao que estão fazendo *juntos* naquele momento.

Cabe mencionar que, no decorrer do segmento do qual esse excerto faz parte, o esforço conjunto dos participantes constrói as interações apresentadas na seção 1.3 deste trabalho, onde explicito do que se tratam os *convites à participação*. Essas interações evidenciam que os participantes desta sala de aula estão interessados, sim, na construção conjunta de conhecimento e de participação, bastando que tais convites façam sentido em relação ao que está sendo construído como atividade entre eles.

Nesse sentido, os segmentos analisados ao longo desta subseção evidenciam a superação dos momentos desconfortáveis pelos participantes, que é realizada na medida em que eles, por meio de esforços conjuntos, atribuem sentido aos convites à participação propostos e à atividade pedagógica sendo proposta por meio deles. A partir do que foi observado nesses segmentos, em comparação com o que se observou na subseção 3.2.1, busco, na próxima seção, sistematizar as conclusões obtidas, de modo a responder às perguntas de pesquisa que não foram respondidas diretamente até aqui.

3.2.3 Respondendo às demais perguntas de pesquisa

3. Em que medida os momentos desconfortáveis relacionam-se com os convites à participação oferecidos por um participante aos demais e à atividade sendo construída até o momento?

A análise dos dados gerados para os fins desta investigação permite verificar uma estreita relação entre a construção de momentos desconfortáveis por meio das ações dos participantes e os convites à participação oferecidos no curso da atividade

Por outro lado, a aceitação dos convites à participação parece levar o momento desconfortável para uma situação de distensão. De maneira semelhante ao que ocorre com as diferentes possibilidades de não aceitação dos convites, os participantes se orientam para as respostas de aceitação como de diferentes status afiliativo. Assim, o interlocutor pode *apreciar* o convite, *afiliar-se* ao convite, ou pode ter uma atitude fortemente afiliativa e *escalar* o convite, situação em que ele parece assumir a perspectiva de oferecedor do convite à participação, apropriando-se de tal modo do convite que ele mesmo parece ser o autor da ação do mesmo. Instâncias desse tipo de aceitação entusiasmada do convite à participação foram observadas em dois segmentos da coleção apresentada neste trabalho, que evidenciaram momentos de superação do momento desconfortável (“qual-qual praia,” e “voluntariado”), e de fortalecimento da intersubjetividade.

Na resposta à próxima pergunta de pesquisa, a seguir, abordo mais extensamente as consequências da escalação do convite para a manutenção do alinhamento e da intersubjetividade entre os participantes, que, conforme aponta o esquema, parece ter relação com o trabalho de *fazer aprendizagem*. Por ora, enfatizo a estreita relação entre os convites à participação e o modo como os participantes se alinham a esses convites para a produção tanto de alinhamento entre os participantes quanto, pelo contrário, para a produção de desalinhamento e, conseqüentemente, de momentos desconfortáveis.

Quanto à relação entre os convites à participação e a atividade pedagógica sendo realizada pelos participantes, a análise realizada revela que, por vezes, os convites à participação não parecem ser facilmente reconhecidos como tais, pois sua relação com a atividade sendo desenvolvida até o momento não parece ficar evidente para todos os participantes.

No excerto de “alguém quer comentar mais alguma coisa,” Amanda solicita comentários de seus interlocutores a respeito da resposta à tarefa fornecida por Luana e expandida por ela ao longo de diversos turnos (isso?/ tinham achado essa resposta?/ ou era diferente,/alguém quer comentar mais alguma coisa,). Não sabemos exatamente que tipo de comentários Amanda esperava ou o que os demais participantes poderiam dizer a respeito de uma resposta de localização de informação já apontada no texto e sustentada de modo tão veemente nos turnos anteriores. Todavia, podemos verificar que os demais participantes não demonstram descobrir o quê, afinal,

Amanda quer como resposta, ou talvez como evidência de engajamento na atividade pedagógica proposta, sendo que isso parece se relacionar ao fato de que a relação entre o que Amanda espera aceitação de seu convite – confirmação ou comentários a respeito da resposta dada – não é mesmo simples de descobrir, uma vez que, no contexto sequencial anterior, há a reiterada sustentação dessa resposta.

Nos excertos extraídos do segmento “*peçoal só quer trabalhar*”, Amanda oferece vários convites à participação encadeados, em que rapidamente recicla o interlocutor de seus convites e o próprio conteúdo dos mesmos, o que parece não deixar espaço suficiente para que algum participante coordene suas ações às dela e aos demais para se autosselecionar e realizar a ação solicitada (relatar o que aconteceu em suas férias). Quando uma participante, Joana, finalmente demonstra buscar tomar o turno, – ao levantar o braço (quadro 4) – Amanda se orienta para ela já em meio a um turno que parece funcionar, entre esses dados, como uma pré-sequência de abandono de tópico: a topicalização do provável motivo da não aceitação dos convites, que, nesse caso, de acordo com fala de Amanda, é o fato de que todos tiveram férias comuns. Amanda abandona o tópico, então, e propõe, por meio de outros convites à participação, uma nova atividade pedagógica aos demais participantes: *pensar sobre um lugar para onde eles gostariam de ir*, ainda que o assunto discutido nos grupos previamente (e sendo retomado nessa etapa da atividade pedagógica) tenha sido *o que eles fizeram nas férias passadas* (em que utilizaram os tempos pretérito perfeito e o imperfeito). Os participantes a quem são oferecidos os convites demonstram, em suas ações, que parece haver em jogo diferentes questões relacionadas à produção de momentos desconfortáveis nesse segmento: em primeiro lugar, o encadeamento de convites à participação dirigidos por Amanda é feito de modo muito rápido, o que é ainda dificultado pelo fato de haver mudança de interlocutor envolvida nesses convites. Assim, os participantes demonstram que tal propriedade do início dessa interação não parece oportunizar tempo suficiente para a produção de alinhamento aos convites de Amanda. Em segundo lugar, há o fato de a proposta inicial de atividade pedagógica por Amanda (*falar sobre as férias passadas*) não corresponder ao convite à participação proposto após o momento em que os participantes não se alinham com seus primeiros convites a participação: *falar sobre uma situação hipotética*. Os participantes demonstram em suas ações, não saberem - ou não quererem - tratar desse segundo tópico que não havia sido tratado previamente.

Em “qual- qual praia,”, fica evidente, por meio da análise do excerto imediatamente anterior ao excerto 1 desse segmento, que a relação entre os convites à participação oferecidos por Amanda e a atividade pedagógica sendo realizada até ali é bastante tênue, e os silêncios e movimentos dos demais sem sincronia com os de Amanda parecem evidenciar a dificuldade dos participantes em coordenarem suas perspectivas à dela. Fenômeno semelhante ocorre no excerto de “voluntariado”, em que Carla oferece convites para a atividade pedagógica de se construir conjuntamente ideias a partir da palavra “voluntariado”, mas os demais participantes estão ainda engajados na atividade de abrir suas apostilas. O momento desconfortável é, nesse sentido, evidência da pouca coordenação entre as ações e perspectivas dos participantes, uma vez que, estando engajados em diferentes atividades, o resultado não poderia mesmo ser a produção de ações coordenadas.

Assim, os momentos desconfortáveis, nesses quatro excertos, parecem ser construídos conjuntamente pelas ações dos participantes uma vez que não parece ficar clara a todos a relação entre os convites à participação oferecidos e as atividades sendo desenvolvidas até o momento. Assim, ainda que, nos quatro excertos, possamos acompanhar a não aceitação reiterada dos convites oferecidos por Carla e Amanda pelos demais participantes, essa não aceitação não parece decorrer de uma resistência à participação, mas de problemas com os próprios convites sendo oferecidos a eles.

4. Uma vez que os momentos desconfortáveis parecem ter uma relação com problemas de intersubjetividade entre os participantes, em que medida as práticas e ações empreendidas pelos participantes para gerenciarem os momentos desconfortáveis estão relacionados ao trabalho de fazer aprendizagem?

Os excertos dos segmentos “alguém quer comentar mais alguma coisa,” e “pessoal só quer trabalhar” evidenciam trajetórias sequenciais em que, a partir de um momento desconfortável, os participantes orientam suas ações para o abandono de tópico. Assim, os participantes envolvidos nessas interações, ao encaminharem suas ações para o abandono de tópico, acabam por desistir da construção de um mundo em comum entre eles, ou, alternativamente, que não há mundo em comum a ser construído além do que já foi. Podemos dizer, portanto, que tais participantes não se orientam para o gerenciamento dos possíveis problemas de intersubjetividade evidenciados na falta de reciprocidade e complementariedade de suas ações.

Já nos excertos dos segmentos “qual- qual praia,” e “voluntariado”, podemos verificar que os participantes, após o momento desconfortável, se engajam num trabalho contínuo de produção de sentido das ações uns dos outros, em que permanecem investindo esforços até que um mundo compartilhado seja reconhecidamente exibido em suas ações. Assim, a exploração desses dois últimos segmentos da coleção de dados desta pesquisa que encaminham a trajetória sequencial para o alinhamento entre os participantes (por meio da aceitação dos convites à participação) – pode revelar algo sobre a relação entre o trabalho de construção de intersubjetividade entre eles e o trabalho de fazer aprendizagem, e é a essa tarefa que me detenho a seguir.

Conforme mencionei ao abordar o esquema que ilustra a relação entre os momentos desconfortáveis e os convites à participação, a aceitação desses convites, nos dados analisados, desencadeia a superação do momento desconfortável, sendo que os participantes orientam suas ações, então, para um momento de distensão. Há, no entanto, diferentes tipos de respostas de aceitação dos convites, sendo que os participantes se orientam para essas respostas de modo distinto, uma vez que elas demonstram status afiliativo distinto em relação aos convites oferecidos. Assim, o interlocutor pode a) apreciar o convite, b) afiliar-se ao convite, ou c) pode ter uma atitude fortemente afiliativa e *escalar* o convite, situação em que ele parece assumir a perspectiva do oferecedor do convite à participação. Instâncias de escalação do convite foram encontradas nos excertos dos segmentos que evidenciam a superação do momento desconfortável: “qual- qual praia,” e “voluntariado”.

