

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM NO CONTEXTO SOCIAL**

**A organização do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro
na conversa cotidiana e na sala de aula tradicional em
português brasileiro**

CAROLINE SOARES DE ABREU

Orientador: Professor PEDRO DE MORAES GARCEZ, PhD.

Porto Alegre, dezembro de 2003.

AGRADECIMENTOS

A Deus, antes de tudo, pela força que obtive nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais, Elizabeth e Carlos (*in memoriam*), pelo incentivo aos estudos e pela sede de conhecimento plantada desde a infância.

Ao Luís Cláudio, meu namorado, pelo carinho incessante, pelo apoio e incentivo constantes, até mesmo quando tudo parecia perdido.

À minha família, pelo apoio e compreensão, principalmente à minha irmã, Gabriele, que até se prestou a gravar uma conversa sua, a qual foi bastante útil para o nosso Projeto.

Ao meu orientador, professor Pedro Garcez, pelo incentivo, discussões, sugestões, e até mesmo pela paciência dispensada.

Aos colegas do grupo ISE/UFRGS, que me ajudaram nas discussões, principalmente à colega Letícia Loder, que esteve presente em grande parte das discussões e das transcrições dos dados.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo ensino qualificado que me proporcionou.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras da UFRGS, que foram fundamentais para o meu aprimoramento acadêmico.

À CAPES, pela concessão da bolsa.

Aos meus amigos, que sem dúvida foram fundamentais no aspecto emocional ao longo deste curso.

RESUMO

Os estudos seminais em Análise da Conversa são originários e estão amplamente difundidos nos Estados Unidos e, assim, grande parte de suas asserções está baseada em estudos feitos com anglo-americanos, mas as descrições da organização do sistema de troca de turnos e do reparo têm a pretensão de serem universais. Então, neste trabalho, analiso ocorrências de uma das trajetórias de reparo – o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro – com dados de fala-em-interação em português brasileiro, para verificar se o sistema opera da mesma forma que nos trabalhos seminais. Dentre as trajetórias de reparo, o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro – fenômeno muito próximo da correção – é o mais despreferido e, conseqüentemente, mais raro na conversa cotidiana. Isso se dá porque o reparo geralmente se presta para garantir o estabelecimento da compreensão mútua entre os participantes, mas, no caso dessa trajetória, ele é dificilmente justificável nesse sentido, e serve, muitas vezes, como um exercício de controle social sobre o outro. Contudo, essa noção de preferência do reparo dá conta apenas de dados em conversa cotidiana. Na sala de aula tradicional, por exemplo, um ambiente institucional, há uma diferença de *status* de conhecimento entre os interagentes, as relações são assimétricas, e não se configura a despreferência deste tipo de reparo, pois a correção faz parte do *modus operandi* desse ambiente. Tendo confirmado a adequação da descrição do sistema de reparo às ocorrências de reparo iniciado e levado a cabo pelo outro em dados de conversa cotidiana em português brasileiro, o estudo concentra a sua análise na descrição da ocorrência do fenômeno em sala de aula, e discute as possíveis implicações político-pedagógicas relacionadas a essa prática tão comum nesse ambiente, mas tão despreferida na conversa cotidiana.

ABSTRACT

The seminal studies in Conversation Analysis were first carried out and are widely known in the United States. Even though most of their assertions is based on interactions featuring speakers of American English, their description of the organization of turn-taking and repair in conversation claim to be universal. This work analyzes occurrences of one repair trajectory – other-initiated other-repair – in Brazilian Portuguese talk-in-interaction data, to verify if the system of repair operates as described in the classical conversation-analytic literature. Among all repair trajectories, other-initiated other-repair – a phenomenon very close to correcting – is the most dispreferred and, consequently, the least common type of repair in ordinary conversation. This happens because repair usually lends itself to guaranteeing intersubjectivity among conversationalists, but, in the case of this trajectory, it is hardly accountable in that sense, and it serves, many times, as an exercise of social control of the other. However, this preference for self-repair holds for ordinary conversation. In traditional classrooms, for instance, an institutional environment, there is a difference of knowledge *status* among the interactants, their relationships being asymmetrical, and other-initiated other-repair is far less uncommon, since teacher-correction is part of the *modus operandi* in this environment. Having confirmed the adequacy of the classic conversation-analytic description as far as other-initiated other-repair is concerned, this study concentrates its analysis in the description of the phenomenon occurrence in classroom, and it discusses the possible political-pedagogic implications related to that so common practice in this environment, but so dispreferred in ordinary conversation.

SUMÁRIO

RESUMO.....	3
ABSTRACT	4
CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO	6
1. INTRODUÇÃO	7
2. O ESTUDO DA FALA-EM-INTERAÇÃO	13
2.1 AS ORIGENS DA ANÁLISE DA CONVERSA	13
2.1.1 A ANÁLISE DA CONVERSA	14
2.2 O REPARO.....	16
2.2.1 <i>A organização do reparo na conversa cotidiana.....</i>	<i>17</i>
2.2.2 <i>A organização da preferência das trajetórias de reparo.....</i>	<i>26</i>
2.3 A FALA-EM-INTERAÇÃO INSTITUCIONAL.....	32
2.3.1 <i>A organização da interação em sala-de-aula tradicional.....</i>	<i>34</i>
3. REPARO INICIADO E LEVADO A CABO PELO OUTRO NA CONVERSA	
COTIDIANA.....	40
3.1 <i>A GERAÇÃO DOS DADOS.....</i>	<i>40</i>
3.2 <i>ANÁLISE DAS OCORRÊNCIAS DE REPARO INICIADO E LEVADO A CABO PELO OUTRO NA</i>	
<i>CONVERSA COTIDIANA.....</i>	<i>42</i>
3.2.1 <i>Ocorrências-limite.....</i>	<i>46</i>
4. OIOR EM SALA DE AULA TRADICIONAL.....	55
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO¹

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
-	(hífen)	marca de corte abrupto
::	(dois pontos)	prolongamento do som
<u>nunca</u>	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada
PALAVRA	(maiúsculas)	fala em volume alto
°palavra°	(sinais de graus)	fala em voz baixa
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
hh	(série de h's)	aspiração ou riso
.hh	(h's precedidos de ponto)	inspiração audível
[]	(colchetes)	fala sobreposta
[[(duplo colchetes)	fala simultânea
↑	(seta para cima)	registro mais agudo
↓	(seta para baixo)	registro mais grave
=	(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 pode ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	dúvida do transcritor
((olhando para o teto))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal

¹ Adaptado de Atkinson e Heritage (1984, pp. ix-xvi) e das instruções para submissão de artigos ao periódico especializado *Research on Language and Social Interaction* (Lawrence Erlbaum).

1. INTRODUÇÃO

A linguagem é utilizada para produzir múltiplas ações na sociedade. É através dela que as pessoas se instruem, se conhecem, fazem negócios, discutem, batem papo, fazem fofoca, etc. Tudo isso é feito através de uma “ação conjunta, que é aquela ação levada a cabo por um grupo de pessoas agindo em coordenação uma com a outra” (Clark, 2000, p. 49).

O uso da linguagem envolve tanto ações individuais como ações em conjunto. Tradicionalmente, algumas áreas do conhecimento, como a Lingüística, a Psicologia e a Filosofia, têm dado ênfase ao viés individual do uso da linguagem. Em contrapartida, ciências como a Antropologia, a Sociologia e a Sociolingüística têm se interessado em descrever a linguagem em termos do que ela realmente é como ação social. É justamente dentro desse segundo grupo que surgem os primeiros estudos da conversa como uma das formas de socialização da linguagem.

A respeito do papel crucial que a conversa desempenha no uso da linguagem, podemos citar Schegloff (1991):

Em muitos aspectos, é claro, a cena fundamental ou primordial da vida social é aquela da interação direta entre membros de uma espécie social, tipicamente entre aqueles que estão fisicamente co-presentes. Para os humanos, a fala-em-interação parece ser uma forma distinta deste componente primário da vida social, e a conversa cotidiana é muito provavelmente a forma básica de organização da fala-em-interação. A interação conversacional pode ser pensada como uma forma de organização social através da qual funciona a maioria, se não todas, das principais instituições de sociedades – a economia, a pólis, a família, e a reprodução e

socialização da população. E certamente parece ser o ambiente básico e primordial para o uso e o desenvolvimento da linguagem natural². (p. 154)

A conversa face-a-face é, portanto, o cenário básico para o uso da linguagem. Segundo Clark (2000, p. 56), ela é universal, não requer qualquer treinamento especial e é essencial na aquisição da primeira língua, uma vez que é através dela que a criança se inicia no uso da linguagem. Essa universalidade e, ao mesmo tempo, onipresença da conversa nas relações humanas justifica o seu estudo, pois se pode discorrer sobre diversos tipos de ações através de sua análise. A tradição de pesquisa que se deteve a descrever o funcionamento da conversa na sua forma mais primordial foi a Análise da Conversa, sobre a qual discorrerei a seguir.

A tradição de pesquisa da Análise da Conversa é originária e está amplamente difundida nos Estados Unidos e, em consequência disso, grande parte das suas asserções estão baseadas em estudos feitos com anglo-americanos. Essa tradição de pesquisa foi apresentada ao Brasil em primeira mão por Marcuschi, quando o pesquisador lançou o livro *Análise da Conversação* (1986). Essa obra trouxe os textos seminais em Análise da Conversa à discussão, muito embora a sua proposta esteja embasada na Lingüística Textual.

Desse modo, ainda que o livro trabalhe com conceitos básicos da Análise da Conversa etnometodológica, há instâncias em que Marcuschi (1986) expressa contradição a essa tradição de pesquisa. Ao comentar a descrição do sistema de tomada de turnos, o autor afirma:

² In many respects, of course, the fundamental or primordial scene of social life is that of direct interaction between members of a social species, typically ones who are physically copresent. For humans, talking in interaction appears to be a distinctive form of this primary constituent of social life, and ordinary conversation is very likely the basic form of organization for talk-in-interaction. Conversational interaction may be thought of as a form of social organization through which most, if not all, the major institutions of societies - the economy, the polity, the family, and the reproduction and socialization of the population - get their work done. And it surely appears to be the basic and primordial environment for the use and the development of natural language.

Não é necessária muita perspicácia para constatar que, no Brasil pelo menos, as regras acima [isto é, do sistema de tomada de turnos] são sobejamente desrespeitadas. (...) não parece ser apenas uma questão de disciplina o desrespeito dos brasileiros: o mais provável é que por trás disso esteja um outro modelo cultural. (p. 21)

No entanto, desde o primeiro texto descritivo a respeito do sistema de tomada de turnos (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974, p. 700), os autores propõem um sistema que julgam ser básico em sentido que julgam livre de contexto – em oposição a algumas características que podem variar de acordo com qualquer categoria identitária dos participantes que esteja se fazendo relevante durante a interação (baseadas no contexto). Em Schegloff (2000, p. 234), o autor propõe que exista uma “série de estruturas de práticas que parecem transcender os limites culturais e lingüísticos”.

É a partir desse impasse teórico que é gerado o quebra-cabeças intelectual que norteia este trabalho. Afinal de contas, o sistema de tomada de turnos é universal, conforme pretendem Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), ou existe uma organização especial do sistema para cada cultura e, neste caso, mais especificamente, para o português brasileiro, conforme sugere Marcuschi (1986)?

Para resolver essa questão, o propósito desta dissertação é verificar se existe ou não uma diferença estrutural entre interações em português brasileiro e o que já foi descrito em *Análise da Conversa* para dados de fala-em-interação em inglês norte-americano. Além disso, falta-nos trabalho em português e sobre interações em português em *Análise da Conversa*, para que se possa estudar a discussão.

Ainda que as discussões apresentadas anteriormente tenham sido feitas a respeito do sistema de tomada de turnos, e não sobre o sistema de reparo, a estrita correlação entre os dois sistemas sustenta a proposta deste trabalho. Atentemos para o que Sacks, Schegloff, & Jefferson (1974) asseveram:

A compatibilidade do modelo de sistema de tomada de turnos com as ocorrências de reparo é, desse modo, de um caráter dual: O sistema de tomada de turno se presta para, e incorpora dispositivos para, reparo de seus problemas; e o sistema de tomada de turnos é um dispositivo organizacional básico para o reparo de qualquer outro problema na conversa. O sistema de tomada de turno e a organização do reparo são, desse modo, "feitos um para o outro" em um duplo sentido.³ (p. 724)

Nesse sentido, como os dois sistemas que regulam a conversa são de tomada de turnos e o de reparo, e ambos estão intimamente correlacionados, este quebra-cabeças poderia incluir a organização do sistema de reparo, sobretudo em função do interesse aqui em se tratar de questões ligadas à ordem interacional em cenários escolares em que o fenômeno em foco pode ser especialmente revelador. O meu propósito, então, é olhar para a organização do reparo, mais especificamente, examinar ocorrências de reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na conversa cotidiana em dados em português brasileiro, o que será feito minuciosamente no capítulo 3.