No excerto 3 do segmento “qual- qual praia,”, pudemos acompanhar, ao longo da análise, que, diferentemente do que ocorre no início da interação (excertos 1 e 2), em que os participantes, em diversas instâncias, demonstram não alinhar-se ao convite de Amanda, três participantes – Saiko, Marcelo e Clarissa – demonstram, em suas ações, não somente estarem fazendo o trabalho de apreciar o convite de Amanda (ação realizada mediante a produção da segunda parte do par adjacente – uma resposta à pergunta dela); as ações desses três participantes são fruto de um trabalho que parte deles próprios, sendo que eles se autosselecionam para realizarem práticas que acabam por implementar ações conjuntas de intenso alinhamento entre todos participantes: há sobreposições, risos conjuntos, tomada de turnos de vários participantes, e há, sobretudo, ações alinhadas, isto é, recíprocas e complementares.

Além disso, ao atentarmos para a tomada de turnos nessa interação, não vemos, como em outros momentos, a reiterada oferta de convites por um mesmo participante sem resposta subsequente, ou seguida de turnos breves dos demais. Não há um só participante responsável por propor os tópicos ou por dirigir perguntas aos outros; são os vários participantes que, a partir de um convite à participação inicial, são protagonistas da construção da estrutura organizacional dessa fala-em-interação.

De modo semelhante, nos excertos 2 e 3 do segmento “voluntariado” (seção 1.3), os participantes demonstram não só fornecerem as segundas partes dos pares adjacentes de Carla. Carla é responsável por oferecer os primeiros convites à participação, pelos quais convida os demais a inferirem ideias a partir da palavra “voluntariado”. É por meio desse convite inicial, bem como dos continuadores e demais convites que sustentam a participação de Luana e Isadora, que essas participantes se engajam em um trabalho conjunto para apontar o motivo de existir trabalho voluntário no campo, sendo que Isadora se orienta para Flávio na linha 43 ao utilizar a palavra “idosos”, pois ele apresentou dificuldade ao produzir essa palavra alguns turnos antes, quando citou o trabalho de “ajudar idosos” como exemplo de atividade voluntária (tendo sido, então, auxiliado por Carla). O quadro 2 desse excerto é bastante representativo da construção de um foco de atenção conjunta entre esses participantes, que está concentrado em Isadora nesse momento, e não em Carla, como se esperaria caso fosse apenas Carla o foco de atenção dos demais.

Nesse sentido, os participantes da pesquisa, nas interações analisadas, evidenciam em suas ações um modo de engajamento diferenciado quando eles se orientam: 1) para momentos desconfortáveis; 2) para momentos em que eles apenas dão conta dos convites de Amanda, e, finalmente, 3) para momentos de engajamento de fato na atividade sendo construída entre eles. Nesse sentido, conforme aponta o esquema ilustrativo apresentado acima, o maior alinhamento entre as ações dos participantes em relação ao que juntos se engajam a construir (no extremo à esquerda do contínuo) está relacionado não só à produção e manutenção da intersubjetividade entre os participantes. O maior alinhamento entre os participantes, que ocorre à medida que todos exercem maior autonomia na tomada de turnos (e não se limitam a aceitar os convites à participação), parece estar relacionado a um trabalho complexo e de maior investimento de esforço pelos participantes, a um trabalho de *fortalecimento da intesubjetividade* entre eles: talvez, ao trabalho de *fazer aprendizagem*. Assim, para

esses participantes, talvez a diferença entre o trabalho de produção e manutenção da intersubjetividade e o trabalho de *fazer aprendizagem* se relacione ao fato de que, quando eles orientam suas ações para o trabalho de *fazer aprender*, verifica-se um fortalecimento da relação de alinhamento entre eles, uma vez que há um engajamento de fato na produção de algo em conjunto por meio de ações alinhadas e sincronizadas.

Tendo realizado a análise dos dados gerados para esta pesquisa, proponho, no capítulo final deste trabalho, sistematizar os entendimentos construídos por meio das análises apresentadas, bem como apontar algumas possibilidades de desdobramento desses entendimentos para as situações de ensino e aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA PESQUISA

A investigação realizada neste trabalho explorou o fenômeno dos momentos desconfortáveis em salas de aula de português como língua adicional. Tais momentos foram identificados como instâncias que parecer suspender o curso da interação (Erickson & Shultz, 1982), uma vez que os participantes demonstram - por meio de diversas pistas - desalinhamento e assincronia entre suas ações (o que foi explorado na seção 3.1).

A partir da observação microanalítica de registros audiovisuais de interações de sala de aula em que tal fenômeno era tido como recorrente (o que se verificou a partir de conversas informais com professores do cenário onde a pesquisa foi realizada), verificou-se que tais momentos ocorrem sobretudo quando o professor demonstra oferecer o espaço da sala de aula para que os alunos participem por meio da tomada de turnos, mas os mesmos demonstram, por meio de gestos e desvios de olhar, não se alinharem a essa proposta, gerando assincronia e desalinhamento entre as ações dos diversos participantes.

Valendo-me da visão teórico-metodológica da Análise da Conversa Etnometodológica, que busca descrever os métodos de que os participantes lançam mão para realizarem ações conjuntas, bem como de textos de investigação da fala-em-interação em ambientes institucionais, sobretudo da fala-em-interação de sala de aula, identifiquei a abertura desse espaço para a participação dos alunos como um método de que o professor lança mão para engajar os demais na construção da aprendizagem: o método de *convidar a participar*, sendo a construção dessa aprendizagem dependente do modo como os demais alinham-se a esse convite nos turnos subsequentes: apreciando o convite, afiliando-se a ele ou escalando-o, sendo a escalação ao convite - de acordo com o que foi evidenciado na orientação dos participantes na coleção de dados analisada - a manifestação mais evidente não só da produção e manutenção de intersubjetividade e alinhamento entre os participantes após os convites à participação, mas do *fortalecimento da intersubjetividade* entre eles.

Além disso, ao longo da análise, verificou-se que a aceitação dos convites à participação depende de outros elementos que não apenas a demonstração de engajamento dos participantes para executarem as atividades pedagógicas propostas. Os participantes da pesquisa evidenciaram, por meio de suas ações, que a aceitação dos

convites propostos depende crucialmente da relação desses convites com a atividade sendo desenvolvida até aquele momento. Assim, na coleção de dados analisados, os participantes orientam suas ações para momentos desconfortáveis nas seguintes situações:

1) quando o oferecedor do convite à participação está orientado para uma atividade pedagógica, enquanto os demais participantes estão orientados a outra(s) atividades (o que se verificou na análise dos dados “voluntariado” e “pessoal só quer trabalhar”);

2) quando o que é proposto como atividade pedagógica por meio do convite não se mostra claro aos participantes, tendo em vista a atividade pedagógica sendo levada a cabo até o momento (o que se verificou na análise dos segmentos “alguém quer comentar mais alguma coisa,” “pessoal só quer trabalhar” e “qual-qual praia,”).

Já nas sequências interacionais em que os múltiplos participantes, por meio de um trabalho interacional de intenso esforço, conseguem atribuir sentido aos convites oferecidos e restaurar o alinhamento entre as ações uns dos outros após os momentos desconfortáveis, eles encaminham suas ações para momentos em que é evidente um maior alinhamento entre suas ações, sendo que os participantes se orientam para a atividade em andamento como um trabalho de produção conjunta de conhecimento que é legitimado como relevante entre eles, sendo construído por meio de sua participação na atividade pedagógica em questão (excerto 3 de “voluntariado” e excerto 4 de “qual-qual praia,”).

Nesse sentido, a pesquisa aqui realizada leva a uma reflexão acerca dos convites à participação que oferecemos diariamente a nossos alunos. Como vimos, diversos estudos (Schulz, 2007; Conceição & Garcez, 2005; Cazden, 2001; O’Connor & Michaels, 1996) apontam que práticas pedagógicas que se afastam do modelo tradicional - em que o professor mantém o controle total sobre a tomada de turnos e a presença constante da sequência IRA permite ao professor a correção da fala do aluno - tenderiam a ser mais democráticas e a trabalhar em favor da construção conjunta de conhecimento e da formação de cidadãos críticos. Assim, as perguntas que o professor direciona ao longo da aula, e o modo como as direciona, assumem relevância fundamental para a construção efetiva de conhecimento por meio da participação, uma vez que tais perguntas podem, ao contrário do que geralmente se produz por meio de

sequências IRA, funcionar como *convites à participação*, isto é, como mecanismos de construção de conceitos e de circulação de ideias, oportunizando ao aluno que pense e reflita, tornando-se sujeito participante da construção de conhecimento.

Contribuindo para essa discussão, as análises empreendidas nesta pesquisa evidenciaram que os alunos não estão na sala de aula apenas aguardando perguntas para que eles possam respondê-las e, assim, ocuparem o espaço para participação oferecidos a eles pelos professores. Os alunos, assim como qualquer indivíduo de fato engajado em uma interação, se inserem naquele cenário buscando fazer sentido das ações de seus co-participantes para poderem realizar suas próprias ações. Como vimos, de acordo com Schegloff (2007), os participantes de qualquer interação monitoram o curso da produção de turnos em relação à *ação* que os falantes estão fazendo (ou buscando fazer) por meio de cada turno, sendo que a questão que acompanha os participantes ao longo de suas interações com outros - “por que isso agora” - é também uma questão para os participantes de um encontro em uma sala de aula, que, sobretudo nesse cenário institucional, pode ser descrita mais especificamente como: “Por que ela/ele está fazendo esta pergunta agora?”; “Qual a relação desta proposta com a atividade pedagógica em que estávamos engajados até este momento?”; “o que ele/ela quer com esta pergunta?”

Nesse sentido, as perguntas que dirigimos, as atividades que propomos e as instruções que fornecemos em sala aula são entendidas pelos alunos de acordo com o que estamos fazendo até o momento. Assim, para iniciarmos uma atividade, mudarmos um tópico ou mesmo o foco de uma atividade sendo realizada até então, muito trabalho e muito esforço precisa ser empreendido conjuntamente para que os participantes compreendam o que “*estamos* fazendo agora”, e não se construam momentos desconfortáveis em que só um participante demonstre saber o que está sendo realizado e por que isso está sendo realizado⁴⁷.

Como vimos, quando Amanda e Carla oferecem convites à participação por meio de perguntas que não parecem se inserir de modo claro na atividade pedagógica sendo desenvolvida, os alunos demonstram não disporem de recursos necessários para a aceitação de tais convites, o que gera desalinhamento e problemas de intersubjetividade

⁴⁷ Agradeço à Paola Salimen por direcionar meu foco para essa questão quando relatou, em mais de uma oportunidade, que, ao introduzir um tópico novo em uma turma para alunos de um curso livre de inglês em Porto Alegre, um de seus alunos questionou: “ah, não, professora, o quê que tu tá querendo agora?”

entre os participantes. As interações construídas à medida que Amanda e Carla oferecem convites à participação, e os demais demonstram não-alinhamento a tais convites, parecem, em alguma medida, semelhantes ao que ocorre em interações de sala de aula em que predomina a sequência triádica IRA, em que um participante sabe de antemão o que ele espera com a pergunta que está direcionando (o professor), ao passo que os demais precisam empreender esforços contínuos para, se quiserem, adivinhar o que é isso que esse participante quer. É interessante notar que, apesar de isso acontecer nos dados analisados, produzindo momentos desconfortáveis nessas interações, os segmentos “voluntariado” e “qual- qual praia,” demonstram que, nos turnos subsequentes, os participantes conseguem fazer sentido das ações uns dos outros e acabam por produzir não só ações conjuntas e alinhadas⁴⁸, mas ações também ações que evidenciam um trabalho de fortalecimento da intersubjetividade entre eles.

Nesse sentido, a análise realizada neste trabalho aponta que o método de *convidar a participar* e sua subsequente aceitação pode ser uma prática pedagógica eficaz para a construção de aprendizagem conjunta (como vimos nos excertos de “voluntariado” e de “qual- qual praia,”). Além disso, a análise também aponta que tais convites parecem ter maior possibilidade de produção de alinhamento e engajamento conjunto se estiverem inseridos em uma atividade pedagógica cuja natureza seja evidente para os participantes e que faça sentido para eles, uma vez que, sendo clara essa relação, parece ser maior a possibilidade de se construir alinhamento e intersubjetividade entre os participantes, e, portanto, de que ocorra a escalação dos convites à participação.

Os resultados desta pesquisa corroboram os resultados encontrados em Doehler (2002), que demonstrou a produção de alinhamento e intersubjetividade em relação a uma atividade proposta por uma professora aos alunos como uma realização que só foi possível após diversos ajustes entre professor e alunos ao longo dos turnos. Doehler (2002) apresenta um dado de fala-em-interação de sala de aula na Suíça em que, após terem lido um artigo sobre a relutância dos suíços em falarem alemão, a professora inicia a atividade pedagógica sobre o artigo explicando aos alunos que já vai começar

⁴⁸ Cabe dizer que esses excertos são representativos dos momentos desconfortáveis encontrados na fala-em-interação entre os participantes *desta* sala de aula pesquisada. Não se pode, no entanto, generalizar esse entendimento para outras salas de aula nem assegurar que problemas nos convites à participação parecem ser a justificativa para a construção conjunta de *todos* os momentos desconfortáveis que ocorreram na interação entre os participantes desta sala de aula ao longo do semestre.

lhes dando a palavra e, logo após, solicita a eles que falem sobre o que acharam do artigo ou sobre o que eles entenderam do artigo ou sobre qualquer coisa que eles tenham pensado sobre o assunto. Após esse convite à participação inicial da professora, no entanto, nenhum aluno se autosseleciona, sendo que a professora insiste, então, perguntando “você não tem nada a dizer?”. Após essa reação, um aluno balança os ombros, sendo que os demais riem, até que esse mesmo aluno diz: “me pergunte alguma coisa”. É a partir dessa interação que a professora, então, recicla seu convite inicial, produzindo uma pergunta com várias hesitações: “ah sim, eu pergunto se vocês ah bem eu não sei eu posso perguntar se vocês concordam com o título primeiro”. Segue-se a resposta “sim”, e, após ela reformular sua pergunta (“e isso quer dizer?”), e o mesmo aluno só repetir o conteúdo explícito no título do artigo, a professora finalmente pergunta especificamente, “sim, mas qual a sua opinião sobre isso?”. É após essa última pergunta que o aluno se engaja na discussão sobre o tema do texto, o que desencadeia um debate envolvendo vários alunos ao longo de diversos turnos.

O dado apresentado por Doehler (2002) demonstra algo semelhante ao que ocorre nos dados da pesquisa que relatei ao longo deste trabalho. Tanto o excerto apresentado pela autora quanto os dados da coleção gerada para minha pesquisa evidenciam que a produção de ações alinhadas durante uma atividade pedagógica é fruto de um esforço conjunto anterior à produção da atividade pedagógica propriamente por todos interagentes. Os excertos dos segmentos “qual- qual praia,” e “voluntariado” demonstram que os participantes precisam trabalhar muito antes de conseguirem produzir conhecimento em conjunto; isto é, eles precisam, primeiramente, construir um mundo comum acerca do que estão fazendo juntos, sendo que a produção desse mundo comum entre eles - requisito necessário para a realização da atividade pedagógica em que eles se engajam - demanda um trabalho em si.

Nos excertos dos segmentos “qual- qual praia,” e “voluntariado”, podemos acompanhar uma trajetória sequencial semelhante à apresentada no excerto do artigo de Doehler (2002). No início da interação de “qual- qual praia,”, os alunos respondem às perguntas de Amanda de modo suficiente para os fins práticos da situação em andamento - ainda que demonstrem dificuldade em se alinhar com o que está sendo proposto, visto que demoram certo tempo para realizar uma próxima ação relevante após a oferta dos convites, e também fornecem respostas breves e desviam o direcionamento de olhar de sua interlocutora, o que gera desconforto na interação entre

eles. No entanto, à medida que os participantes sincronizam suas ações conjuntamente turno a turno ao longo da interação, eles não apenas demonstram superar o momento desconfortável constituído inicialmente – ao construírem alinhamento –, como também demonstram ajustar suas ações de tal modo que acabam por produzir momentos em que vários participantes demonstram estar engajados na produção conjunta de conhecimento para o qual eles se orientam como relevante. Dito de outro modo, observamos momentos em que eles não só mantêm o alinhamento em relação ao que fazem em conjunto, mas que fortalecem a intersubjetividade entre si.

Firth (2009) encontrou um fenômeno semelhante em dados naturais de conversas telefônicas. No início das conversas, o pesquisador verificou que a interação era mais lenta e menos sincrônica do que no restante da conversa. Firth aponta que as pausas que surgem nos inícios das conversas e inícios de tópicos são produzidas de modos previsíveis e padronizados, e funcionam de modo a permitir aos participantes coordenarem seus turnos de fala para, então, realizarem alinhamento mútuo. Após esses primeiros turnos, em que ocorre o que o autor denomina “sincronicidade de apoio”, Firth aponta que os participantes constroem alinhamento e demonstram maior rapidez e sincronicidade na tomada de turnos, que se estende pelo restante da sequência.

Assim, a presente pesquisa contribui com estudos que buscam descrever a aprendizagem sendo construída entre os participantes por meio da fala-em-interação – sobretudo para o projeto maior em que se insere a presente pesquisa: “Organização da fala-em-interação, participação e aprendizagem”, do qual tratei na introdução deste trabalho – ao demonstrar que, no cenário pesquisado, a construção de um mundo em comum ao longo dos turnos pelos participantes é fruto de um trabalho de engajamento e esforços contínuos dos participantes para fazer sentido dos convites à participação propostos por Amanda e Carla. Além disso, à medida que se constrói esse mundo comum, e os participantes produzem ações alinhadas, o engajamento na produção de conhecimento conjunto – ratificado pelos participantes como relevante – torna-se visível nas ações dos mesmos, o que parece demonstrar o que, para eles, é o trabalho de *fazer aprendizagem* conjuntamente.

Ao finalizar esta pesquisa, penso que seria enriquecedor que outros estudos centrados na relação entre participação na fala-em-interação de sala de aula, intersubjetividade e aprendizagem pudessem se debruçar sobre questões como a orientação dos participantes para a escalação dos convites como modos de *fazer aprendizagem* pelos

participantes, um ponto que me parece importante explorar, mas que, por limitações de espaço, não foi possível aprofundar aqui. Outros aspectos que penso serem relevantes para pesquisas no tema são investigações que comparem o modo como diferentes grupos de alunos lidam com convites à participação semelhantes propostos pelo professor, com vistas a aprofundar o entendimento do caráter situado da construção da aprendizagem por meio da fala-em-interação, e também o modo como diferentes maneiras de sustentação da participação dos alunos pelo professor, quando esses aceitam seus convites à participação, se relacionam com o engajamento dos alunos e da construção da aprendizagem. Espero, assim, que este estudo possa, em alguma medida, contribuir para ampliar a compreensão acerca do fenômeno dos momentos desconfortáveis e de sua relação com os convites à participação propostos em cenários educacionais, bem como apoiar novas pesquisas em torno do tema, com vistas a um melhor entendimento da construção da participação e da aprendizagem em sala de aula.

Além disso, gostaria que esta pesquisa possibilitasse, aos professores que tomem contato com ela, alargar sua percepção acerca do que ocorre segundo a segundo na fala-em-interação de sala de aula e que tem implicação direta na produção de ações alinhadas entre os participantes, ou, pelo contrário, na construção de desalinhamento e de momentos desconfortáveis. O que foi possível observar, a partir dos dados analisados é que, a fim de evitarmos que nossas aulas se pareçam com um concerto musical em que o grupo de músicos demonstra que o som de seus instrumentos não estão afinados uns com os outros (Erickson & Shultz, 1982), é necessário que cada convite à participação que dirigimos a nossos alunos sejam acompanhados de questionamentos a nós mesmos sobre tais convites: “Por que eu estou fazendo esta pergunta agora? “Qual a relação do meu convite com a atividade com que estamos trabalhando até agora?”.

Pode parecer trabalhosa a tarefa de ficar alerta à razão subjacente a cada convite à participação que dirigimos a nossos alunos. No entanto, à medida que monitoramos nossas práticas pedagógicas por essas questões, os resultados decorrentes dessas mudanças são percebidos rapidamente, tanto pelo professor quanto pelos alunos. Sobre isso, cabe aqui relatar que, enquanto eu estava produzindo minha dissertação, também lecionava no PPE, e, assim que foi construído o entendimento de que os momentos desconfortáveis investigados em minha pesquisa apontavam questões em relação aos convites que oferecemos a nossos alunos, passei a prestar atenção a esse aspecto da minha própria prática pedagógica em sala de aula, sendo que os resultados logo foram observados tanto por mim quanto por meus alunos.