Feita essa descrição das ocorrências em Conversa Cotidiana, meu segundo intento é compará-las, em relação à maneira como estão estruturadas, com ocorrências em sala de aula tradicional, lugar que é tido como palco recorrente desse fenômeno. A maior ocorrência e, conseqüente não-despreferência dessa trajetória em sala de aula se dá pela sua proximidade com a ação de corrigir, que é legitimada nesse ambiente pelo papel institucional do professor como aquele indivíduo que instrui os alunos. O que não deixa de ser intrigante é que parece que apenas no ambiente institucional escolar essa prática tão delicada e despreferida é legitimada. Conforme veremos no capítulo 4, há outras formas mais democráticas para se fazer correção em sala de aula.

Em termos metodológicos, há duas possibilidades de se olhar para o

³ The compatibility of the model of turn taking system with the facts of repair is thus of a dual character: The turn-taking system lends itself to, and incorporates devices for, repair of its troubles; and the turn-taking system is a basic organizational device for the repair of any other troubles in conversation. The turn-taking system and the organization of repair are thus "made for each other" in a double sense.

discurso de sala de aula: macro ou microanaliticamente. Dentro da primeira tradição de pesquisa, pode-se descrever padrões e funções do uso da linguagem em determinados contextos sociais. Entretanto, é apenas através de uma análise microetnográfica que se pode obter “uma compreensão mais clara dos processos mediante os quais os membros de uma comunidade de fala usam e interpretam a linguagem” (Gabbiani, 2000, p. 50). Desse modo, utilizarei a análise microetnográfica para descrever as ocorrências do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro em sala de aula.

A importância do estudo do uso da linguagem em sala de aula está calcada no fato de que a linguagem permeia diversas ações no ambiente escolar, e não apenas o processo de ensino-aprendizagem. Logo, é fundamental que lancemos um olhar sobre o que está sendo produzido através desse uso. O papel dominante e onipresente da linguagem na educação formal é discutido por Gabbiani (2000, p. 23), quando a autora argumenta que “o aluno é dominado por e por meio da linguagem” e que o uso da linguagem serve fundamentalmente como instrumento de controle.

Como já apresentei, o fenômeno aqui estudado é uma prática diretamente ligada com correção, então, estarei tratando de um assunto que é muito delicado e ainda muito controverso nos estudos de interação em sala de aula. Essa delicadeza do fenômeno se dá porque, conforme explicitarei mais detalhadamente no capítulo a seguir, o sistema de reparo está amplamente amparado na necessidade de manutenção da intersubjetividade (Schegloff, 1992) entre os participantes da interação, estando a serviço primordialmente de garantir a compreensão mútua que é estabelecida e negociada ao longo da interação entre os interlocutores.

Uma vez que o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro está muito próximo da ação de corrigir direta e imediatamente os outros perde valor como instrumento para o estabelecimento da compreensão mútua, uma vez que, para corrigir o

outro, é preciso detectar um problema na sua produção a ponto de se ser capaz de prover o item correto, o que em geral envolve ter compreendido o que o outro quis de fato ter dito ou feito. É justamente, então, nessas instâncias que o mesmo pode ser analisado como uma das formas de exercer poder e controle sobre o outro na sala de aula, uma vez que se gera uma assimetria em favor daquele que fez o reparo. Essa assimetria entre os participantes, conforme veremos mais adiante, se constitui como um ato ameaçador da face, pois sempre que um ato ameaçar a imagem de algum dos participantes, constituir-se-á num ato ameaçador da face (Goffman, 1981). Isso justifica, de modo pessoal, o meu interesse por essa análise, uma vez que, como professora, preocupo-me em proporcionar um ambiente mais agradável e democrático para os alunos em seu processo de aprendizagem.

O corpo dessa dissertação compõe-se, em seguimento à presente introdução, de três capítulos centrais e um de considerações finais. No Capítulo 2, faço uma revisão de literatura a respeito da metodologia de pesquisa da Análise da Conversa e do estudo do reparo e da fala-em-interação institucional. No Capítulo 3, faço uma revisão sobre a geração dos dados para a pesquisa. Em seguida, passo para a análise do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro em conversa cotidiana em português brasileiro. No Capítulo 4, apresento algumas ocorrências do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro em sala de aula, e discuto o significado social dessas ações nesse cenário específico. Finalmente, nas considerações finais, apresento uma síntese das principais questões abordadas e discuto o alcance dos resultados.

2. O ESTUDO DA FALA-EM-INTERAÇÃO

2.1 AS ORIGENS DA ANÁLISE DA CONVERSA

Até meados dos anos 60, muito pouco se sabia sobre a organização da conversa. Os estudos que existiam até então eram de caráter normativo – como dicas de retórica – e acreditava-se que a conversa era desorganizada e caótica (ten Have, 1999, p. 3). Com o surgimento dos gravadores, possibilitou-se um estudo mais sistematizado das conversas.

No entanto, esses estudos primordiais a respeito dessa atividade tão mundana que é a conversa não se deram no campo dos estudos lingüísticos, mas sim entre sociólogos que estavam interessados em estudar ações cotidianas na vida das pessoas. A essa nova ciência deu-se o nome de Etnometodologia, que, segundo Coulon (1987, p. 30) “... é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar”. Assim, o uso da linguagem se apresenta como uma atividade cotidiana crucial a ser analisada.

Dentro dessa linha etnometodológica, surge nessa mesma época a Análise da Conversa. Segundo ten Have (1999, p. 5) esse termo poderia designar qualquer tipo de estudo que se prestasse a estudar a comunicação oral ou o uso da linguagem. Neste trabalho, adoto uma perspectiva mais restrita da Análise da Conversa, qual seja, a de linha

Etnometodológica, que se distancia um pouco de outras tradições de análise do discurso oral na medida em que julga como legítimo para análise apenas o conhecimento que está evidente no decorrer da interação.

2.1.1 A Análise da Conversa

A Análise da Conversa surge com o trabalho dos sociólogos Harvey Sacks e Emmanuel Schegloff. Eles estavam interessados em descrever os detalhes das práticas reais das pessoas ao interagirem, no sentido de entender o que um ato, como uma elocução, significa praticamente, ou seja, qual a ação que as pessoas estão fazendo através de suas elocuições. É pertinente citar a distinção que Erickson (1990, p. 98) faz entre comportamento e ação:

Assim, uma distinção analítica crucial em pesquisa interpretativa é a que se dá entre comportamento, o ato físico, e ação, que é o comportamento físico mais as interpretações de significado sustentadas pelo ator e aqueles com quem este está envolvido em uma interação.⁴

Seguindo essa linha de raciocínio, para determinar o que realmente uma pessoa está fazendo em termos de ação no uso da linguagem na fala-em-interação, é necessário que se descreva as ações de maneira a tentar aproximar a perspectiva de análise do pesquisador à perspectiva êmica dos atores, isto é, como eles estão fazendo sentido e como eles atribuem significados a essas ações. Uma vez que não é possível que se saiba qual o pensamento ou a intenção das pessoas, para se fazer essa interpretação é preciso atentar-se para a posição seqüencial das elocuições, ou seja, o que aconteceu imediatamente antes e o que virá imediatamente a seguir, na tentativa de aproximar a visão dos próprios participantes da interação, ou seja, como eles próprios estão produzindo a

⁴ Thus, a crucial analytic distinction in interpretative research is that between behavior, the physical act, and action, which is the physical behavior plus the meaning interpretations held by the actor and those with whom the actor is engaged in interaction.

intersubjetividade (Schegloff, 1992) e interpretando os múltiplos significados de suas ações ao longo da interação, o que é essencial para a conduta interacional. Assim, pode-se dizer que a ação é co-construída seqüencialmente e demonstrável pela articulação das análises feitas pelos próprios participantes *na* fala-em-interação (Schegloff, 1995). Ao analista, portanto, cabe aproximar a sua análise à visão êmica dos participantes, descrevendo como a compreensão mútua está sendo construída.

2.2 O REPARO

Na organização social da fala-em-interação, há dois sistemas fundamentais: o sistema de tomada de turnos (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974; Marcuschi, 1986) e o sistema de reparo, descrito inicialmente por Schegloff, Jefferson & Sacks (1977) – doravante S/J/S (1977). Enquanto o primeiro texto atém-se à explanação das condutas interacionais que regem a troca de turnos na conversa cotidiana, o segundo texto trata especificamente do reparo e da sua importância na conversa cotidiana.

O fenômeno do reparo é central para a teorização sobre conversa, na medida em que se refere a “práticas para contornar problemas ou obstáculos ao falar, ouvir e compreender a fala na conversa (ou em outras formas de fala-em-interação, diga-se de passagem)”⁵ (Schegloff, 1997, p. 503). Algumas características estruturais sustentam a importância do fenômeno do reparo como um artifício para garantir o estabelecimento da compreensão mútua entre os participantes da interação. Em primeiro lugar, uma iniciação de reparo pode ser posicionada depois de qualquer turno em uma conversa (Schegloff, 1992).

Uma outra característica diz respeito à estrutura do reparo como um par adjacente. Conforme Egbert (1997) argumenta, “como qualquer primeira parte de um par adjacente, a iniciação de reparo começa um tipo de seqüência que requer uma resposta imediata”⁶ (p. 632), o que sublinha o contexto seqüencial como elemento crucial para a tecnologia conversacional pela qual os participantes co-constroem sua ação. Através da iniciação de reparo, a interação em curso é interrompida, e inicia-se uma seqüência onde a

⁵ By repair, we refer to practices for dealing with problems or troubles in speaking, hearing and understanding the talk in conversation (and in other forms of talk in interaction, for that matter).

⁶ ... as any first pair part of an adjacency pair, it starts a sequence type, which requires an immediate response.

relevância condicional exige uma finalização, para que se restabeleça a compreensão mútua entre os participantes.

Conforme já exposto na Introdução, centrarei o meu estudo na análise de apenas um dos tipos de reparo conversacional – o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro. A escolha desta trajetória específica se deu porque está muito próxima da ação de corrigir os outros e, nesse sentido, pode, em certas instâncias, perder o valor de reparo como algo feito para estabelecer a compreensão mútua.

Seguindo essa linha de raciocínio, se a interação for interrompida para lidar com algo que não seja justificável como esforço para o restabelecimento da compreensão mútua, essa interrupção se constituirá em alguma ação específica de outra natureza. Tendo em vista que o ato de corrigir os outros dificilmente serve para o estabelecimento da compreensão mútua, mas arroga àquele que faz o reparo um *status* de conhecimento superior ao seu interlocutor reparado. Assim, pode funcionar muitas vezes como meio de controle social, uma vez que é uma maneira de se exercer poder sobre o outro.

A partir desse momento, então, me atenho à explanação teórica do fenômeno do reparo em estudos de Análise da Conversa, para dar suporte à análise que farei no capítulo seguinte.

2.2.1 A organização do reparo na conversa cotidiana

Conforme já mencionado, o sistema de organização do reparo foi descrito inicialmente em S/J/S (1977) em texto seminal em Análise da Conversa, intitulado “A preferência pela autocorreção na organização de reparo na conversa”. Nesse artigo, os autores apresentam a estreita correlação entre reparo e correção e propõem o uso do termo reparo, ao invés de “correção”, por duas principais razões.

A primeira delas é que a idéia de correção está geralmente vinculada a um erro e, nesse sentido, o reparo é mais abrangente, pois não é necessário haver erro para que haja reparo. Muitas vezes, o reparo acontece sem que haja um erro, ou seja, a fonte do problema ao qual o reparo aponta pode consistir, por exemplo, na falta de acesso a uma palavra, como um nome que não se consegue dizer ou reconhecer; pode estar na percepção da fala devido a ruído no ambiente; pode ser uma busca de confirmação por não se estar certo de ter ouvido ou compreendido bem o que foi dito; ou ainda alguns desses procedimentos como sinalização de um problema difuso relativo ao que está sendo dito.

A segunda razão se sustenta pelo fato de que o fenômeno do reparo, considerando-se todas as suas possíveis configurações, as quais serão descritas logo adiante, não está limitado à simples substituição de um item por outro. Esta parece ser uma idéia bastante arraigada ao termo correção; o termo reparo, então, seria mais abrangente, no que concerne às suas formas.

Por conseguinte, as práticas de intervenção nem sempre constituem correção e podem se apresentar, por exemplo, sob a forma de busca de palavras, solicitação de repetição e apresentação de formas candidatas à correção, as quais podem ou não ser confirmadas como recepção ou compreensão válidas do turno anterior ou usadas como substitutas ao que foi dito antes (S/J/S, 1977, pp. 362-63).

S/J/S (1977) propõem que todas essas tentativas de solução aos problemas na fala formam uma organização de práticas ordenadas, cujas dimensões básicas principais são *iniciação* e *resultado*. A primeira se refere à *iniciação* dos esforços para lidar com o problema e marca uma possível disjunção seqüencial com o que estava sendo feito no turno anterior; a segunda diz respeito à trajetória subsequente desses esforços em direção ao *sucesso* ou *fracasso* e pode consistir, portanto, em solução ou abandono do problema

(S/J/S, 1977, pp. 365-75; Schegloff, 1992, p. 1341). Tratarei dessas questões mais detalhadamente a seguir, tendo em vista que serão relevantes mais tarde para a análise.