De minha parte, passei a observar os diferentes momentos produzidos situadamente em cada atividade com mais clareza – instrução, perguntas que buscam relacionar o tópico à vivência dos alunos, explicações derivadas de perguntas dos alunos e retorno à tarefa etc - e busquei apresentar uma relação mais clara entre esses momentos, dando tempo aos alunos para fazerem sentido de minhas ações. Além disso, como passei a monitorar minhas práticas em relação ao entedimento que os alunos poderiam estar tendo sobre o que estávamos fazendo juntos até aquele momento, comecei a fazer uso com muito mais frequência de “metapráticas”, isto é, de práticas de explicitação de práticas em que estávamos engajados conjuntamente, tais como “bom, a gente já fez... então agora a gente vai fazer ...”; “a gente vai fazer isso para...”; “a gente viu que... então agora a gente vai...”. Essas metapráticas passaram a funcionar como guias não só para os alunos, bem como para mim, pois me tornavam sempre alerta à relação entre o que o tínhamos feito antes e o que viria posteriormente. A mudança se fez sentir logo, tanto que me surpreendi ao receber uma mensagem de *email* de uma aluna que elogiava a aula por um aspecto pelo qual, em minha trajetória como professora, eu nunca havia sido elogiada. A mensagem dizia assim: “Professora, gosto muito de sua aula. Ela é muito clara e objetiva”.

Nesse sentido, a construção da sala de aula como um ambiente de participação depende do trabalho conjunto dos participantes para a coordenação da atenção mútua sobre uma mesma atividade a cada novo momento, pois viabiliza não apenas a compreensão apropriada sobre que tipo de ação social está sendo realizada a cada momento, mas também uma organização temporal das participações de cada interlocutor ao longo da interação. Cabe a nós, professores, proporcionarmos espaços realmente convidativos à participação dos alunos, o que envolve atividades pedagógicas não apenas interessantes e relacionadas às vivências dos alunos, mas que sejam também organizadas e relacionadas umas as outras. É desse trabalho que depende a viabilização da construção de um mundo em comum com nossos alunos; é desse trabalho que depende a viabilização de um mundo em comum que seja, para todos, a construção da participação e da aprendizagem.

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.
- Antaki, C. (2006). Producing a 'cognition'. *Discourse Studies*, 8(1), 9-15.
- Atkinson, J. M., & Heritage, J. (Orgs.). (1984). *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Atkinson, J. M., & Drew, P. (1979). Order in court. *The organization of verbal interaction in judicial settings*. New Jersey: Humanities Press.
- Bremme, D. W., & Erickson, F. (1977) Relationships among verbal and nonverbal classroom behaviors. *Theory into Practice*, 16(3), 153-161.
- Brown, A. (2003). Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency. *Language Testing* 20(1), 1-25.
- 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.
- Candela, A. (1999). Students' power in classroom discourse. *Linguistics and Education* 10(2), 139-163.
- Candela, A. (2005). Students' participation as co-authoring of school institutional practices. *Culture & Psychology*, 11(3), 321-337.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (1a. ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

- 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.]
- Coghlan, 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.
- Conceição, L. E., & Garcez, P. M. (2005). O revozeamento no discurso da escola pública cidadã. *Intercâmbio, XIV* (PUC-SP).
- 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.
- Davidson, J. (1984). Subsequent versions of invitations, offers, requests, and proposals dealing with potential or actual rejection. In Atkinson, J. M. & Heritage, J. (Eds.), *Structures of Social Action* (pp. 102-28). Cambridge: Cambridge University Press.
- Discourse Studies (2009). Questions, questioning, and institutional practices. *Discourse Studies 11*(2) [número especial], 131-259.
- Doehler, S. P. (2002). Mediation revisited: The interactive organization of mediation in learning environments. *Mind, Culture. and Activity*, 9(1), 22-42.
- Erickson, F. (1982) Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In Wilkinson,

- L.C. (Ed.), *Communicating in the classroom* (pp. 153-181). 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.
- Erickson, F., & Shultz, J. (1982). *The Counselor as Gatekeeper: Social interaction in interviews.* New York: Academic Press.
- Firth, A. (2009). Doing not being a foreign language learner: English as a lingua franca in the workplace and (some) implications for SLA. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, 47, 127-156.
- 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.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, 34 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- 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.
- Garcez, P. M. (2002). Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In Moita Lopes, L. P., & Bastos, L. C. (Orgs.), *Identities: recortes multi e interdisciplinares* (pp. 83-95). Campinas: Mercado de Letras.

- 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). A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In Loder, L & Jung, N. (Orgs.), *Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica* (pp. 17-38). Porto Alegre: Mercado de Letras.
- 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.
- Gass, S. (1998). Apples and oranges: Or, why apples are not oranges and don't need to be. A response to Firth & Wagner. *Modern Language Journal*, 82(1), 83-90.
- Gass, S. M., Lee, J., & Roots, R. (2007). Firth and Wagner (1997): New ideas or a new articulation?. *Modern Language Journal*, 91(5), 788-799.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489-1522.

- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (2004). Participation. In A. Duranti (Ed.), *A companion to Linguistic Anthropology* (pp. 222-244). Oxford: Basil Blackwell.
- Goodwin, C., & Heritage, J. (1990). Conversation Analysis. *Annual Review of Anthropology*, 19 (4), 283-307.
- Hall, J. K. (1998). Differential teacher attention to student utterances: The construction of different opportunities for learning in the IRF. *Linguistics and Education*, 9(3), 287-311.
- Hall, J. K. (2004). Language learning as an interactional achievement. *Modern Language Journal*, 88(3), 607-612.
- Hall, J. K. (2007). Redressing the roles of correction and repair in research on second and foreign language learning. *Modern Language Journal*, 91(4), 511-526.
- Hall, J. K., & Walsh M. (2002). Teacher-student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22(2), 186-203.
- 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. Hertiage (Eds.), *Structures of social action* (pp. 299-345). Cambridge: Cambridge University Press.
- Houaiss, A. (2003) *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Cd-rom.
- Houtkoop-Steenstra, H., & Antaki, C. (1997). Creating happy people by asking yes-no questions. *Research on Language and Social Interaction*, 30(4), 285-313.
- Jefferson, G. (1985). An exercise in the transcription and analysis of laughter. In T. A. van Dijk (Ed.), *Handbook of discourse analysis* (vol. 3 pp. 25-34). London: Academic Press.

- Jefferson, G. (1987) On the organization of laughter in talk about problems. *Structures of Social Action*. (pp. 326-369). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jefferson, G. (1989). Preliminary notes on a possible metric which provides for a 'standard maximum' silence of approximately one second in conversation. In D. Roger, & P. Bull (Eds.), *Conversation: an interdisciplinary perspective* (pp. 166-196). Clevedon: Multilingual Matters.
- Jefferson, G., Sacks, H., & Schegloff, E. A. (1987). Notes on laughter in the pursuit of intimacy. In Button, G., & Lee, J.R.E. (eds.), *Talk and Social Organization* (pp. 152-205). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kanitz, A., & Garcez, P. M. (2008). Formulações em conversas telefônicas. In *Anais do XX Salão de Iniciação Científica da UFRGS*. Porto Alegre, UFRGS.
- Kasper, G. (1997). "A" stands for acquisition: a response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, 81(3), 307-312.
- Lima, E. E. O. F, Rohrman, L., Ishihara, T., Bergweilwer, C. G. B, Iunes, S. A. (1995). *Avenida Brasil 1: Livro de exercícios*. São Paulo: EPU.
- Loder, 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. (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., & 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.
- Loder, L., Salimen, P., & Muler, M. (2008). Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. In Loder, L., & Jung, N. (Orgs.), *Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. (pp. 95-126). Porto Alegre: Mercado de Letras.
- Markee, N., & Kasper, G. (2004). Classroom talks: an introduction. *Modern Language Journal*, 88(4), 491-500.
- 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., & 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.
- Moguel, D. (2004). What does it mean to participate in class?: Integrity and inconsistency in classroom interaction. *Journal of Classroom Interaction*, 39(1), 19-29.

- Muntigl, P., & Zabala, L. H. (2008). Expandable responses: how clients get prompted to say more during psychotherapy. *Research on Language and Social Interaction*, 41(2), 187–226
- Ochs, E., Schegloff, E., & Thompson, S. (1996). *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Connor, M. C., & Michaels, S. (1996). Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in groups discussion. In D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning and schooling* (pp. 63–103). New York: Cambridge University Press.
- Pommerantz, A. (1984). Pursuing a response. In Atkinson, J. M., & Heritage, J. *Structures of Social Action* (pp. 152-163). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosa, A. P. (2008). *O professor é quem diz quando se fala? A tomada de turnos de fala em atividades diferentes em uma turma de 1ª série em educação bilíngue*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre.
- 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. (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, D.C.: American Psychological Association.

- Schegloff, E. A. (2000). Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in Society*, 29(1), 1-63.
- Schegloff, E. A. (2007) *Sequence organization in interaction: A primer in Conversation Analysis I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Schlatter, M. (1999). O Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS. In Cunha, M. J., & Santos, P. (Orgs.). *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros – Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL)* (pp. 23-36). Brasília: Edunb.
- 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.
- Schlatter, M. (2007) Ensino de Português como língua estrangeira: perspectivas de intercâmbio Brasil-China. *Seminário de Intercâmbio de Ensino de Chinês e Português, 21 de maio a 6 de junho de 2007*, Beijing, Shanghai, Macau.
- Schlatter, M. (2009). O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópico* (Unisinos), 7(1), 11-23.
- Schlatter, M., & Garcez, P. M. (2009) Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: *Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico: Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. (v. 1, pp. 127-172). Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico.
- Schlatter, M., Garcez, P. M., & Scaramucci, M. V. R. (2004). O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letras de Hoje* (PUCRS), 139(3), 345-378.

- 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.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Sidnell, J. (2006) Coordinating Gesture, Talk, and Gaze in Reenactments. *Research on Language and Social Interaction* (39), 377-409.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1992). Towards an analysis of discourse. In M. Coulthart (Ed.), *Advances in spoken discourse analysis* (pp. 1-34). London: Routledge.
- 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.
- ten Have, P. (1999). *Doing conversation analysis: A practical guide*. Londres: Sage.
- Trilla, J. (2006). *A Pedagogia da Felicidade: superando a escola entediante*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- Tracy, K., & Robles, J. (2009). Questions, questioning, and institutional practices: an introduction. *Discourse Studies*, 11(2), 131-152.

ANEXOS

Anexo 1: Convenções de transcrição.....	152
Anexo 2: Formulário de consentimento destinado aos participantes da pesquisa.....	153
Anexo 3: Íntegra dos segmentos de fala-em-interação transcritos	154

Anexo I
Convenções de transcrição*

.	(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 do tom de voz (mais agudo: para cima; mais grave: para baixo)
:	(dois pontos)	prolongamento do som
<u>nunca</u>	(sublinhado)	som enfatizado
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
((olhando para o teto))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal

*Adaptado de Atkinson e Heritage (1984, pp. ix-xvi), Ochs, Schegloff, e Thompson (1996, pp.461-465) e das instruções para submissão de artigos ao periódico especializado *Research on Language and Social Interaction* (Lawrence Erlbaum).