No âmbito dessa distinção entre as etapas do reparo, importa *quem* inicia reparo, isto é, se o reparo é iniciado pelo falante que proferiu a fonte do problema (FP) (auto-iniciação) ou por algum outro participante que esteja engajado na conversa (iniciação pelo outro). Outra diferença é estabelecida tendo em vista *onde*, em termos sequenciais da tomada de turno, se encontra a iniciação do reparo (IR). Quase toda iniciação de reparo ocorre no âmbito de um espaço de oportunidades em torno da fonte do problema. Isso quer dizer que a iniciação de reparo tende a ocorrer: a) no mesmo turno que contém a fonte do problema, b) no turno imediatamente subsequente ao da fonte do problema, ou c) no turno seguinte a este (S/J/S, 1977, pp. 363-369; Schegloff, 1997, p. 503; Schegloff, 2000, p. 207).

Uma diferença fundamental entre os dois tipos de iniciação é que o reparo *auto*-iniciado regularmente envolve o falante da fonte do problema tanto iniciando o reparo como se encaminhando para, se possível, *resolver o problema*; reparo iniciado pelo *outro*, ao contrário, geralmente se limita a *levantar o problema*, isto é, um *endereçado* da fala problemática *inicia o reparo*, mas deixa para o *falante* que proferiu a fonte do problema a oportunidade de efetivar o reparo no próximo turno (S/J/S, 1977, pp. 375-77; Schegloff, 1992, p. 1342; Schegloff, 2000, p. 208).

O reparo auto-iniciado tem três principais posições: a) mesmo turno da fonte do problema (como técnica de iniciação, geralmente vem carregada de elementos não lexicais, e micropausas, o que sinaliza uma perturbação na elocução); b) ponto relevante para troca de turno; e c) terceiro turno subsequente ao turno da fonte do problema.⁷

⁷ Não entrarei em maiores detalhes a respeito das posições de reparo auto-iniciado por ser o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro o meu foco principal. Para descrição completa, ver S/J/S, 1977.

Já o reparo iniciado pelo outro, que é o que nos interessa nesta discussão, ocupa uma principal posição: o turno subsequente ao da fonte do problema (conforme o exemplo a seguir).

(1)

FP→ 1 **F**: trabalho com transporte de revista
 IR→ 2 **C**: a:hm?
 3 **F**: transporte de revista

Ao construir seu turno de fala dizendo “*a:hm?*”, C inicia reparo, utilizando-se de um iniciador de reparo do tipo aberto, isto é, como veremos logo a seguir, um iniciador que sinaliza apenas haver uma fonte de problema no turno do interlocutor. Assim, quem realiza o processo final do reparo é o próprio falante da fonte do problema (FP), F, no turno seguinte ao da iniciação.

Conforme acabei de demonstrar, existem diferentes técnicas de iniciação do processo de reparo. As técnicas de iniciação do reparo iniciado pelo outro servem para localizar a fonte do problema. S/J/S (1977, pp. 367-369) apontam para cinco técnicas de iniciação de reparo, descritas a seguir.

O primeiro tipo seria o dos iniciadores de reparo do tipo aberto, tais como expressões do tipo *ahn?*, *quê?*, as quais apenas sinalizam que houve um problema no turno anterior (problema esse que pode ser, por exemplo, de escuta). Um segundo tipo seriam os interrogativos, como *quem?*, *onde?*, *quando?*, que apontariam de forma mais direta à fonte do problema. O terceiro grupo de iniciadores envolve uma repetição parcial do turno da fonte do problema acrescido de um pronome interrogativo; o quarto, a repetição parcial do turno da fonte do problema; e o último grupo seria o explicitamento de uma possibilidade de compreensão do turno com a fonte do problema, junto com uma estrutura sintática que,

em inglês, se iniciaria com a expressão “*you mean X*” (o que nós aproximamos do português como “*você quer dizer X*”)⁸ sendo X a tentativa de compreensão da fonte do problema.

Esses cinco tipos não estão ordenados ao acaso, pois há um aumento gradual da força do primeiro grupo ao quinto. Segundo S/J/S (1977, p. 369), esses tipos para iniciação seguem uma ordem, baseadas em sua “força” relativa, que está baseada em sua capacidade de apontar mais diretamente ao problema em questão. Em muitos casos, na verdade, o outro inicia um reparo, utilizando técnicas mais fracas e, à medida que não obtém sucesso no processo de reparação, ou seja, o reparo falha, ele tenta iniciar o reparo novamente, lançando mão de uma técnica de iniciação mais forte.

Passando ao processo de conclusão do reparo, ou seja, o reparo propriamente dito, como já disse, existem dois aspectos básicos que devem ser levados em consideração em relação à organização do reparo: a iniciação, ou, mais especificamente, quem inicia; e a conclusão, ou seja, quem leva a cabo a correção da fonte do problema. Dessa forma, se quem conclui o reparo é o próprio falante da fonte do problema, então temos um auto-reparo (AR); se qualquer outro participante da interação, temos um reparo levado a cabo pelo outro (RO). Da combinação desses dois aspectos, emergem quatro trajetórias distintas de reparo, organizadas em ordem de preferência. Registre-se que preferência é um termo técnico que diz respeito à organização estrutural. Entende-se que as ações preferidas são executadas diretamente, sem atrasos, ao passo que as despreferidas são interacionalmente mais custosas em sua realização e vêm marcadas por sinais de perturbação como atraso, titubeio, retomada, etc.

⁸ É importante ressaltar aqui que, apesar da expressão “*you mean*” estar bastante presente na iniciação de reparo pelo outro em inglês, e de ser a forma mais preferida por ser a que aponta mais diretamente para a fonte do problema, o correspondente da expressão em português apareceu muito raramente em nossos dados de interação em português brasileiro.

A seguir, exemplificarei as quatro trajetórias básicas de reparo com dados em português brasileiro. Este primeiro exemplo é de uma conversa que se dá em um programa de televisão em que C é o apresentador e F um expectador que fez uma chamada telefônica para o programa. Essa seqüência aparece alguns turnos após o excerto mostrado no exemplo 1, página 20. A partir deste excerto, exemplificarei as duas primeiras trajetórias.

a) auto-reparo auto-iniciado

(2)

	1	F:	ah, eu trabalho é com revista velha
	2		(.)
	3	F:	[°usada°
	4	C:	[revista velha?
	5	F:	i:sso
FP→	6	C:	ah! você só faz o transporte de revista
AR→	7		que já se, (.) < revista velha? como
	8		assim? não entendi?>
	9	F:	a gente faz promoções

Nesse excerto, temos um exemplo de um auto-reparo auto-iniciado no turno de C, linha 7, que está reparando o que foi dito no início da linha 7. Podemos notar aí alguns elementos típicos que caracterizam o auto-reparo auto-iniciado. Interrupções, como em “*que já se,*” e micropausas (linha 8), por exemplo, o que por sua vez caracteriza uma hesitação, seguidas de uma reformulação. Esses pequenos tipos de perturbações constituem a forma mais recorrente de reparo, pois é característica muito comum da fala essa série de perturbações e reformulações.

Atentemos que essa é a primeira oportunidade que surge para reparo e geralmente os falantes a fazem, o que a configura como a trajetória mais preferida.

b) auto-reparo iniciado pelo outro

(3)

FP1→ 1 **F:** ah, eu trabalho é com revista velha
 2 (.)
 3 **F:** [°usada°
 IR→ 4 **C:** [revista velha?
 5 **F:** i:sso
 IR→ 6 **C:** ah! você só faz o transporte de revista
 7 que já se, (.) < revista velha? como
 8 assim? não entendi?>
 FP2→ 9 **F:** a gente faz promoções
 IR→ 10 **C:** promoção?
 11 **F:** i:sso
 12 (0,3)
 IR→ 13 **C:** e aí? como é?
 AR→ 14 **F:** por exemplo, a gente coloca uma Playboy e
 15 uma revista atrás e faz um precinho mais
 16 (.) camarada, entendeu?
 17 **C:** ah:: (.)...

Nesse mesmo trecho que foi apresentado no excerto anterior (2), podemos analisar também a segunda trajetória de reparo, qual seja, o auto-reparo iniciado pelo outro. Temos aí o que se poderia chamar de uma perseguição em busca do reparo. A fonte do problema está no primeiro turno de F, e C inicia reparo, pedindo expansão do tópico através da repetição de parte da fonte do problema. Em seu próximo turno, F sinaliza que entendeu o turno de iniciação de reparo de C apenas como uma confirmação de compreensão e confirma afirmativamente. Então, no turno da linha 6, C adiciona uma pergunta mais específica à repetição parcial da fonte do problema e, ainda assim, F responde com a mínima quantidade de informações necessárias. C está querendo se esquivar do assunto, enquanto F persiste na sua iniciação de reparo. Então C, no turno da linha 10, aponta uma nova fonte do problema no turno da linha 9 de F, e ele repete o que fez no turno da linha 5, dizendo apenas “*isso*”. Desse modo, tendo em vista que todas as suas iniciativas de reparo foram em vão, C faz uma pergunta explícita na linha 13 e, frente

à forte relevância condicional do par pergunta-resposta, F finalmente responde, terminando o processo no turno que se inicia na linha 14, o que o configura como um auto-reparo, embora iniciado (repetida e insistentemente) pelo outro.

Atentemos para a terceira trajetória de reparo, apresentada a seguir:

c) reparo auto-iniciado e levado a cabo pelo outro

(4)

1 **L:** ba:: (.) me impressionei com a voz do
 2 ca:ra
 FP→ 3 **B:** é::, o Osma::- <como é que é o nome dele
 4 mesmo?>
 RO→ 5 **L:** Osva1↑di::r ↓ Bi:::a

Essa é uma conversa informal entre um casal enquanto preparavam comida. Nesse exemplo, B sinaliza que está tendo problemas para achar o nome de um conhecido comum sobre o qual eles estão falando, através de um típico processo de procura da palavra (*word search*). Por sinal, essa é a forma mais recorrente dessa trajetória, que se configura quando aquele que proferiu a fonte do problema explicitamente pede ajuda a seu interlocutor para concluir o reparo, o que este, então, faz. Nesse exemplo, B, após uma série de perturbações, as quais representam uma iniciação de reparo, pede uma ajuda explícita a L para encontrar o nome da pessoa, através da pergunta “*como é que é o nome dele mesmo?*”. No turno seguinte, L toma o turno e fornece a palavra que B estava procurando, levando a cabo o processo de reparo.

O excerto a seguir, finalmente apresenta o fenômeno que é objeto de pesquisa deste trabalho, a trajetória de reparo mais despreferida na conversa cotidiana:

d) reparo iniciado e levado a cabo pelo outro

(4)

- 1 **Paulo:** tem que achar uma excursãozinha ainda
 2 aqui
 3 (1,9)
 4 **Lúcia:** será que tem excur[são prá Edimburgo?]
 FP→ 5 **Paulo:** [<eu não sei>] se não
 6 tem gente pega o ônibus e vai
 7 (1,2)
 8 **Paulo:** [faz uma reser]va de hotel e vai
 9 **Lúcia:** [o:: trem né]
 RO→ 10 **Paulo:** o trem né trem
 11 **Lúcia:** hm hum
 12 **Paulo:** é

Essa é uma interação em que o pai conversa com a filha ao telefone. Ela está em Londres e ele, em Porto Alegre, mas ele viajará para encontrá-la no dia seguinte. A fonte do problema está na linha 6, turno de Paulo, mais especificamente falando, o item reparável é a palavra “ônibus”. Como se pode notar, há uma pausa significativamente grande após esse turno (Jefferson, 1984) o que já sinaliza algum problema de ordem seqüencial na troca de turnos.

De acordo com S/J/S (1977), existe uma organização no sistema do reparo para garantir o auto-reparo. Nesse exemplo, poder-se-ia dizer que esse silêncio de 1,2 segundos poderia ser utilizado por Paulo para fazer auto-reparo. Uma vez que ele não o faz, Lúcia toma o turno, na linha 8, ao mesmo tempo em que ele, em falas simultâneas, para fazer o reparo. Mas, ainda assim, há um alongamento do artigo definido, seguido da substituição de vocabulário, isto é, “trem”, ao invés de “ônibus”. Essa substituição, por sua vez, vem seguida de uma marca de incerteza através da palavra “né”. Todas essas marcas evidenciam atrasos e hesitações, os quais são típicos desta trajetória de reparo, pois a mesma é marcadamente despreferida.

Então, conforme descrito, a trajetória de reparo mais preferida é a de auto-reparo auto-iniciado, ou seja, preferência pelo reparo que é iniciado e levado a cabo pelo participante que proferiu o turno com fonte de problema, com a conseqüente despreferência pela correção iniciada e levada a cabo por outro participante qualquer da interação social.

A seguir, explicitarei mais detalhadamente, como se dá estruturalmente essa preferência. Isso será relevante para a nossa análise na medida em que o fenômeno que eu estou estudando neste trabalho é a trajetória mais despreferida, o que será minuciosamente demonstrado na próxima seção.

2.2.2 A organização da preferência das trajetórias de reparo

De acordo com S/J/S (1977, p. 373), as posições de auto-iniciação e iniciação pelo outro são ordenadas em relação uma à outra, e essa ordenação é formulada organizadamente. O posicionamento principal da iniciação de reparo pelo outro no turno subsequente ao turno da fonte do problema evidencia que essa distribuição é alcançada de forma organizada e tem uma dupla importância: primeiro, a iniciação pelo outro tende a ocorrer no turno subsequente e não em turnos posteriores; segundo, não vem antes. O resultado é que a auto-interrupção é comum, sendo as unidades de construção dos turnos da fonte do problema interrompidas pelo próprio falante da fonte do problema para auto-iniciação de reparo, e não por outro(s). Desse modo, a iniciação no turno subsequente não só evidencia a preferência (pela auto-iniciação e) por auto-reparo, mas também que, como o reparo pelo outro é a ação despreferida, a iniciação pelo outro é “contida” (S/J/S, 1977, pp. 373-374), característica esta que será fundamental para a discussão a ser apresentada no capítulo seguinte.

Em relação ao reparo iniciado pelo outro, a grande maioria das ocorrências aparece no turno seguinte ao da fonte do problema, depois de haver passado a oportunidade de auto-reparo auto-iniciado. Os outros participantes evitam interromper o turno da fonte do problema e, além disso, muitas vezes atrasam um pouco o próximo turno, deixando pausas no lugar relevante para a troca de turno. Tudo isso possibilita a oportunidade de auto-reparo ao participante que proferiu o turno com a fonte do problema.

Em suma, as posições estão correlacionadas, cada uma delas constituindo uma oportunidade de iniciação de reparo, e estão organizadas por ordem de preferência, com preferência para o reparo auto-iniciado sobre o reparo iniciado pelo outro. A primeira oportunidade é no mesmo turno, sendo que, ao participante que proferiu a fonte de problema, ainda é dada a oportunidade de início de auto-reparo no lugar relevante de troca de turno. Logo em seguida, no próximo turno, é dada a qualquer outro participante a oportunidade de iniciação de reparo. Se outro participante não tomar essa oportunidade, o falante do turno da fonte de problema ainda tem a chance de iniciar o reparo no terceiro turno subsequente. Observe-se ainda que, se, finalmente, ninguém iniciar o reparo, ele pode perfeitamente não ocorrer.

Depois de encerrado o terceiro turno a contar a partir da fonte do problema, dificilmente haverá uma oportunidade estruturalmente fornecida para a defesa da intersubjetividade. Schegloff (1992), em estudo posterior ao artigo seminal sobre reparo de (S/J/S, 1977), o autor analisa casos em que o reparo se dá após o turno seguinte ao da fonte do problema em fenômeno que ele nomeia como reparo em terceira posição. Esse fenômeno se dá através de uma seqüência de reparo que é desviada do curso da interação por causa de uma divergência entre as compreensões de cada um dos interagentes a respeito do que está sendo feito, ou seja, se estabelece uma interrupção da ação conjunta em andamento em virtude de uma falha no estabelecimento da intersubjetividade, a qual é

sinalizada na terceira posição, e é reparada através de um realinhamento entre as partes (Schegloff, 1992, p. 1325).

O reparo em terceira posição funciona, então, como um instrumento disponível aos participantes para resgatar a compreensão mútua, após terem passado as oportunidades das quatro trajetórias previstas na sistematização inicial. Assim, o reparo em terceira posição é uma ferramenta de suma importância se o interesse for buscar e sustentar a compreensão mútua e configura-se como “a última oportunidade estruturalmente disponível para a defesa da intersubjetividade” na interação (Schegloff, 1992).

Em outro artigo, Schegloff (1997) descreve o reparo em terceira posição como:

Nessas ocorrências, algum participante da conversa produziu uma elocução, a resposta para tal (geralmente no turno seguinte) revela um entendimento aparentemente problemático. O falante ‘mal-entendido’ pode então se encarregar de retificar o problema, e assim o faz no turno seguinte daquele que apresentou o entendimento problemático. Tais reparos regularmente tomam a seguinte forma: ‘Não, eu não disse X, eu quis dizer Y’. Apesar desse tipo de reparo ocorrer mais freqüentemente no terceiro turno consecutivo, ele pode, às vezes, ocorrer mais tarde, como, por exemplo, quando a elocução com a fonte de problema é tratada mais tarde que no turno consecutivo.⁹ (p. 31)

Estas considerações são importantes para a análise que será feita aqui porque fica claro que, na organização de reparo na conversa cotidiana, os esforços para lidar com problemas na recepção ou compreensão feitos por outro participante que não o falante que proferiu o turno da fonte de problema são iniciados, tipicamente, “o mais cedo possível”. Isso significa que eles tipicamente são iniciados até o turno subsequente ao da elocução que contém a fonte do problema (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977) ou, muito raramente, “o mais tardar” até a quarta posição (Schegloff, 1992; 2000).

⁹ In such instances, some party to the conversation has produced an utterance, the response to which (ordinarily in the following turn) reveals an apparently problematic understanding. The ‘misunderstood’ speaker may then undertake to set the matter straight, and does so in the turn following the one which displayed the problematic understanding. Such repairs regularly take the form, ‘No, I don’t mean X, I mean Y’. Although this is most often in the third consecutive turn, it can sometimes occur later, as for example, when the trouble source utterance is addressed later than in the following turn.

Posto que o reparo auto-iniciado é preferido em relação ao reparo iniciado pelo outro, passa-se ao processo de implementação do reparo, especificamente agora em termos de correção. Como vimos anteriormente, as oportunidades de auto-iniciação vêm antes das de iniciação pelo outro. Essas oportunidades geralmente são tomadas pelo participante que profere o turno da fonte do problema, e o reparo é efetivado com sucesso, o que contribui fortemente para tendência de autocorreção. Além do mais, se algum outro falante inicia o reparo, geralmente evita solucioná-lo, deixando essa oportunidade para o falante que proferiu a fonte do problema, o que geralmente acontece. Destarte, a organização do reparo na conversa tende a favorecer a autocorreção, que pode ser feita através de um reparo auto-iniciado ou iniciado pelo outro.

Assim, há toda uma organização que converge para a ocorrência da autocorreção e que evita a correção pelo outro, uma ação despreferida. A correção pelo outro, então, é delicada e pouco freqüente na conversa cotidiana. Grande parte das ocorrências envolve confirmação de algo não compreendido, ou até mesmo uma tentativa de adivinhação. Quando a correção pelo outro ocorre, ela se dá geralmente de forma modulada, como veremos no capítulo 3. Os exemplos de modulação descritos na literatura sobre reparo se dão geralmente na forma de uma pergunta ou marcas de incerteza, ou até mesmo em forma de uma piada.

Todas essas marcas de modulação estão presentes justamente porque o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro é despreferido na conversa cotidiana. A forte despreferência dessa trajetória se dá porque ela dificilmente se justifica em termos cooperativos interacionais (isto é, não é facilmente *accountable*¹⁰), uma vez que não é evidentemente feita com o propósito de estabelecer a compreensão mútua, já que, para

¹⁰ A *accountability* é um conceito da Etnometodologia que representa a inteligibilidade das ações que são construídas em uma interação, as quais possam ser descritas, avaliadas e relatadas, isto é, possam ser justificáveis racionalmente (ver Coulon, 1987, p. 45).

iniciar e proceder ao reparo da fala do outro, o falante terá compreendido para todos os efeitos práticos o que o outro disse e também o que quis dizer.

É importante destacar que todo esse sistema de preferência denota orientações de conduta interacionais, ou seja, antes um padrão de ocorrência do que uma lei que não possa ser violada. Com isso quero dizer que, em certas instâncias interacionais, o desrespeito ao sistema de preferência aqui descrito gera conseqüências no âmbito interacional, que podem ser estruturalmente demonstradas, isto é, produzir a ação despreferida sem marcas de modulação, por exemplo, pode ser um método para fazer certas coisas, como, por exemplo, agredir.

Uma noção que pode ser associada ao sistema de preferência do reparo descrito na Análise da Conversa, é a de ameaça à face. Essa despreferência do fenômeno do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro se dá porque a pessoa que o faz está realizando uma ação que ameaça a face do interlocutor. O conceito de face foi introduzido por Goffman (1981) e representa a imagem pública de um determinado indivíduo perante os outros. Conseqüentemente, qualquer ato que ameace a imagem de algum dos participantes, constituir-se-á num ato ameaçador da face (Brown & Levinson, 1987).

Vale ressaltar que sempre que algum participante realizar um ato ameaçador à face de alguém, o mesmo também se constituirá num ato ameaçador de sua própria face. Em oposição a esse tipo de ato estão os atos protetores da face, os quais nada mais são do que estratégias lingüísticas que têm por objetivo proteger ou minimizar a ameaça à face. Desse modo, poderíamos analisar todas aquelas marcas que aparecem nas respostas despreferidas como evidências de que os interagentes estão levando em consideração a face de seus interlocutores e, assim, as protegendo. Dentro dessa perspectiva, acredito que a correlação que pode ser feita desses elementos com o estudo da co-construção de poder é que, sempre que houver um ato de ameaça à face de um interlocutor, cria-se uma

assimetria que arroga um poder maior àquele que faz o ato e distancia os interlocutores.

Apesar de toda a despreferência do fenômeno que está sendo aqui analisado, há algumas situações especiais em que a correção pelo outro é comum. Uma delas é quando alguém está contando uma história e um outro participante se legitima como co-autor dessa história e interrompe o primeiro narrador. Outra situação é a da interação entre participantes com *status* informacional diferenciado, como é o caso de adulto com crianças, na qual o adulto se julga falante mais capaz e no direito de corrigir a criança, membro ainda em processo de socialização.

O mesmo acontece com professores e alunos em salas de aula. Esse tipo de interação, descrito inicialmente por Sinclair e Coulthard (1975), acaba por constituir-se como um sistema de troca de falas (Schegloff, 1987; Garcez, 2002a) distinto do da conversa cotidiana em boa parte porque a organização da preferência das trajetórias de reparo opera diferentemente da conversa cotidiana, e a correção, ou o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro, parece não ser despreferida. É justamente essa característica da interação em sala de aula que servirá de foco para a minha análise no capítulo 4, onde farei uma microanálise do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro nesse ambiente.

Tendo feito as considerações necessárias para a análise do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na conversa cotidiana, passarei agora para algumas considerações que se farão pertinentes para uma análise mais aplicada do fenômeno, que é a sua ocorrência em sala de aula.

2.3 A FALA-EM-INTERAÇÃO INSTITUCIONAL

Antes de entrar na discussão da Análise da Conversa em sala de aula, traçarei um panorama dos estudos da fala-em-interação em ambientes institucionais. As pesquisas mais tradicionais em Análise da Conversa – muitas vezes apontadas como AC “pura” – atêm-se à descrição estritamente da conversa cotidiana como um fenômeno social a ser detalhado e sistematizado. No momento em que se passa a estudar a organização de determinadas atividades em contextos específicos de fala-em-interação e, mais especialmente, se essas descrições almejam propor “como essas interações estão organizadas *como* interações institucionais” (ten Have, 1999, p. 162), está-se falando de estudos em Análise da Conversa Aplicada. Este trabalho está inclinado à perspectiva aplicada de AC, não apenas porque me proponho a olhar para ocorrências do fenômeno estudado em ambiente de sala de aula tradicional, mas também porque, ao analisar as relações de poder, lanço mão de conceitos mais abrangentes como *face*, o qual em geral não é adotado em AC puramente estrutural.

A análise da fala-em-interação institucional busca explicitar as estruturas conversacionais que diferenciam outros sistemas de trocas de fala do sistema fundamental da conversa cotidiana. Nesta última, segundo descrições amplamente aceitas em Análise da Conversa, a estrutura de participação é a mais igualitária possível. Conforme Schegloff (1987) argumenta: “Em geral, parece que os outros sistemas de troca de falas, e suas organizações da tomada de turnos, são produtos de transformações ou modificações do sistema da conversa cotidiana, que é a organização primordial da fala-em-interação”¹¹ (p. 222). Pode-se inferir disso, então, que a fala-em-interação institucional se diferencia da

¹¹ In general it appears that other speech exchange systems, and their turn taking organizations, are the product of transformations and modifications of the one for conversation, which is the primordial organization for talk-in-interaction.

conversa cotidiana pela maneira como determinadas ações estão estruturadas, tais como, restrições específicas do contexto em questão, práticas especializadas ou arranjos convencionais.