Anexo II

Consentimento destinado aos participantes da pesquisa



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Letras

Projeto de Pesquisa:

Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 203 – Campus do Vale
Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS
Telefone: 3316-7080



AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Porto Alegre, setembro de 2009.

Sou aluna e pesquisadora da UFRGS e estudo a aprendizagem de língua por meio da fala-em-interação social.

Gostaria de contar com a sua autorização para observar e gravar atividades de fala-em-interação em que você é participante, para fins de estudo acadêmico. As gravações serão transcritas e poderão ser examinadas por outros alunos e pesquisadores da Universidade. Alguns trechos poderão ser reproduzidos em apresentações e publicações acadêmicas.

Agradeço pela colaboração. Se quiser saber mais sobre as atividades e propósitos do grupo de pesquisa em que trabalho, ou se quiser esclarecer alguma dúvida, estou à disposição.

Assinando seu nome nesta folha, você autoriza a gravação, atestando seu consentimento para a realização de meus estudos.

Atenciosamente,

Ingrid Frank

Nome do participante: _____

Assinatura: _____

Data: _____

Anexo III

Íntegra dos segmentos de fala-e-m-interação transcritos

alguém quer comentar mais alguma coisa, ((00:41:34 - 00:47:34))

1 Amanda: então vamos ver ali a <número u:m>
2 (1.1)
3 Amanda: né: sobre o que era a bomba populaciona:l (0.8)
4 e o que aconteceria se ela explodisse.
5 (0.2)
6 Amanda: né, ela era uma ameA:ça
7 (2.1) ((uma música começa a ser tocada na sala
8 ao lado))
9 Amanda: u:: até mu(h)sica pa(h)r[a responder HÁ HÁ HÁ
10 ???????: [hahh hah hh hh
11 ??????: [hahhh hahh
12 Amanda: sobre a bomba p(h)opulacion(h)al hhh
13 (.)
14 Amanda: então. o que era i[(h)sso g(h)e:nte,
15 ??: [hhh hhh
17 Clarissa: hhh hh
18 Amanda: engraçado né,
19 (0.2)
20 Amanda: é a outra turma lá tem musiquinha
22 (1.0)
23 Luana: faltariam alimentos
24 (0.3)
25 Amanda: ã[:?
26 Luana: [moradias e infraes (0.2) tru
27 Amanda: estrutura
28 Luana: para tanta gente
29 Amanda: para tanta gente tá.
30 (0.5)
31 Amanda: então,
32 (2.4)
33 Amanda: vocês ouviram o que ela falou,
34 (2.4)
35 Amanda: faz assim (0.2) vira de frente pra eles aqui vem
36 vem do meu lado:inho pra todo mundo se enxergar
37 (0.2)
38 Amanda: vocês aqui já estão mais ou menos né,
39 (2.0) ((Laura, Marcelo e Tako organizam suas
40 classes))
41 (3.5)
42 Amanda: é. só pra gente poder-
43 (2.3)
44 Amanda: tu vai ler de no:vo pros colegas ouvi:rem (0.2)
45 e aí a gente vai ver (1.0) se é isso ou não
46 (7.0) ((Laura, Marcelo, Amanda e Tako
47 organizam suas classes))
48 Amanda: tá. vamos lá de novo. (0.3) tu vai le:r (.) os
49 outros vão prestar atençã:o e a gente vai ver se
50 essa é a resposta
51 (4.2) ((começa a tocar música na outra sala
52 novamente))
53 Amanda: hhh tá
54 (0.8)
55 Luana: faltariam alimentos moradia e infraest-

56 estrutura para gentes
57 (0.2)
58 Amanda: para [gente]
59 Luana: [para] ta:ntas gentes
60 Amanda: pra tanta gente
61 Luana: tanta gente
62 Amanda: m:
63 (2.0)
64 Amanda: e aí,
65 (5.0)
66 Amanda: isso tá no primeiro- na primeira partezinha ali
67 do texto né, logo no início já te:m (0.2) a
68 resposta
69 (0.8)
70 Amanda: m:
71 (1.3)
72 Amanda: então >o que que era-< (.) isso que tu falou é
73 mais: (0.3) o que <aconteceri:a> né, mas o que
74 que é essa <bomba populacional,>
75 (2.7)
76 Amanda: a bomba. >o que que era isso,<
77 (5.0)
78 Amanda: entã:o
79 (5.0)
80 Luana: população demais
81 Amanda: Ã: HÃ:
82 (1.6)
83 Amanda: população demais então, ali: estava falando que a
84 população do Brasil estava crescendo (0.2) muito
85 né, (0.5) então isso eles estavam vendo como
86 (0.6) <uma ameAça> (.) um risco (.) como, (.)
87 uma bomba. está crescendo ce- crescendo (0.2) e
88 se crescer muito, (.) BU:M explode. vai a- vai
89 acontecer proble:mas né, (1.0) que seriam o que,
90 isso que tu falo:u (0.4) faltar alime:ntos,
91 (0.2) né, se tem muitas pesso:as falta
92 alime:ntos, moradi:a (0.4) né ca:sas (2.0)
93 infraestrutu:ra, (0.2) que é o que? (0.8) rede
94 de lu::z ã: Água pra todo mu:ndo essas coisas
95 tá,
96 (0.2)
97 Amanda: então, (0.2) bomba populacio↑nal, (.) a população
98 que estava cresce:ndo (0.2) né, (0.2) e que se
99 <continuasse> crescendo (0.4) ia causar todos esses
100 problemas que tu falou (0.2) né, ((olha para Luana))
101 (3.4) ((Amanda inclina e acomoda o
102 o corpo na classe)) **1**
103 Amanda: e aí, entenderam, é isso
104 que vocês-
105 (1.2) _____
106 (0.2) ((Tayo assente movendo
107 a cabeça))
108 Amanda: tinham achado no texto,
109 (.)
110 Amanda: é logo no iní:cio. nas primeiras linhas ali do
111 texto. que está falando isso
112 (1.4) ((Amanda olha para a folha em sua classe))
113 Amanda: né, ((lendo)) *durante muito te:mpo os brasileiros*
114 *conviveram* ((Tayo se espreguiça e olha para
115 trás)) *com uma ame:ça* (.) *nascida nos boletins*
116 *dos censos demográficos* né, então nas pesquisas
117 eles estavam vendo que estava tendo esse aumento
118
119
120



121 da população né, ((lendo)) o rápido crescimento da
 122 população do país que aumentou dez vezes entre o
 123 início e o fim do século vinte. apontava para um
 124 futu:RO em que faltariam alime:ntos moradi:a
 125 infraestrutu:Ra para tanta gente. a bomba
 126 populacional foi um risco. uma ameaça real
 127 para o Brasil né, ((levanta o tronco e a
 128 cabeça, e olha para os demais))
 129 (3.0)
 130 Amanda: e aí,
 131 (0.8) _____
 132 Amanda: é isso? ((os demais olham para suas folhas))
 133 (1.1)
 134 Amanda: alguém quer comentar mais alguma coisa,
 135 (1.9)
 136 Amanda: além da Luana mh h
 137 (2.5) _____
 138 Amanda: tinham achado essa resposta?
 139 (1.8) ((Amanda olha para Tayo; Tayo olha para baixo))
 140 Amanda: ou era diferente,
 141 (2.6) ((todos olham para suas folhas; exceto Amanda))
 142 (2.9) ((Tayo balança a cabeça afirmativamente))
 143 (1.2) ((todos olham para suas folhas; exceto Amanda))
 144 Amanda: TÁ. quem fez- quem não falou na:da
 145 nem mexeu a cabeça eu entendo ↑que:,
 146 ((Alberto e Clarissa se movimentam na
 147 cadeira e mexem em suas folhas; Rafael
 148 mexe o braço; Saulo coloca a mão na
 149 cintura; Marcelo movimenta sua folha))
 150 ↓encontrou a resposta. (0.3) tá?
 151 (1.3)
 152 Amanda: ã:: <número dois>. (0.5) por que a bomba essa
 153 bo:mba bomba da população não explodiu? >o que
 154 que aconteceu,<
 155 (6,0)
 156 Amanda: por que que não explodiu?
 157 (9,0)
 158 Luana: na verdade mulheres escolheram ter menos filhos
 159 Amanda: m: hm:
 160 (1.0)
 161 Amanda: ouviram o que ela disse?
 162 Amanda: °m: hm°
 163 Amanda: isso né. as mulheres ou- as famílias né
 164 escolheram ter, (0.5) menos filhos por isso a
 165 população que tava crescendo crescendo crescendo
 166 começou a diminuir (0.4) então a bomba (0.4)
 167 parou de crescer né, por isso, (0.4) não
 168 explodiu. né:, a população começou a <diminuir>
 169 (1.6)
 170 Amanda: m: hm:
 171 (0.2)
 172 Amanda: isso aí Luana
 173 (1.0)
 174 Amanda: muito bem
 175 (3.0)
 176 Amanda: isso?
 177 (0.2)
 178 Amanda: podemos ir adiante,
 179 (1.2)
 180 Amanda: tá. três. qual era a taxa de fecundidade
 181 brasileira nos anos sessenta

2



3

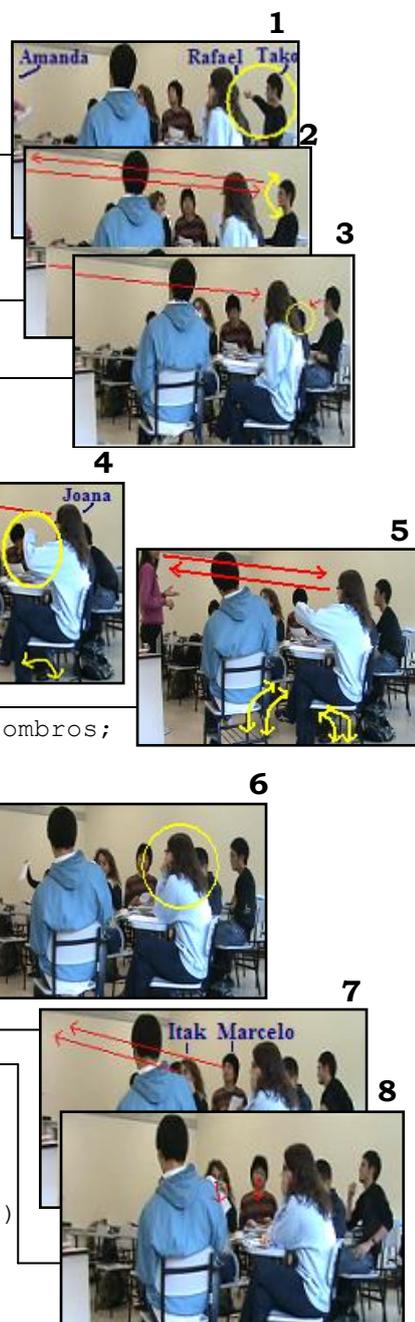


4



peçoal só quer trabalhar ((25/09 > 00:09:47 - 00:10:22))