Desse modo, é preciso delimitar claramente o que está sendo entendido aqui como “institucional” e, para isso, faz-se relevante que se fale na noção de contexto, dentro dessa tradição de pesquisa. De acordo com Drew e Heritage (1992), o contexto da fala-em-interação não pode ser tomado como pressuposto, mas sim produzido localmente na interação e sustentado através das identidades que estão sendo produzidas em uma dada interação.

Assim, só poderemos afirmar que uma sala de aula se configura como sala de aula se os participantes engajados na interação legitimam determinados papéis institucionais, no caso, de professor e alunos. Assim, o fato de uma interação ocorrer dentro de uma sala de aula não necessariamente significa que o que está sendo co-construído pelos participantes é fala-em-interação institucional. Para que isso aconteça, é preciso que as identidades institucionais ou profissionais dos participantes, de alguma forma, façam-se relevantes para as atividades de trabalho nas quais eles estão engajados. Por outro lado, fala-em-interação institucional pode ocorrer em qualquer lugar, até mesmo na mesa de um bar, desde que as identidades profissionais dos participantes apareçam como tal.

Partindo desses pressupostos, os autores fazem algumas asserções quanto ao caráter da fala-em-interação institucional (Drew & Heritage, 1992):

1 – A interação institucional envolve uma orientação de pelo menos um dos participantes a um determinado objetivo, tarefa ou identidade (ou o conjunto delas) convencionalmente associadas com a instituição em questão. Em suma, a fala institucional é normalmente informada por orientações para metas de uma forma convencional relativamente restrita.

2 – A interação institucional pode freqüentemente envolver restrições especiais e particulares em relação ao que um ou ambos os participantes vão tratar como contribuições admissíveis ao negócio que está sendo tratado. (p. 22)

3 – A conversa institucional pode ser associada com arcabouços inferenciais e procedimentos que são particulares de um contexto institucional específico.¹²

Dessa maneira, além da orientação de pelo menos um dos participantes em relação ao papel institucional que ele desempenha (1), são características da fala-em-interação institucional também a restrição de possibilidades que os participantes têm, a qual está diretamente relacionada às relações de poder estabelecidas (2).

Os autores também apontam que existem determinados procedimentos que são particulares de determinado contexto (3). Este trabalho focaliza justamente um dos procedimentos específicos da interação em sala de aula: o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro.

2.3.1 A organização da interação em sala-de-aula tradicional

Em primeiro lugar é importante ressaltar que, levando-se em consideração os padrões de interação descritos aqui para interação em sala de aula, poderíamos substituir o termo que designa esse ambiente de fala-em-interação institucional por outro, mais abrangente, qual seja, o de contextos instrucionais (Lerner, 1995). Isso se deve ao fato de que, durante a geração dos dados da pesquisa, o nosso grupo de pesquisadores¹³ observou um padrão de organização similar não apenas nas instâncias de interação em sala de aula, mas em todos os contextos onde o *status* de conhecimento dos participantes é co-

¹² 1 Institutional interaction involves an orientation by at least one of the participants to some core goal, task or identity (or set of them) conventionally associated with the institution in question. In short, institutional talk is normally informed by goal orientations of a relatively restricted conventional form.

2 Institutional interaction may often involve special and particular constraints on what one or both of the participants will treat as allowable contributions to the business at hand.

3 Institutional talk may be associated with inferential frameworks and procedures that are particular to specific institutional contexts.

¹³ O Grupo de Pesquisa em Interação Social e Etnografia (ISE) iniciou seus encontros nesta Universidade em dezembro de 2001, coordenado pelo Professor Pedro de Moraes Garcez. É formado por mestrandos e doutorandos de duas áreas do PPGLetras/UFRGS (Linguagem no Contexto Social e Aquisição da Linguagem), bem como por bolsistas de iniciação científica. O grupo contempla estudos em duas linhas de pesquisa: Análise da Conversa e Microetnografia escolar.

construído como assimétrico, de modo que a ação que está sendo construída na interação é de instrução¹⁴ (S/J/S, 1977). No entanto, como tenho por objetivo discutir as possíveis implicações dessa prática em ambiente de sala de aula, optei por continuar usando o termo interação em sala de aula na minha pesquisa especificamente.

Já foi bastante enfatizada a importância da conversa cotidiana como palco primordial para a sociabilidade humana. É justamente na conversa cotidiana, afinal de contas, que todos nós nos construímos como indivíduos falantes. Em seguida, é muito provável que as primeiras participações dos indivíduos como participantes em fala-em-interação institucional se dê na escola, e para isso é preciso que ele aprenda as diferenças desse outro sistema de troca de fala em relação à conversa cotidiana. Atentemos para o que Schegloff aponta (1999a):

Aquilo com o que os seres humanos crescem é uma interação comum dentro da família, dentro de grupos de semelhantes, bairros, comunidades, etc. Em todos, parece muito provável que o meio básico de 'troca interacional' é a conversa cotidiana – em qualquer prática em que seja empregada nesses cenários. Quando as crianças começam o seu envolvimento com instituições 'formais' de ensino, elas normalmente precisam se desdobrar e observar práticas diferentes de fala-em-interação que, em alguns ambientes educacionais, mas não outros (por exemplo em salas de aula, mas não no jardim de infância) substituam aquelas de conversa cotidiana.

Isso inclui práticas de tomada de turno (como os turnos são alocados, por exemplo), práticas de organização seqüencial (o papel das seqüências iniciadas por perguntas, por exemplo, ou as práticas especiais de perguntas 'pedagógicas' como perguntas de 'respostas já conhecidas'), práticas diferentes de reparo, etc.¹⁵ (p. 401)

Assim, a criança aos poucos precisa assimilar essas novas orientações de conduta interacional para se tornar competente nesse novo sistema.

¹⁴ Como entrevistas de proficiência lingüística, por exemplo.

¹⁵ What humans grow up with is an ordinary interaction within the family, within peer groups, neighborhoods, communities, etc. In all of these, it appears most likely that the basic medium of 'interactional exchange' is ordinary conversation - in whatever practices it is embodied in those settings. When children begin their engagement with 'formal' educational institutions, they ordinarily need to come to deploy and observe different practices of talk-in-interaction which, in some educational settings but not others (e.g. in classrooms but not in the schoolyard) supersede those of ordinary conversation. This includes turn-taking practices (how turns are allocated, for example), sequence-organizational practices the role of question-initiated sequences, for example, or the special practices of 'pedagogical' questions like the 'knownanswer question'), distinctive practices of repair, etc.

A interação em sala de aula tradicional¹⁶ se organiza como um evento tipicamente assimétrico, pois cabe ao professor o papel de controlá-la e administrá-la. Conforme argumenta Kurhila (2001, p. 1104), essa assimetria não é interacionalmente relevante o tempo todo, mas está onipresente, na medida em que elas são reconhecidas e aceitas por todos os participantes.

Dentre os diversos fatores de controle exercidos pelo professor em sala de aula, ressalto o controle do acesso ao turno (Fabrício, 1996), que está, na maioria das vezes nas mãos do professor, que concentra, em consequência disso, os direitos de participação. O controle de tópico também é feito pelo professor, bem como a organização tática da interação, ou seja, é ele quem determina quem vai falar e quando. Mas talvez uma das características mais fundamentais, e à qual será dada especial atenção nesse trabalho, é a estrutura tríplice de iniciação–resposta–avaliação.

Um dos estudos mais clássicos sobre a organização da interação no ambiente institucional “sala de aula” é o de Sinclair e Coulthard (1975), no qual os autores centraram sua análise na estrutura de troca de turnos, e observaram uma estrutura recorrente neste ambiente: iniciação – resposta – avaliação, que chamarei aqui de “I-R-A” (no original, em inglês, *IRF – initiation–response–feedback*) – a qual classificam de perguntas-teste. Vejamos um exemplo dessa estrutura em nossos dados de interação em sala de aula brasileira:

¹⁶ O termo tradicional está sendo usado nesse trabalho para representar uma concepção de sala de aula com princípios mais rígidos e conservadores do que os que têm sido adotados e, sobretudo, recomendados, mais recentemente. Segundo Rech (1996, p. 312), o que qualifica uma sala de aula como tradicional é o “alinhamento de o professor aproximar-se mais das expectativas de assimetria de *status* na relação com os alunos”.

(6)

I→	1	Olga:	d <u>o</u> :::ze vírgula vinte e dois cá eme
	2		(0,6)
	3	Rudi:	[[do:::ze] me::]::[°tros e°
R1→	4	(João):	[[do:::ze]
	5	(Vânia):	[[do:::ze (-)]
	6	João:	[DO:::ze
	7		[quilô:::metros e vinte e dois=
A→	8	Olga:	[D <u>o</u> :::ze [quilô:::metros e vinte e dois=
	9	Vânia:	[quilô:::metros e vinte e dois=
	10	João:	=me:::tros]=
	11	Olga:	=me:::tros]=
	12	Vânia:	=me:::tros]=
	13	Rudi:	=acertei=
	14	João:	=acer[tei
	15	?:	[do:::ze
	16	(Kátia):	(eu acertei t[udo hã hã h [↑] ã)

Nessa atividade que está sendo desenvolvida no trecho acima, Olga pergunta qual o correspondente por extenso do número em sistema métrico que ela diz. Então, no turno da linha 1, ela está perguntando aos alunos o que significa “12,22 km”¹⁷. Ela recebe respostas de diversos alunos ao mesmo tempo, o que torna a interação um pouco confusa e então, na linha 8, como nenhum deles tinha dado a resposta completa ainda, ela a fornece, e alguns deles respondem junto com ela em coro (linhas 8-12).

Eu não poderia deixar passar em branco uma questão importante em relação a esse trecho, que é o fato de que, na verdade, a professora não dá tempo para que os alunos formulem a resposta. Ela faz a pergunta e logo em seguida, sem que nenhum deles tivesse tido a oportunidade de terminar a resposta, ela responde junto com os alunos, o que não deixa de estar, de uma certa forma, evidenciando que talvez o que esteja importando aqui não é que o aluno construa a sua resposta, mas apenas forneça a resposta correta.

¹⁷ É interessante notar que, nesse mesmo trecho, temos uma instância do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro entre alunos, considerando-se que na linha 3, Rudi responde “doze metros” e João, no turno da linha 6, faz reparo com ênfase na sílaba tônica da palavra “quilômetro”.

Essa seqüência será sobremaneira importante para a análise que será feita no próximo capítulo, não apenas porque a mesma é uma das características mais presentes no discurso de sala de aula tradicional, mas também porque a segunda parte – a resposta – tem um formato que incita à correção (*correction invitation format*, S/J/S, 1977). Esta peculiaridade faz com que a parte R sirva muitas vezes como fonte de problema para um futuro reparo iniciado e levado a cabo pelo outro, na medida que, se o professor não obtém a resposta esperada, a correção pode ser utilizada como um dos recursos para chegar à resposta esperada e/ou adequada.

Essa estrutura por si só já é um elemento que diferencia o sistema de troca de falas da sala de aula tradicional do sistema da conversa cotidiana. Quer dizer, professores, ao contrário de co-conversacionalistas, tendem a fazer perguntas não para descobrir algo que realmente desconheçam (McHoul, 1990, p. 370), mas sim para fins de avaliação/testagem. Assim, a IRA não é uma estrutura comumente encontrada na conversa cotidiana, pois na sua trajetória final ela arroga um *status* interacional superior ao participante que faz esse tipo de perguntas, o que gera uma assimetria entre os participantes envolvidos na interação. Contudo, ela é uma estrutura recorrente em sala de aula, justamente porque ela constrói e está legitimada no papel institucional representado pelo professor. Conforme aponta Mehan (1985):

A onipresença de perguntas de informação já conhecida no discurso educacional é uma função da distribuição social de conhecimento entre os professores e alunos; os professores sabem coisas que os estudantes não sabem. É também uma função do papel do professor; professores são responsáveis para julgar a qualidade do desempenho dos estudantes.¹⁸ (p. 127)

Ou seja, existem razões legítimas sustentadas pelo papel institucional atribuído aos professores que justificam a produção desse tipo de estrutura.

¹⁸ The ubiquity of known-information questions in educational discourse is a function of the social distribution of knowledge among teachers and students; teachers know things that students do not know. It is also a function of the teacher's role; teachers are responsible for judging the quality of students performance.

O meu propósito, então, é estudar o fenômeno do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na sala de aula para poder fazer inferências baseadas em situações reais a respeito do exercício de poder nesse ambiente institucional. Isso será analisado no capítulo 4. Entretanto, antes disso, faz-se necessária a análise das ocorrências do fenômeno em conversa cotidiana, para que se possa estabelecer uma relação entre esses dois ambientes. Assim, primeiramente, no próximo capítulo, me ocuparei da descrição do fenômeno em conversa cotidiana em português brasileiro.

3. REPARO INICIADO E LEVADO A CABO PELO OUTRO NA CONVERSA COTIDIANA

3.1 A GERAÇÃO DOS DADOS

O *corpus* de análise que compõe este trabalho faz parte do banco de registros audiovisuais do Projeto “Registros de fala-em-interação cotidiana e institucional: subsídios para o estudo das práticas de reparo iniciado e levado a cabo pelo outro”. A organização do *corpus* já vem sendo feita desde o início de 2000, contendo atualmente cerca de 90 horas de gravações em áudio e vídeo de interações cotidianas e institucionais. Desse total, cerca de 15 horas são de interações cotidianas. O processo de geração dos dados se deu da maneira descrita a seguir. Primeiramente, as fitas foram ouvidas por um integrante do grupo e as possíveis ocorrências do fenômeno aqui estudado foram levantadas. Em seguida, uma outra pessoa do grupo escutava novamente essas fitas para revisão. Após essa dupla escuta, os trechos que eram julgados pertinentes foram transcritos. Esses dados foram transcritos ou retranscritos na medida em que fosse necessário manuseá-los nesse formato.

As transcrições adotadas são feitas segundo o sistema elaborado por Gail Jefferson (1984, pp. ix-xvi) e amplamente utilizado em estudos da fala-em-interação social. Algumas convenções básicas utilizadas nas transcrições deste trabalho estão apresentadas

em anexo (página 6). Esse sistema de transcrição “é especificamente desenvolvido para revelar as características seqüenciais da fala” (ten Have, 1999, p. 78).

Na identificação dos participantes, utiliza-se ou letras ou nomes próprios, de modo a evitar qualquer tipo de pré-categorização identitária (Schegloff, 1999b; Schegloff, 1999c; Garcez, 2002b). Vale lembrar que todos os nomes foram substituídos por pseudônimos, a fim de evitar a identificação das pessoas envolvidas nas gravações.

Em relação à ortografia, decidimos usar a ortografia padrão na maior parte do tempo, e recorrer a outras formas de pronúncia apenas quando essa característica se mostra relevante para os participantes (por exemplo, em sala de aula de língua estrangeira, muitas vezes há uma iniciação de reparo devido a uma fonte de problema na pronúncia de um dos participantes e, então, nesse caso, marcamos na transcrição conforme foi pronunciado).

É importante ressaltar que a montagem da coleção por si só já é uma análise. Em Schegloff (1997), o autor recomenda que se proceda à montagem da coleção “com generosidade”, incluindo inicialmente mesmo “as ocorrências que à primeira vista se pareçam *diferentes*” das instâncias que se esperava encontrar prototipicamente, aquelas que tínhamos em mente ao iniciar a busca de ocorrências. Essa metodologia de análise nos permite delimitar ainda mais o fenômeno estudado, caracterizando-o também por aquilo que ele não é. Mais especificamente, a técnica nos leva a explicitar exatamente o que faz as ocorrências-limite diferentes dos nossos alvos quando formos descartá-las, o que, potencialmente, nos faz especificar progressivamente exatamente o que é que está de fato se passando nos fragmentos que nos despertam a atenção.

Esse procedimento se assemelha ao método qualitativo etnográfico conhecido como análise de casos discrepantes (Erickson, 1990, pp. 137-138, 154-157), que consiste em, ao agrupar instâncias em uma tipologia, não esconder os casos discrepantes,

mas sim guardá-los com cuidado e reexaminá-los criteriosamente antes de encerrar a formulação da tipologia. Trata-se, outrossim, de um dos procedimentos que assegura rigor à pesquisa qualitativa.

Até o presente momento, temos cerca de 25 ocorrências de reparo iniciado e levado a cabo pelo outro. A partir dessas instâncias, selecionei algumas para fornecer uma descrição minuciosa de como o fenômeno se organiza seqüencialmente com dados em português brasileiro.

3.2 ANÁLISE DAS OCORRÊNCIAS DE REPARO INICIADO E LEVADO A CABO PELO OUTRO NA CONVERSA COTIDIANA

Antes de apresentar os dados para análise, retomo novamente o que foi explicitado na introdução deste trabalho a respeito da universalidade do sistema de reparo. A minha proposta é apresentar os exemplos e, ao mesmo, tempo, contrapô-los ao que já foi descrito na literatura em AC para examinar se há alguma diferença ou se o sistema de reparo está operando conforme descrito por S/J/S (1977). Pretendo também discutir se o reparo está feito para garantir a compreensão mútua entre os participantes ou para o exercício de controle de um interagente sobre o outro.

No capítulo anterior, apresentei um exemplo de reparo iniciado e levado a cabo pelo outro (exemplo 4, página 24). Aquele exemplo foi selecionado justamente por estar operando conforme previsto no sistema do reparo, isto é, com atrasos, modulações e marcas de incerteza que caracterizam o seu traço de parte despreferida. Uma outra forma de atraso do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro que encontramos será ilustrada no exemplo a seguir, em que primeiramente o participante responde a algo mais imediatamente relevante e, logo em seguida, faz o reparo.

(7)

1 **Cris:** a: eu não me importo de beber cerveja.
 2 (.)
 3 **Cris:** tamb[ém].
 4 **Lu:** [e:u também nã::o.
 5 (.)
 6 **Cris:** se a gente compra u[ma marca legal é::]
 7 **Lu:** [°(pega uma cerveja
 8 boa)°]
 9 (.)
 10 **Cris:** m[hm]
 FP→ 11 **Lu:** [de] repente:: em vez de tu compra::::r
 12 (.) aquela::°s::°- ã:::- (.) del- (.)
 13 >que- como é que é::< (0,3) >tem umas-<
 14 del?co
 15 (0,2)
 16 **Lu:** >que é ho[rrível]< compra uma um=
 17 **Cris:** [mhm]
 18 **Lu:** =pouquinho melhor↑zinha.
 19 (0,5)
 RO→ 20 **Cris:** Belco né, >eu acho que [é<
 21 **Lu:** [Belco. é.=
 22 **Cris:** =i:[:sso]
 23 **Lu:** [es]sa h:::[hãhã. Delco é:] bateria.
 24 **Cris:** [.hhhh >a gente pode
 25 compra::::r-<]
 26 (.)
 27 **Cris:** mh:-mhm::::: =
 28 **Lu:** =.HHH=
 29 **Cris:** =>a gente pode comprar< em:::: (.) t- em
 30 lata
 31 (0,3)
 32 **Lu:** é e[m latinha.]
 33 **Cris:** [não sei°::°]. a gente vê o que é=

Cris e Lu estão falando por telefone sobre a compra de cervejas para uma festa que estão organizando. A fonte do problema se encontra no turno de Lu das linhas 11-13, quando ela faz uma série de auto-reparos em busca do nome de uma marca de cerveja que, por fim, ela seleciona como “Delco”. No turno das linhas 16 e 18, Lu sugere que elas comprem uma um pouco melhorzinha, com o que Cris concorda, em sobreposição a Lu, em seu turno na linha 17 (“*mhm*”). Isso evidencia uma espera por Cris para fazer o

reparo da fala de sua interlocutora, fato para o qual chamei a atenção anteriormente. Isto é, no turno da linha 17, Cris entra em sobreposição ao turno de Lu para sinalizar que está de acordo com o que a interagente está falando. Isso evidencia que o caráter corretivo do reparo também aparece modulado por sua localização seqüencial, uma vez que, Cris antes dá continuidade à interação para depois fazer o reparo. Como podemos ver na seqüência da interação, Cris identifica mais tarde (na linha 20) um problema com o nome da cerveja selecionado por Lu na linha 14. Após o turno da fonte do problema, poderíamos apontar três oportunidades que Lu teve para fazer auto-reparo: a pausa de 0,2 segundos (linha 15), o seu turno das linhas 16 e 18, e a pausa de 0,5 segundos (linha 19). Uma vez que Lu não faz auto-reparo, dentro do previsto no sistema de preferência, Cris faz o reparo pelo outro substituindo “*delco*” por “*belco*” e, para isso, ela reinicia a seqüência de reparo terminada no turno que se inicia na linha 11.

Note-se também que o reparo aparece na forma modulada, exprimindo uma marca de incerteza através da expressão *>eu acho que é<*. Isso é mais uma evidência de que as participantes estão orientadas para a despreferência do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro através do atraso na iniciação do reparo, depois de a fonte do problema ter sido proferida, e também através do uso do formato modulado de correção. Se Cris tivesse feito o reparo anteriormente, estaria violando o sistema, uma vez que não estaria dando a oportunidade de Lu se autocorrigir.

Vale lembrar também, conforme apontei no capítulo anterior, que nem sempre as interações vão funcionar perfeitamente como o sistema descreve, mas também é verdade que isso terá conseqüências interacionais. Em algumas instâncias, essa modulação não é tão evidente, mas se lançarmos um olhar mais profundo aos dados, poderemos notar que nelas o sistema também opera. Vejamos o exemplo a seguir:

(8)

1 **Selma:** ô Ana me conta como é que foi a
2 história lá do:::- dos surdos na:::-
3 (0,4) no jogo
4 (0,6)
5 **Ana:** que jo:go,
6 (0,2)
FP→ 7 **Selma:** o jogo de futebol de surdos::
8 (1,2)
9 **Ana:** ↑ah:::: não era só futebol
10 (.)
11 **Selma:** é que se tu ficar aí::m (0,6) não va::i:-
12 (.)
13 **Ana:** tá: mas eu tenho que cuidar a torr:ada
14 (minha querida:)
15 **Selma:** °(hhã)°
16 (0,7)
RO→ 17 **Ana:** acontece o seguinte ó. não era só futebol
18 começou com um jogo de vô::le::::i-
19 (0,4) (termina)
20 (1,1)
21 **Selma:** [[e:- e- eles não]falavam nada °nada°,
22 **Ana:** [[da:::í:::-]
23 (0,2)
24 **Ana:** n::↑ã::::- ah::: por gestos né,=
25 **Selma:** =A:h só xingando o j(h)ui(h)z

Nessa ocorrência, Ana e Selma, irmãs, estão na cozinha preparando o jantar.

Já no primeiro turno de Selma, ela deixa evidente que é Ana quem detém as informações a respeito do jogo. Na linha 5, Ana inicia reparo sobre o turno anterior de Selma, requerendo explicitação sobre o tópico que está sendo chamada a falar. Na resposta de Selma está a fonte do problema, quando ela qualifica o jogo dos surdos como de futebol. Temos na seqüência uma longa pausa de 1,2 segundos na linha 8 e, logo em seguida Ana aponta a fonte de problema no turno anterior de Selma e realiza correção dizendo “*não era só futebol*” (linha 9). Mais tarde, no turno que se inicia na linha 18, após uma seqüência inserida das linhas 11 a 16 a respeito da distância das participantes em relação ao gravador,

Ana retoma a seqüência de correção explicitando “*não era só futebol começou com jogo de vôlei...*”.

Nesse caso específico, em uma primeira análise mais desinteressada, poderíamos julgar que esta é uma correção não-modulada. Contudo, 1,2 segundos de pausa é um silêncio extremamente relevante (Jefferson, 1984), principalmente logo antes de um reparo iniciado e levado a cabo pelo outro. Além disso, antes de Ana fazer o reparo, ela mostra afiliação ao que Selma propõe através da expressão “*ah*”.

Uma questão importante de ser ressaltada nesse exemplo é a de que Ana é quem tem conhecimento sobre o jogo, pois já ficou claro desde o primeiro turno que Selma não sabe e pede informações sobre o jogo. Então como a “detentora do conhecimento” a respeito do assunto, ela teria subsídios que poderiam justificar o uso do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro sem modulação, pois é justamente o que acontece na sala de aula, mas ela ainda assim não o faz. Isso contribui para a evidência da despreferência do fenômeno na conversa cotidiana.

3.2.1 Ocorrências-limite

No âmbito da organização de nossa coleção, uma outra dificuldade que tivemos, mas prevista nessa metodologia de análise, foi a de considerar alguns casos discrepantes ou casos-limite (*boundary cases*, segundo Schegloff, 1992) como pertencentes ao *corpus* ou outros fenômenos parecidos. Nesta seção, debatarei algumas dessas instâncias limites que, após intensas discussões, foram considerados como reparo iniciado e levado a cabo pelo outro ou foram classificadas como um outro fenômeno.

3.2.1.1 Verificação de Entendimento

No capítulo anterior, ao apresentar os iniciadores de reparo pelo outro, foi apresentada a forma “*you mean X, não?*” (*You mean X*) como o iniciador mais forte em termos de sinalização da fonte do problema. No entanto, os próprios autores do artigo S/J/S (1977) argumentam que, em certas instâncias, essa expressão não aparece como iniciador de reparo, mas como uma verificação de entendimento. Conforme já argumentei, essa expressão não é muito comum em nossos dados, mas de qualquer forma, quando algo parecido aparecia, precisávamos saber diferenciá-las entre reparo iniciado e levado a cabo pelo outro ou verificação de entendimento. Vou começar apresentando um exemplo que foi considerado como o fenômeno de análise, isto é, entrou para a nossa coleção:

(9)

1 **Léo:** eu a[ceito uma::-]
 2 **Luíza:** [faz muscu]lação põe pe::so.
 3 (0,3)
 4 **Luíza:** >massa muscular.< o quê [quê tu aceita,]
 5 **Léo:** [uma:::]::
 6 [uma:::]::-]
 7 **Lucas:** [tu acha que eu vou] entr[ar naqueles::-]
 8 **Léo:** [um
 FP→ 9 alpistezinho]
 10 (.)
 RO→ 11 **Luíza:** UM (h)ALPIS^{te}? alpiste nós ainda não
 12 comemos só [pa]ssarinho.
 13 **Léo:** [(°tá°)]
 14 (0,3)
 15 **Luíza:** a[VEIa]=
 16 **Berta:** [() tã]
 17 **Luíza:** =o senhor quer diz[er?
 18 **Léo:** [a- aveia.
 19 (0,5)

Nesse exemplo, a fonte de problema está no turno que se inicia na linha 8.