1 Amanda: quem teve alguma história interessante
 2 aí,
 3 (0,3)
 4 Amanda: ↓alguém contou uma história muito
 5 interessante do que fez nas férias,
 6 (1,3)
 7 Amanda: dos colegas
 8 (0,6)
 9 Amanda: todos tiveram férias co[mu:ns assi:m ou-]
 10 Tako: [Rafael, Ra]fael
 11 Amanda: o Rafael teve uma:s férias mu:ito
 12 diferentes,
 13 (0,6) ((Rafael baixa a cabeça))
 14 Amanda: é?
 15 (0,5)
 17 Amanda: um passe:io não sei por um lugar:
 18 difere:nte, ((Tayo olha para Rafa
 19 ri e olha para baixo)) o:u,
 20 (1,0)
 22 Amanda: >não sei< aconteceu alguma coisa
 23 engraça:da,
 24 (0,6)
 25 Amanda: °né,
 26 (0,9)
 27 Amanda: >todos< foram férias, ((Amanda balança os ombros;
 28 Joana balança as pernas mais rapidamente))
 29 (0,9) ((Joana assente com a cabeça))
 30 Amanda: é?
 31 (2,5) ((Joana assente com a cabeça))
 32 Amanda: e as férias dos sonhos de vocês assim
 33 <pra que lugar vocês gostariam de i:r,
 34 com quem vocês gostariam de i:r>
 35 (1,2)
 36 Amanda: <ficar quanto te:mpo>
 37 (0,6)
 38 Amanda: m:,
 39 (2,7)
 40 Amanda: digam um lugar assim que voícês não
 41 foram ou (.) já foram e querem ir
 42 de no:vo que é mu:ito legal
 43 (2,3) ((Amanda pigarreia e cruza os braços))
 44 Marcel: eu gostaria de ir ao Rio de Janeiro,
 45 Amanda: aHÃ ((direciona o corpo e o olhar para o
 46 lugar onde está Marcel))
 47 (0,3)
 48 Marcel: ã: para: (0,4) me divertir
 49 e: para: aproveitar das praias
 50 °as praias°
 51 (1,7)
 52 e para descobrir a: a cidade.
 50 Amanda: ã[hã:
 51 Marcelo [(° °)
 :
 52 Amanda: e tu gostaria de ir soízi:nho [com quem]
 53 Marcel: [não.]
 54 Marcel: com amigos
 55 Amanda: com amigos



56 Marcel: e amigas
 57 Amanda: >m: hm< e amigas. hh[ahaha hhh [ha
 58 Marcel: [hhhahha [h
 59 Amanda tu gostaria de ir no Carnaval ou poderia
 :
 60 ser em qualquer época (.) do an[o
 61 Marcel: [ã:: no
 62 Carnaval sim ã mais mas hãhã em qualquer
 63 época do ano
 64 Amanda: ã [hã]:
 65 Marcel: [m:]
 66 Amanda: °m: hm°
 67 Amanda: muito bem
 68 Marcel: lá é quente
 69 Amanda: é. [lá é quente o ano inteiro m: hm: **9**
 70 [(° °)]



71 (0,6)
 72 Amanda: não faz tanto frio
 73 (1,1)
 74 Amanda: °m: hm°
 75 (0,5)
 76 Amanda: e alguém mais
 77 (0,6)
 78 Amanda: queir- quer contar? ((Amanda direciona
 79 a cabeça para os dois lados; Marcelo coça
 80 o pescoço e Joana começa a balançar o pé))
 81 (2,2)
 82 Amanda: °não?° ((Amanda balança a cabeça
 83 negativamente))
 84 (1,3)
 85 Amanda: pessoal só quer trabalhar. não quer tirar
 86 férias né? ((Marcelo baixa a cabeça e
 87 coça o nariz))



88 Saiko: hh ((baixa a cabeça))
 89 (1,2)
 90 Amanda: ã? ((vira-se para Saiko))
 91 (0.7)
 92 Saiko: h h
 93 Amanda: hh[hahah tá rindo hãhã] hãhã
 94 Joana: [hãhãh haha]
 95 (0,6)



96 (0,6)
 97 Amanda: hãhãh (0,2) <co:nte:m>
 98 (3,3)
 99 Amanda: pode ser lugar do Brasil ou fora
 100 do Brasil também
 101 (0,5)
 102 Amanda: no próprio país de vocês ((Tayo e
 103 Itak olham para baixo; Marcelo e Saulo
 104 mexem em seus cadernos e se mexem nas
 105 classes; alguém faz barulho com a
 106 lapiseira))
 107 (2,0)
 108 Amanda: mtch (=tosse)
 109 (3,5)
 110 Amanda: não?
 111 (1,5)
 112 Amanda: ninguém gosta de tirar férias?
 113 (1,5) ((Tayo se acomoda na classe))



qual- qual praia? ((16/09 > 00:18:34 - 00:21:30))

1 Amanda: ã: e a letra éfe então,
2 (2,4)
3 Amanda: qual é a: figura,
4 Ricardo: número um
5 Luana: um
5 Amanda: um?
6 (0.8)
7 Amanda: éfe?
8 (0.2)
9 Ricardo: ah essa é éfe
10 Luana: qua[tro
11 ????: [quatro
12 Amanda: [quatro né?
13 (.)
14 Amanda: quatro. >que tem ali< á:gua tem su:co fru:tas
15 legu:mes né,
16 (0.9)
17 Amanda: então frutas, (0.2) que frutas vocês conhecem,
18 (0.5)
19 Amanda: ou comem geralmente,
20 (0.3)
21 Ricardo: maçã
22 Amanda: maçã
23 Saiko: >laranja<
24 Amanda: lara:nja
25 Amanda: u:va
26 Tako: banana
27 Amanda: bana:na
28 Tako: abacaxi
29 Amanda: abacaxi: tem aqui abacaxi ((aponta em seu livro))
30 na foto
31 Amanda: e legumes, vocês comem legumes,
32 (0.7)
33 verduras?
34 (1.5)
35 sala[das] né, então ceno:ra
36 Ricardo: [°sim°]
37 ? : °[cebola]°
38 ? : °[(***)]°
39 Amanda: cebo:La
40 (1.4)
41 Ricardo: [alface
42 Amanda: [to↑mate.
43 Amanda: alfa:ce ahã
44 (0.5)
45 Amanda: então tá dizendo que é pra comer tudo isso no verão **1**
46 principalmente. ↑sempre né mas
47 no verão principalmente.
48 (0.3)
49 Amanda: m: hm
50 (.)
51 Amanda: e vocês gostam de ir à praia?
52 (1.5)
53 (0.3) ((Tako e Saiko assentem com
54 com a cabeça levemente))
55 Amanda: sim?
56 (1.1)



2

58 Amanda: conhecem alguma praia do Brasil?
 59 (0.6)
 60 Saiko: °ainda nã[o°
 61 Amanda: [ainda ↑nã:o, °m:as° VÃO conhecer [né]=
 62 ((Amanda sorri enquanto caminha em direção a Saiko))
 63 Saiko: [hh h]

3



64 ((Tako e Ricardo sorriem))
 65 Amanda: =quer dizer, aINDA não. ahã:
 66 (0,5)
 67 Amanda: e qual praia vocês querem conhecer,
 68 (4.3)
 69 Amanda: qual- qual praia, (.) vocês sabem
 70 o nome de uma praia que vocês
 71 querem conhecer aqui?

72 Saiko: >Ipanema<
 73 Amanda: Ipane:ma. no Rio de Janeiro.
 74 (0.4)

75 Amanda: tem em porto alegre né, o bairro [Ipa]nema=
 76 Saiko: [°é:°]

77 Amanda: =também [hha ha] h
 78 Ricardo: [h h h]((Ricardo e Tako sorriem e assentem
 78 com a cabeça))

4



79 Amanda: po(h)de ser em Porto Ale(h)gre hhaha h
 80 (0.8) ((Ricardo, Tako e Marcelo sorriem))
 81 Amanda: qual outra,
 82 (1.2)

83 Saulo: Santa Catarina
 84 Amanda: em Santa Catari:na. qualquer praia
 85 é bonita em Santa Catari:na
 86 (0,2)

87 Amanda: m: hm
 88 Ricardo: praia: do Porto Seguro
 89 Amanda: Porto Seguro na:- no estado da Bahia.
 90 (0,2)
 91 Amanda: no Nordeste.
 92 (0,5)

93 Amanda: m: hm
 94 Tako: >Natal<
 95 (0.2) ((Amanda se inclina em direção a Tako))

96 Tako: Natal
 97 Amanda: NaTA:L, ahã:,
 98 (1.1)
 99 Marcelo: Ilha de Mel
 100 Amanda: Ilha do Mel é:, Paraná?
 101 Marcelo é. Paraná s[im]

102 [Pa]raná: ahã: estado do Paraná
 103 (1.0)

104 Amanda: ah já sabem VÁrios nomes né, é só comprar a
 105 passagem agora e ir
 106 Saiko: hh[hhhh] ((Ricardo e Tako sorriem e Ricardo=
 107 Amanda: [né:?] °hh°

5



108 =assente com a cabeça))
 109 (.)