Se analisarmos o trecho, poderemos constatar que, na verdade, Léo, já no primeiro turno,

inicia uma procura da palavra (*word search*), que é uma das formas mais comuns de reparo pelo outro auto-iniciado. Essa procura se estende no turno da linha 5 e é finalizada quando ele escolhe o termo “*alviste*”. Logo após, Luíza toma o turno e faz uma iniciação de reparo, na forma de uma brincadeira/deboche. Léo, por sua vez, tendo a oportunidade de se reparar, não o faz, apenas dizendo “*tá*” (linha 13). Após uma pausa de três décimos de segundo, Luíza retoma o turno e faz o reparo modulado na forma “*Aveia, o senhor quer dizer?*”, com o que ele concorda, na linha 15. Novamente, temos aqui um outro exemplo que evidencia a despreferência do fenômeno estudado através de atraso e modulação. A questão a ser ressaltada aqui é que, nesse caso, o uso da expressão “*o senhor quer dizer?*” configura reparo na medida em que acompanha a substituição de um termo por outro mais adequado.

Um outro fenômeno muito parecido com esse, também tratado no artigo S/J/S (1977), e que muitas vezes aparece com essa mesma expressão que está sendo tratada aqui é a verificação de entendimento. O que basicamente a diferencia do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro é a ação que ela de fato realiza, ou seja, ela propõe uma possibilidade de interpretação do turno anterior, através de um formato que incita à correção. Vejamos o exemplo:

(10)

- 1 **Beto:** °como é que e[le]s morreram, °
 2 **Guto:** [co-]
 3 (0, 4)
 4 **Guto:** .hh é que eles tavam an:::da:ndo aí .hh
 FP→ 5 (.) bateram numa pe:dra.
 6 (0, 3)
 7 **Hugo:** >hh HÃ [HÃ HÃ HÃ HÃ] HÃ HÃ=
 8 **Carol:** [>HÁ HÁ HÁ há<]
 9 **Hugo:** =[HÃ] HÃ °HÃ HÃ °<=
 10 **Guto:** [é]
 CC→ 11 **Beto:** =bateram com a cabeça numa pe[dra,

12 **Guto:** [nã::o
 13 nã- >nã-não.< .hh bateram de aviã::o
 14 (0, 3)

A instância selecionada não mostra a forma “*você quer dizer X*” explicitamente, mas, conforme já argumentamos, essa forma não é tão comum em português. Parece-me que, em português brasileiro, a entonação de pergunta, a qual podemos ver no turno da linha 11, é parecida com o uso da forma “*you mean*” do inglês. Entretanto, o que é importante para a delimitação do nosso objeto de pesquisa é saber identificar por que as instâncias de verificação de entendimento não são reparo iniciado e levado a cabo pelo outro.

Nesse exemplo, acontece uma iniciação de reparo, na linha 11, no turno de Beto, para verificação de entendimento do que foi dito no turno de Guto que se inicia na linha 4. A questão é a seguinte: no turno da linha 11, Beto aponta algo que precisa ser reparado no turno de Guto, mas ele apenas oferece um candidato para interpretação do que Guto disse. Segundo S/J/S (1977), é essa iniciação de reparo que poderá ser palco propício para um futuro reparo levado a cabo pelo próprio Guto, uma vez que essa verificação de entendimento tem um formato que ele chama de “*incitante à correção*”. O que constatamos é que as ocorrências de verificação de entendimento apenas fornecem uma possibilidade de compreensão ao que foi dito no turno do outro e iniciam reparo sem levá-lo a cabo, o que será feito pelo próprio falante da fonte de problema ao confirmar ou corrigir o entendimento do outro.

3.2.1.2 *Correção encaixada*

Apesar de o fenômeno do reparo estar estreitamente relacionado à correção, é preciso destacar que nem todas as formas de correção constituem um reparo (Schegloff,

2000, p. 209). Uma das características básicas do reparo é a interrupção da trajetória da interação em andamento para lidar com os possíveis problemas de compreensão .

Uma prática que à primeira vista poderia ser confundida pelo leitor com um reparo iniciado e levado a cabo pelo outro é a “correção encaixada” (cf. Jefferson, 1987). Nesse artigo, a autora distingue explicitamente entre *correção exposta* (*exposed correction*), que seria o reparo pelo outro, e *correção encaixada* (*embedded correction*).

A correção encaixada, diferentemente do reparo, incorpora a correção na própria fala em andamento, é um meio de fazer somente a correção, discretamente, sem iniciar uma seqüência de reparo. Ou seja, nessas instâncias, a correção ocorre, mas não é o que está sendo feito interacionalmente.¹⁹ Conforme já aponte, ao longo da montagem de nosso corpus, algumas instâncias nos pareceram bastante difíceis de serem classificadas. O trecho a seguir foi um dos que, em um primeiro momento, pareceu-nos correção encaixada:

(11)

- FP→ 1 **Denis:** e não tem como: furar esse::°:~::~°
 2 critério aqui?
 3 (0,5)
 4 **Denis:** por exemplo aqui ó=
 RO→ 5 **Joana:** =tem. (.) tem. alguns professores dão es-
 6 isso se chama quebra de pré-requisito. tu
 7 tem que pedir um tempo antes do- (0,3) do

¹⁹ Em nossa coleção, estávamos buscando instâncias de reparo iniciado e levado a cabo pelo outro e, sendo assim, falta-nos um exemplo bastante claro em conversa cotidiana de correção encaixada. Em seu artigo sobre correção encaixada, Jefferson (1987, p. 93) apresenta o trecho a seguir, em que Roger substitui uma palavra que considerou problemática ao longo do turno anterior de Ken (*police* por *cops*). Ken, por sua vez, em seu próximo turno, incorpora a palavra proposta por Roger (*cops*) à sua fala, de tal sorte que não há interrupção do fluxo da interação para lidar com o problema.

→ **Ken:** Well- if you´re gonna race, the police have said this to us.

→ **Roger:** That makes it even better. The challenge of running from the cops!

→ **Ken:** The cops say if you wanna race, uh go out at four or five in the morning on the freeway...

8 dia da matrícula né,
 9 (0,2)
 10 **Denis:** $\frac{mm}{.}$,
 11 (.)
 12 **Joana:** e uns professores dão e outros não dão

Nesse excerto, o casal Denis e Joana está falando sobre o sistema de matrículas em uma determinada universidade. Ressalte-se que Joana é aquela que detém o conhecimento sobre o assunto, ao passo que Denis está lhe fazendo várias perguntas, uma vez que ele é calouro. Denis, em seu primeiro turno do segmento acima, faz uma pergunta para Joana a respeito do ato de “*furar um critério*”. Joana, em seu turno da linha 5, responde à pergunta de Denis, mas, ao mesmo tempo, propõe a substituição da expressão “*furar um critério*” pela expressão mais específica, “*quebra de pré-requisito*”.

Essa correção, que em uma primeira análise nos pareceu inserida na resposta de Joana, o que a configuraria como correção encaixada, nos pareceu intrigante. Se levarmos em consideração o próprio turno de Joana que se inicia na linha 5, ela o inicia respeitando a relevância condicional da pergunta e a respondendo. No entanto, ainda na linha 5, ela interrompe o fluxo da interação, cortando uma idéia, para fornecer uma expressão em substituição ao que Denis falou, e só após ela retoma a explicação. O que eu estou argumentando é que ela poderia ter dado a explicação sem apontar para o problema, ou até mesmo, se quiséssemos considerar como uma correção encaixada, ter começado a resposta desse modo “*ah, a quebra de pré-requisito funciona...*”, por exemplo. Mas o que ela faz é interromper o fluxo da ação que está sendo feita, isto é, fornecer a resposta, para reparar um item específico, ou seja, ela está fazendo um reparo iniciado e levado a cabo pelo outro.

Não podemos esquecer que também que é Joana quem tem o conhecimento a respeito do *modus operandi* da universidade, e essa assimetria de *status* de conhecimento

vem sendo legitimada pelos dois ao longo da interação, o que pode ser evidenciado estruturalmente. No próximo capítulo, na discussão dos dados de sala de aula, nós voltaremos a falar sobre a correção encaixada, pois, pelo que pudemos constatar na organização de nossa coleção, essa parece ser uma prática muito mais recorrente na sala de aula do que na conversa cotidiana.

3.2.1.3 Discordância (D)

Há ainda uma outra característica do tipo de reparo que será analisado nesse trabalho que precisa ser mencionada, que é a sua estreita relação com a discordância. Em S/J/S (1977, p. 380) os autores sinalizam uma relação sistemática entre esses dois fenômenos. O que ocorre é que, em certas instâncias, uma seqüência de reparo iniciado e levado a cabo pelo outro pode iniciar uma seqüência de discordância, na medida em que o interagente que está sendo reparado resiste ao reparo do outro (para uma descrição mais detalhada de discordância entre crianças, ver Goodwin, 1983). Nesse sentido, o fato de iniciar e levar a cabo o reparo no mesmo turno, é uma prática que se caracteriza como uma seqüência de pré-discordância.

Contudo, existem elementos lexicais que, de uma certa forma, parecem não se prestar ao reparo, devido ao fato de a fonte do problema ser um item vago. Isso se dá desse modo porque, para que os interagentes co-construam sentido ao longo da interação, é preciso que haja acordos tácitos, os quais geralmente são culturais e lingüísticos, a respeito do sentido das coisas que estão sendo ditas. Desse modo, não é possível reparar um item de vagueza, pois, justamente, por ser vago, não há um critério pré-definido a respeito de seu sentido. Atentemos para o exemplo que segue:

(12)

FP→	1	Carmen:	é bonita essa lareira
	2		(0, 9)
D→	3	Irma:	é <u>bo</u> :a
	4		(0, 4)
	5	Irma:	> ela não é bonita, < é <u>bo</u> a
	6		(0, 7)
	7	Carmen:	°eu gosto. [acho bonita.°
	8	Irma:	[(el-)
	9		(3, 0)

Esta interação ocorre na casa de Irmã, e Carmen é a sua irmã que a está visitando. Em uma primeira análise, nós poderíamos argumentar que nesse trecho, Irma, no turno da linha 3, aponta como fonte do problema a palavra “*bonita*” e faz um reparo propondo a substituição pelo termo “*boa*”. Poderíamos prosseguir dizendo que, em seguida, no turno da linha 5, ela reforça o seu reparo negando o que Carmen disse em seu primeiro turno. Porém, pareceu-nos estranho que ela pudesse estar reparando, no sentido de corrigir, o gosto de uma outra pessoa e começamos a desconfiar que, em determinadas categorias lexicais, como itens de vagueza, ainda que se pareça muito com o fenômeno que estamos aqui analisando, o que acontece não é um reparo, mas uma discordância, no sentido em que ambas as interagentes reiteram seus pontos de vista, os quais são diferentes.

Além disso, não se pode negligenciar o fato de que Irmã é a dona da casa e, portanto, a ação que está sendo feita por Carmen no turno da linha 1 pode ser interpretada como um elogio. Neste caso, esta interação se torna ainda mais complexa, pois a recusa de Irmã em aceitar o elogio de Carmen pode ser vista como uma típica ação preferida em resposta a elogios, de discordância por parte do elogiado (ver Pomerantz, 1978).

Assim, como pudemos perceber, a organização de uma coleção é uma tarefa que exige extensiva análise e, mais do que isso, diversas discussões para que se possa melhor classificar as ocorrências. Também ficou evidente que muitas vezes se chega à

definição do objeto que estamos analisando através do estudo daquilo que parece, mas não é, o fenômeno.

A partir dessa descrição do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na conversa cotidiana, evidenciamos que: a) essa trajetória aparece, nesse contexto, geralmente modulada, como reflexo da preocupação com a face do outro; b) pode servir tanto para restabelecimento da compreensão mútua ou para controle social do outro. Essas duas características serão essenciais quando formos comparar as ocorrências do fenômeno em conversa cotidiana com as ocorrências em sala de aula. Além disso, essas constatações estão em consonância com o que foi descrito na literatura canônica em *Análise da Conversa*. Portanto, podemos afirmar que, ao contrário do que se poderia depreender a partir do que Marcuschi (1986) propõe sobre o sistema de tomada de turnos, o sistema de reparo opera no Brasil conforme descrito em *S/J/S* (1977).