110 Amanda: nas férias
 111 Amanda: m: hm:
 112 (0.3)

113 Amanda: e ↑aqui do Rio Grande do Sul
 114 vocês ↓não querem oconhecer, o
 115 (0,7)

6



116 Amanda: h::
 117 (1,2)
 118 Marcelo: onão,o ((Marcelo nega com a cabeça))

119 Amanda: não? hh h
 120 (0,2)
 121 Amanda: por ↑que não? ((Tako e Luana se movem
 122 nas classes e baixam a cabeça))
 123 (2,0)
 124 Amanda: ome dizo
 125 (.)
 126 Amanda: é muito feia as praias daqui?
 127 (1,2)
 128 Marcelo: Porto Alegre tem praia?
 129 Saiko: [hãhhh] ((Tako, Saiko, Ricardo e Luana sorriem,
 130 olham para Marcelo e depois para Amanda; Alberto
 131 levanta a cabeça))
 132 ????: [hãhhh]
 133 Amanda: [tem- TE:M DE] ÁGUA DOCE. não é água salgada do
 134 mar. é, é:, (0,2) rio né, água doce
 135 Marcelo: °m: hm ° ((Marcelo assente com a cabeça))
 136 Amanda: (°m hm °)
 137 Amanda: tem [tem Ipane-
 138 Saiko: [h ág(h)ua DOce? hh[hh
 139 ?????: [hhh]hhh ((Tako,
 140 Clarissa e Alberto olham para Saiko))
 141 Clarissa: [haha]haha
 142 Amanda: [↑é:]
 143 Saiko: () doce
 144 Amanda: é. a gente diz água d-
 145 Saiko: doc[e
 146 Amanda: [que não é do mar [é água doce
 147 Saiko: [a ê:]
 148 Saiko: a:h
 149 Amanda: dos ri:os La[go:as] é água doce
 150 Clarissa: [(°ah°)]
 151 Clarissa: com açúcar
 152 (0,2)
 153 Amanda: é:(h)
 154 Saiko: [hahaha
 155 ??????: [hhhhehe
 156 Amanda: =e no [ma:r,] (.) é água sal↑ga:da
 157 Clarissa: [()]((Clarissa baixa a cabeça))
 158 Marcelo: [hehe]
 159 Saiko: o:h
 160 Amanda: que ↓tem sal. ahã,



voluntariado ((28/10 > 00:00:00 – 00:12:14))

1 Carla: vamos ver então ã:: vamos dar uma olhadinha lá
 2 na nossa apostila na: na lição quatorze
 3 (1.5)
 4 Carla: tá:,
 5 (.)
 6 Carla: que é a página:: quarenta e um.
 7 (1.4)
 8 Carla: dá uma olhadinha lá:
 9 (1.7) ((Carla caminha até ao quadro))
 10 Carla: °vamos ver aqui:° ((Carla segura o giz e
 11 olha para o quadro))
 12 (15,0) ((enquanto Carla escreve "voluntariado"
 13 no quadro, alguns conversam entre si, outros
 14 olham para o quadro e outros mexem em seus
 15 materiais))
 16 (2.0) ((Carla deixa o quadro e volta a se encostar na
 17 frente
 18 de sua mesa))
 19 Luana: [hhahahh
 20 Isadora: [hhahha ((Carla em direção à Laura e Isadora))
 22 Carla: oque::i
 23 (.)
 24 Carla: na página quarenta e um ((Carla volta para perto
 25 do quadro))
 26 (0.6)
 27 Carla: no na:- na apostila na página quarenta e um
 28
 29 Carla: não sei se vocês já ouviram falar dessa
 30 pala:vra (.) que tá no quadro (0.3)
 31 voluntariado.
 32 (0.8)
 33 Carla: alguém já ouviu fala::r, sabe o quê que é:,
 34 (1.8)
 35 Alberto: (°**°) ((Alberto sorri olhando para Carla))
 36 Carla: ã? ((olha para Alberto))
 37 Alberto: °hh[eh°
 38 Carla: [Alberto não?
 39 (0,5) ((Alberto olha para baixo))
 40 Carla: quem ouviu falar, voluntariado,
 41 alguém sa:be ou arri:sca- (0,2) ou
 42 arri:sca dizer o quê que pode ser
 43 voluntaria:do? já ouviu fala:r,
 44 (0.7)
 45 Artur: °qual é a página,°
 46 Carla: já ouviu Artur?
 47 Artur: qual a página,
 48 Carla: página 41.
 49 (4,1)
 50 Carla: ninguém:m?
 51 (1,8)
 52 Carla: hello o:
 53 (1.7)
 54 Carla: hehehe
 55 (0.2)
 56 Artur: °qual palavra?°
 57 Carla: voluntariado. vamos ver. (.) juntos (.) se
 58 vocês já ouviram fala:r, sabem o que que é
 59 voluntaria:do
 60 (2,0)



61 Luana: ajuda:r. _____
62 (0.5)
63 Carla: ajuda:r
64 (0.2)
65 Carla: ajuda::r >como,<
66 (0,8)
67 Carla: como as[sim?
68 Luana: aju↓da::r hhe[h
69 Carla: [hehe
70 (1,8)
71 Luana: ajuda[:r
72 Flávio: [voluntário: (voluntario- ((folheando
73 e olhando para sua apostila))
74 Carla: voluntariado (.) ajuda:r, ((Flávio _____
75 solta a apostila e olha para Luana))
76 (0.8)
77 Luana: al alguém he[h
78 Carla: [↑ajudar alguém. m: hm ((escreve
79 no quadro)
80 Flávio: se:m ã: o- obrigação
81 Carla: sem obrigação?
82 (0.8)
83 Carla: ã::hm:, íé: (.) n- sem obrigação no sentido
84 de receber algum salário. né,
85 (0.5)
86 Carla: na verdade quando tu- é. é sem obrigação
87 também. você ajuda porque você quer
88 (0.4)
89 Carla: né, por vontade própria m: hm
90 (.)
91 Carla: voluntariado
92 (.)
93 Carla: isso- quando vocês vêem essa palavra que
94 outras palavras vocês:, podem associa:r a
95 essa,
96 (0.8)
97 Carla: então
98 (.)
99 Carla: ali a gente já te:m (0.3) né, ali no livro
100 a gente já tem ação social
101 (0.5)
102 Carla: né,
103 (0.3)
104 Carla: >ali no livro tem ação social< que outras
105 coisas vocês podem ligar ao voluntariado?
106 (1.8)
107 Carla: né, (.) aqui a gente também chama de:,
108 (1.4) ((Carla escreve no quadro))
109 Carla: trabalho voluntário. (.) talvez seja mais
110 comum vocês ouvirem isso
111 (1.1) ((Carla escrevendo no quadro))
112 Carla: trabalho voluntário
113 (1.1)
114 Carla: tá,
115 (0.5)
116 Carla: voluntaria:do e trabalho voluntário s- é a
117 mesma coisa.
118 (0.4)
119 Carla: tá:,
120 (1.0)
121 Carla: que outras coisas palavras ali- ali tem
122 ação social escrito no li:vro que- que

7



123 outras coisas vocês ligam a: voluntariado?
124 (.) ↓quando vocês pensam em voluntariado,
125 (0.2)
126 Carla: ↓que outras coisas dá pra ligar a essa
127 palavra,
128 (2,5)
129 Carla: >nada?<
130 (1,2)
131 Flávio: nada.
132 (0.3)
133 Carla hhh[hh >nada?<
134 Artur: [hhãhã
135 Flávio: [ha ha ha
136 ?: [hahh
137 Flávio: até onde eu-eu sei, nada
138 Carla: até onde tu sah[be] [nada hha] h h
139 Flávio: [ha hahhh hah]
140 Artur: [hhahaha]
141 ?: [hhahaha]
142 (1.0)
143 Carla: vamos tentar ver, (.) então tem como ajudar
144 as pesso:as que foi o que a Luana falo:u,
145 (0.5) ((Carla escreve no quadro))
146 Carla: né,
147 (1.2) ((Carla escreve no quadro))
148 Carla: >então< ajuda:r, (.)
149 Flávio: °ajudar°
150 Carla: ajudar alguém né, foi o que a Luan- a
151 Luana falo:u,
152 (0.5)
153 Carla: que mais?
154 (.)
155 Carla: que que gente pode falar assim,
156 (.)
157 Carla não não precisa ser exatamente sinônimos
158 mas coisas que vocês le:mbram assim (.)
159 bom voluntaria:do,
160 (0.8)
161 Carla: não sei
162 (0.8)
163 Carla: ↓no país de você:s pode se:r
164 (0.2)
165 Carla: alguma coisa que vocês lembrem como
166 ↓ação voluntaria:do
167 Marcelo: a: ajudar alguma: (.) evento.
168 (0.2)
169 Carla: ajudar algum,
170 (0.5)
171 Carla: evento?
172 (1.0)
173 Marcelo: por exemplo:, (1.6) festiva:l de,
174 (festival)ou festa
175 Carla: [a:: tá]
176 Carla: mhm. ser voluntário. (0.3) ser voluntário
177 em algum evento.
178 (0.4)
179 Carla: isso?
180 (0,3) ((Marcelo assente com a cabeça))
181 Carla: tipo:, tem u- algum eve:nto e você vai
182 trabalhar de graça.
183 (0.2)
184 Carla: isso?

185 (0,2) ((Marcelo assente com a cabeça))
186 Carla: >então< s::er voluntá:rio,
187 (3.2) ((Carla escreve no quadro))
188 Carla: ser voluntário ã em um ã: (.) >em um
189 evento.<
190 Carla: que ma:is,
191 (1.8)
192 Carla: alguma outra coisa que vo[cês-?
193 Tako: [ganha:r,] bicho
194 Carla: ganhar?
195 Tako: lixo.
196 Carla: bicho?
197 Tako: lixa?
198 Carla: lixo? ((Luana se inclina para frente))
199 Tako: lixo
200 (1.3)
201 Carla: tá. mas como assim ganhar?
202 Tako: h[mmm]
203 Carla: [°ganhar lixo?°]
204 Tako: [é::]
205 Carla: [°explica um pouquinho pra nós°]
206 Flávio: é: levar levar: coletar ((gesticula
207 que está pegando alguma coisa do chão))
208 algo)) [hehe]
209 Márcia: [hhhh]
210 Augusto: [hhhh]
211 Carla: [coletar o lixo?]
212 Tako: [lixo lixo lixo]
213 Luana: pegar pegar
214 Carla: pega:r [o lixo]
215 Flávio: [ahã] pegar ((assente com a cabeça))
216 Tako: ah pegar
217 Carla: tá:.
218 (1.2)
219 Carla: ã:, você acha que isso é u:m
220 voluntariado?
221 (1.0)
222 Tako: ã: algumas pessoas (.)trabalham,
223 Carla: a hã
224 Tako: para pegar lixo sem dinheiro
225 Carla: a:h sim, [coletando] lixo [só pra] m:: tá.
226 Taka: [°trabalham°] [°lixo°]
227 (1.5)
228 Carla: então coletar (.) ã: lixo: ((escreve no
229 quadro))
230 (.) ((os demais outros olham para o quadro
231 e depois escrevem))
232 Carla: e você diz d- no sentido de qualquer lixo
233 não só o lixo reciclável tipo fazer uma
234 limpe:za
235 Taka qualquer lixo.
236 Carla: qualquer lixo
237 Tako: na ru:a ou no parque,
238 Carla: mhú (.) tá.
239 Carla: mas isso você conhece aonde, no teu país?
240 ou aqui?
241 Taka: a:[:
242 Flávio: [eu fez.
243 Carla tu fez isso?
244 (0.3) ((Flávio assente com a cabeça))
245 Carla: sim,
246 (0.2) ((Flávio assente com a cabeça))

247 Carla: de coletar o lixo,
 248 (.)
 249 Carla: por quê?
 250 (0.6)
 251 Carla: pra:-
 252 Flávio: pra (.) prazer.
 253 Miriam: [hha[haha
 254 Luana: [hha[haha
 255 ???: [hha[haha
 256 Flávio [hhahah
 257 Carla: para prazer?
 258 ???: [hhahaha
 259 Carla: não (.) mas por que:,
 260 (.)
 261 Carla: no sentido de deixar a cidade mais
 262 li::mpa,
 263 (.)
 264 Carla: por que?
 265 (1.6)
 266 Flávio: a:- não sei para: (.)<meio am- ambiente?>
 267 Carla: pro meio ambiente,
 268 (0.7)
 269 Carla: okêi
 270 (0.8)
 271 Carla: ã:: a gente tem aqui: no: na apostila de
 272 vocês >tá ali-< tá <volutariado no
 273 me::io> e tem ali <atividades imediatas e
 274 atividades a lo:ngo prazo>. então vamos
 275 colocar aqui e vamos ver melhor o que que
 276 é isso.
 277 (.)
 278 Carla: então tem, <ativida:des,> ((fala enquanto reproduz no
 279 quadro a divisão que consta na apostila))
 280 (3.0)
 281 Carla: <atividades i:mediatas> ((enquanto escreve no
 282 quadro))
 283 (3.0) ((Carla escreve no quadro))
 284 Carla: e:, ((enquanto escreve no quadro))
 285 (1,1) ((Carla escreve no quadro))
 286 Carla: <atividades a longo prazo> ((enquanto escreve
 287 no quadro))
 288 (4.4)
 289 Carla: ã:: <vamos nos centra:r na questã:o na questão
 290 de voluntariado como ajuda:r alguém>
 291 (0.5)
 292 Carla: né,
 293 (0.5)
 294 Carla: então se a gente se centrar no voluntariado
 295 na questão de ajudar algué:m a gente vai
 296 pensa:r, >primeiro< em atividades
 297 imediatas.
 298 (.)
 299 Carla: ali tem um exemplo. doar presentes de natal
 300 ((lendo))
 301
 302 Carla: por que atividade imediata? vamos pensar
 303 um pouco
 304 (.)
 305 Carla: atividade imediata por quê,
 306 Flávio: porque isso é: só para: natal.
 307 Carla m: hm.
 308 (.).

309 Carla: é só [para o] natal. [ou se:ja a pessoa=
 310 [()] [>só para o natal]
 312 Carla: =vai lá: dá presentes de natal e: (.)
 313 >acabou<. essa foi a ação voluntária dessa
 314 pessoa.
 315 (0.8)
 316 Carla: e a gente tem atividades a lo:ngo prazo
 317 por exemplo ali: *implementar um projeto de*
 318 *oficinas de teatro* ((lendo))
 319 (0.2)
 320 Carla: vocês entendem o que que é a longo pra:zo,
 321 (0.9)
 322 Carla: uma atividade a lo:ngo prazo
 323 (1.1)
 324 Carla: dá para entender,
 325 (1.5)
 326 Carla: ou não,
 327 (0.6)
 328 Flávio: longo tempo.
 329 Carla: m: hm a longo prazo quer dizer algo que
 330 va:i durar mais tempo
 331 (0.5)
 332 Carla: né: que dura mais tempo. a lo:ngo prazo
 333 (0.3)
 334 Carla: tá:, então atividade imediata algo
 335 rapidinho e atividades imediatas algo que
 336 vai demorar mais te:mpo
 337 (0.4)
 338 Carla: né, por exemplo ali: implementar um
 339 programa de oficinas de teatro ((lendo))
 340 ou seja: ã: você- uma pessoa pode chegar
 341 numa comunida:de numa vi:fla e:: ir numa
 342 associação de bairro. né, num-na: num lugar
 343 na vila mesmo no bairro e colocar uma
 344 oficina de teatro para crianças carentes.
 345 (0.4)
 346 Carla: então ali ela vai colocar uma oficina de
 347 tea:tro em que as crianças vão
 348 participar dessa oficina de tea:tro e isso
 349 vai ser por u:m tempo. sei lá um a:no
 350 dois a:nos né, é uma coisa que dura mais do
 351 que uma doação de presentes de natal.
 352 (0.4)
 353 Carla: que só dura no natal
 354 (0.4)
 355 Carla: então vamos pensar um pouquinho que outras
 356 atividades podem ser atividades imediatas
 357 que exemplos vocês podem pensar assim
 358 (0.3)
 359 Carla: doar presente de natal é uma mas: que mais
 360 que a gente pode fazer,
 361 (1.0)
 362 Carla: como atividade imediata
 363 (3.0)
 364 Carla: quero ouvir as vozes de vocês hh
 365 (1.7)
 366 Flávio: ajudar idosos
 367 (0.3) ((Flávio olha para Carla; Carla
 368 Flávio: e:[:m
 369 Carla: [m: hm
 370 Flávio: em ã pra: não sei ã::
 371 (0.2)

372 Flávio: não sei o no- nome de lugar onde idosos ã::
373 (0.3)
374 Carla: é[:: asilo.]
375 Flávio: [fi- fi] ficam
376 Carla: é. na ver[dade asi:lo a gente não] usa mu:ito=
377 Flávio: [como como (ca:ma)]
378 Carla: =mas se u:as mas hoje em dia acho que se fala
379 mais em ca:sa de repo:uso ((escreve "casa de
380 repouso"no quadro))
381 (3.3) ((Carla escreve no quadro))
382 Flávio: ca:sa de:
383 Carla: repouso
384 (0.8) ((Carla escreve no quadro))
385 Carla: o::u- ai tem vários nomes mas o mais comum é
386 asi:lo
387 Flávio: oasiloo
388 Carla: asilo é onde ficam os velhinhos <assim< os
389 idosos
390 (1.1)
391 Carla: mas acho que hoje em dia se fala muito em
392 casa de repo::uso e: não sei se tem outro
393 mais
394 (1.4)
395 Carla: não estou lembrada agora
396 (2.0)
397 Carla: tá:. se tem esses idosos nesse asi:lo >e daí
398 e daí fazer o quê,<
399 (0.2)
400 Carla: Flávio
401 (0.2)
402 Flávio: hmmmmmm
403 (6.0) ((olha para Artur, depois volta a olhar
404 em direção à Carla, apontando Artur))
405 Flávio: falar para eles ((fala sorrindo))
406 (0.3)
407 Carla: ã:
408 Flávio: hhh fal-falar[FA(h)LAR co:(h)m ele(h)s hhhehhe
409 Carla: [>falar com e:les falar com os
410 idosos
411 (0.2) ((Flávio sorri e assente com a cabeça))
412 Carla: >você vai l[á para conver]sa:r para [ajuda:r
413 Flávio= [ajudar] [ajudar=
414 =xixi: cocô
415 Isadora: hhh ((Artur Luana e Marcelo riem))
416 Carla: sim ã: hã: prestar serviços. m: hm prestar
417 serviços aos idosos oissoo ajudar os idosos
418 Carla: pode se:r
419 (1.0)
420 Carla: então seria ajuda:r
421 (2.5) ((escreve no quadro))
422 Carla: idosos.
423 (2.5)
424 Carla: idosos no asilo
425 (0.3)
426 Carla: né, então seria isso como prestar servi:co,
427 Carla: ajuda:r, nas necessidades deles
428 (2.5)
429 Carla: que mais:,
430 (0.3)
431 Carla: que dá pra fazer,
432 (2.8)
433 Carla: [como] atividade ime[diata,]

8



434 Luana: [aju-] [ajuDAR?]
435 (0.2)
436 Luana: ajudar no trabalho de campo?
437 Carla: ajudar no traba[lho de campo,]
438 Luana: [fa- fazen]da
439 (0.7)
440 Luana: ã: fazenda ((fazendeiro))
441 (0.6)
442 Carla: ajudar na faze:nda,
443 (1.6)
444 Carla: ã:[: (.) como?]
445 Luana: [no campo] no CAMpo? não tem jovens
446 (0.4)
447 Carla: ã hã:
448 Luana: por isso: (0.5) eles precisa:m
449 (0.5) precisam jovens
450 Carla: m: hm
451 (1.2)
452 Luana: al- estudantes de universidade
453 (0.4)
454 Carla: m: hm
455 (.)
456 Carla: tipo:
457 Luana: ()((olha para Isadora))
458 Carla: m: hm
459 (0.3)
460 Luana: hhh ((Luana sorri olhando para Carla))
461 Carla: tá: mas quando você fala ajudar no campo:
462 assim como, fazendo o quê?
463 Luana: () ((Luana, que estava inclinada
464 para frente, se encosta na cadeira))
465 Isadora: aju[dar pe]lgar grãos
466 Carla: [colhendo,]
467 Carla: ã hã
468 Isadora: tem muito trabalho lá mas hoje em dia no-
469 na cidade muitos jovens (.) e na fazenda só
470 velhos
471 Carla: ã hã:
472 (0.8)
473 Isadora: só idosos hhhh
474 Carla: só [idosos hh
475 Isadora: [hh[haha ((olha para Flávio))
476 Flávio: [hahaha
477 Isadora: entã:o, (1,1) no feriado,
478 Carla: m: hm
479 Isadora: os jovens (0.6) vão (.) p[ara
480 Carla: [pro ca:mpo]
481 Isadora: paro cam[po ((assente com a cabeça))
482 Carla: [para a[judar
483 Isadora: [INTERIOR
484 Carla: m: hm
485 Isadora: po:r para (.) para ajuda:r
486 Carla: ajudar na colheita,
487 Isadora: m: h[m ((Isadora assente com a cabeça))
488 Carla: [m: hm
489 Carla: a:h interessa:nte
490 (.)
491 Carla: eu não sei se aqui tem esse tipo de
492 atividade:
493 (.)
494 Carla: isso te:m no [>país de vocês<
495 Isadora: [na [Coréia



9

10

11

12

597 Flávio: [Coréia
598 Luana: [(na Coréia)
599 Carla: então ajuda:r (0.5) na colheita ((escreve
600 no quadro))