4. OIOR EM SALA DE AULA TRADICIONAL

Retomando o que foi descrito na revisão de literatura, não é o ambiente físico que faz com que uma interação se caracterize como institucional ou não, mas sim o sistema de troca de falas, ao se distanciar do da conversa cotidiana. Uma vez que o meu objeto de análise é o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro, analisarei em que medida os padrões interacionais descritos para o fenômeno em questão se distanciam do que foi descrito para a conversa cotidiana (principalmente em contraste ao que foi descrito com base em dados de português brasileiro, no capítulo anterior).

Antes de partir para a análise propriamente dita, pretendo fazer algumas considerações que julgo pertinentes em relação aos dados. Grande parte das ocorrências que temos em nosso *corpus* (e, conseqüentemente, neste trabalho) é oriunda de gravações em vídeo (ao todo são onze fitas) em uma sala de aula de uma quarta série de uma escola pública na periferia de uma cidade do sul de Santa Catarina. As outras interações são entrevistas de proficiência em língua estrangeira, aulas de português como língua estrangeira ou sessões de aconselhamento. Conforme já discutido no Capítulo 2 (item 2.3.1), as interações nesses três diferentes tipos de ambientes estão organizadas de forma muito parecida, e os mesmos poderiam ser definidos como contextos instrucionais.

Como já mencionei no capítulo de introdução deste trabalho, o meu interesse primordial pela sala de aula é, como educadora, poder proporcionar aos alunos e a

mim mesma um ambiente mais justo e democrático de trabalho. Para tanto, julgo que são necessárias algumas considerações a respeito do ensino no Brasil.

Atualmente, as diretrizes da educação brasileira estão retratadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Devido ao grande número de analfabetos que ainda há em nosso país, a nossa política de ensino tem dado uma importância maior ao ensino fundamental. Assim, os PCNs indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- “– compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;²² (p. 7)

Parece-me que esses objetivos traçados na educação brasileira, quais sejam, de formar um cidadão crítico e participativo seriam, de um certo modo, contrastantes às práticas mais tradicionais em sala de aula. Ou seja, essa proposta está inserida em uma nova concepção do processo de ensino/aprendizagem, no qual o professor não é mais aquele que detém todas as informações e as repassa aos alunos, mas, ao contrário, os conhecimentos são co-construídos e negociados através da interação.

Por um outro lado, é evidente que em encontros institucionais como interação em sala de aula, a acurácia da informação é essencial. Em conformidade com o que Kurhila (2001, p. 1092) afirma a respeito de interações institucionais, os alunos vão à escola, fundamentalmente, para aprender, e cabe ao professor, como representante da instituição, provê-los com as informações necessárias para que essa aprendizagem seja conquistada. Vejamos que com isso ele não está defendendo que o professor “transmita “o conhecimento” aos alunos, mas atue como um facilitador, na medida em que lhes fornece

as informações ou instrumentos necessários para que eles conquistem a aprendizagem em um processo mútuo.

É claro que, por mais democrática que seja esta aula, a relação presente no processo de ensino aprendizagem é sempre uma relação de poder. Mas esse poder não é unilateral em relação ao professor. Atentemos para o que Cajal (2001) argumenta:

“Uma pessoa, investida da função de professor, adquire poder de determinar ações aos alunos. Estes, por sua vez, legitimam esse poder, pois trazem de casa ou adquirem, rapidamente, na escola, a imagem do professor como autoridade. Embora o professor seja agente do controle social na sala de aula, a interação se dá de forma compartilhada, produzida também pelos alunos; melhor, produzida na relação professor/alunos, alunos/alunos.” (p.128)

Com isso podemos inferir que as relações de poder estão presentes a todo o momento e estão sendo sustentadas através da interação. Então, retomando a idéia que expus na introdução, de que o aluno é dominado através da linguagem, creio que a prática do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro pode ser considerada como um desses instrumentos de controle do outro. Isso se sustenta pelo fato de que, em determinadas atividades cujo objetivo é a instrução formal, o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro não só ocorre sem nenhuma marca de despreferência, mas também é legitimado por esse papel de instrutor que o professor está desempenhando e que é sustentado pelos seus interlocutores, os alunos.

O primeiro aspecto que nos chama a atenção ao confrontarmos os dados levantados em conversa cotidiana com os de sala de aula é, sem dúvida, o número muito maior²⁰ de ocorrências encontradas nesse segundo contexto, conforme já era esperado segundo o que foi descrito na literatura. Passemos, então para a análise dessas instâncias.

²⁰ Os números que temos até o presente momento são os seguintes: em conversa cotidiana, temos um total de 15 horas aproximadamente e encontramos 25 ocorrências; em sala de aula, temos aproximadamente um total de 28 horas e 70 ocorrências já definidas e 216 a serem discutidas. Ressalto que esse número muito maior de ocorrências a discutir se deve ao fato de que o nosso Projeto priorizou, em um primeiro momento, a organização das ocorrências em conversa cotidiana.

Dentro da visão de que as relações de poder se constroem na interação entre professor e alunos, chamou-nos a atenção em nossos dados uma estrutura que não aparece nos dados em conversa cotidiana nem no artigo seminal sobre reparo (até porque era um estudo sobre a organização do reparo na conversa cotidiana, e não na sala de aula). Nesse caso, o que acontece é que existem mais de dois participantes envolvidos no processo de reparo: aquele que proferiu o turno com a fonte do problema, um outro que vai apontar para o problema, e um terceiro que vai levar a cabo o reparo propriamente dito. Atentemos para o trecho a seguir:

(13)

- FP → 1 **Alan:** .hhh na- e::::- n- n- (.) no::::m- (.)
 2 na década de:::: setenta .hhhhh e:::::m-
 3 t- o população (0,4) co- ã::::- começando
 4 de::::- (.) a:::: idades (.) zero e quatro
 5 .hhh até a:::: (0,3) sessenta cinco a
 6 sessenta nove .hhhh e::- parece com isso
 7 é como um:: prim- piramide. .hhh e::::-
 8 mas- e::::m-
 9 (0,9)
 10 **Alan:** t- (0,2) d[epois-]
 IR → 11 **Rui:** [piram]i:de se fala?
 RO → 12 **Saul:** pirâmide.
 13 (0,2)
 14 **Alan:** pir[âmide]
 15 **Rui:** [°râmid]e°
 16 **Alan:** .hhh depois de::::: co- ã- (.) depois de
 17 cen- censo-censo::: de::::- e:::::m- (.)
 18 t- noventa= =um .hhhh e:::::- (0,2) °o-
 19 o-° o- o pir- o piramide mud- mudou
 20 m[uito.]
 21 **Saul:** [piR]Â:::::[:::::mide.]
 22 **Alan:** [piRÂ::::midiu.] .hh e:::::-
 23 mudou muito.

Essa interação é um trecho de uma aula de português como língua estrangeira. O que acontece é que Alan, no final do primeiro turno, pronuncia a palavra

17 (0, 3)
 18 **Marco:** en[tão (])=
 19 **Gisa:** [nã:::o Olga ()]
 20 **Marco:** =([] aconteceu?)
 21 **Olga:** [a:::.,]

Nessa interação, nos turnos das linhas 1 a 6, os alunos estão eufóricos, planejando o que vão trazer para a festa de fim das aulas, enquanto Olga está concentrada em sua mesa calculando as médias da turma. Em seu turno da linha 7, Olga interrompe o fluxo interacional para iniciar uma seqüência de reparo em relação a uma fonte do problema que eles estão construindo em conjunto, qual seja, a aula não termina nesta sexta-feira, mas na da próxima semana. Para reforçar ainda mais, ela faz novamente o reparo no turno que se inicia na linha 10. Na linha 13, entretanto, João apresenta um iniciador de reparo do tipo aberto, pedindo mais informação e, então, Olga é ainda mais específica e, para não deixar dúvidas, reitera o reparo na linha 14 dizendo o dia do término das aulas.

Apesar de Olga estar representando, com essa série de reparos, o seu papel institucional de quem detém as informações acuradas, é preciso ressaltar que esse reparo, nesse contexto específico, é patentemente *accountable*, isto é, é feito especialmente para garantir que a compreensão mútua se estabeleça, uma vez que há conseqüências de ordem prática caso ela não interfira, ou seja, os alunos podem se preparar para a festa no dia errado. Além disso, o que está sendo co-construído nessa interação é uma série de falhas na compreensão mútua, conforme podemos ver ao longo do trecho. Assim, esse exemplo é importante para demonstrar que, apesar de o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro servir muitas vezes para o professor exercer o seu papel institucional em sala de aula, não deixa de ser verdade que ele também aconteça de modo a reparar um problema na compreensão mútua e, aí, ele se aproxima do fenômeno tal qual acontece na conversa cotidiana.

Além disso, um outro fato bastante evidente é que aquele que está sujeito a ser reparado é em geral o aluno. Na discussão sobre a organização da interação em sala de aula, eu já havia apontado que uma das estruturas muito descritas na literatura e, ao mesmo tempo, muito encontrada em salas de aula tradicionais é a estrutura triádica I-R-A. Em nossos dados em português brasileiro não aconteceu de forma diversa, pois encontramos um grande número dessas ocorrências. Em todas as instâncias que levantamos, apenas encontramos o professor fazendo a parte I e atribuindo a parte R a um ou mais alunos. É como se isso fizesse parte de seu papel institucional que precisa testar e avaliar o desempenho dos alunos. É justamente esse papel de avaliador que legitima também o uso do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro de forma não-modulada e sem atrasos, isto é, sem nenhuma marca que demonstre a sua despreferência em ambiente de sala de aula tradicional. Vejamos o exemplo a seguir:

(15)

I→	1	Olga:	<u>quantos</u> <u>litros</u> de água que <u>cabe</u> <u>nessa</u>
	2		<u>piscina</u> ?
	3		(0,5)
R1→	4	José:	[[cento e sessenta ()]
R2/FP→	5	(Rudi):	[[(<u>litros</u>)]
A→	6	Olga:	cento e sessenta,
	7		(0,4)
FP→	8	José:	li[tros]
RO→	9	Olga:	[me]tros cúbicos
	10		(0,6)
	11	José:	metros cúbicos ((concordando com a
	12		cabeça))

Nesse exemplo, Olga inicia fazendo uma pergunta-teste, para a qual ela já sabe a resposta²¹, a fim de conduzir o raciocínio dos alunos. Na segunda posição da estrutura triádica I-R-A, temos dois turnos, nas linhas 4 e 5, pois dois alunos respondem ao mesmo tempo. Só que no turno em que eu estou apontando como R2, ela identifica uma fonte de problema e então, em seu próximo turno, ela inicia uma seqüência de reparo, ao mesmo tempo em que faz a avaliação, através da repetição de parte da resposta que está correta. Só que os dois meninos envolvidos nessa seqüência não entendem essa repetição parcial como uma iniciação de reparo e José, na linha 8, toma o turno e repete o item reparável, que é a palavra “litro”. Uma vez que eles não fazem auto-reparo, ela faz, no turno da linha 9, a correção, ao mesmo tempo em que termina a avaliação da seqüência I-R-A.

O mais surpreendente a respeito deste trecho é que os meninos só mencionam a palavra “litros” porque a própria Olga a profere na linha 1, quando pergunta “*quantos litros de água...*”. No entanto, ela só aponta a fonte de problema na resposta dos alunos.

A partir desse exemplo, chegamos a uma outra conclusão através da ocorrência do fenômeno em sala de aula: a estrutura I-R-A está relacionada com o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro, na medida em que, se a parte R da estrutura não for a esperada pelo participante que proferiu I, este último poderá vir a fazer reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na parte A. No entanto, é pertinente constatar que não necessariamente a estrutura I-R-A resultará em reparo caso a R fornecida não seja a esperada pelo professor. Segundo Mehan (1985):

A seqüência estendida acontece quando a resposta esperada não aparece imediatamente, ou porque os alunos não respondem ou dão respostas parciais ou

²¹ O fato de que ela já sabe a resposta não está evidente no trecho analisado, mas na atividade que Olga está desenvolvendo. Nesta situação, que ocorre em uma aula de matemática, ela está ao quadro-negro, ajudando os alunos a corrigirem alguns exercícios e, assim, ela conduz o raciocínio lógico deles.

incorretas, ou por causa de interrupções ou distrações. Nessas ocasiões, o iniciador emprega várias estratégias, inclusive indução depois de respostas incorretas ou incompletas e repetindo ou simplificando atos de iniciação para obter a resposta pedida no primeiro ato de iniciação.²² (p. 122)

Parece-nos, então, que existem outras formas, mais democráticas, de se facilitar o processo de ensino/aprendizagem ao aluno. É claro que isso pode ser mais trabalhoso interacionalmente, mas sem dúvida é menos dolorido. Com isso, eu não estou querendo de forma alguma propor que a correção é uma coisa ruim e que erros jamais devam ser corrigidos. Pelo contrário, acredito que a correção faça parte do mandato institucional do ambiente sala de aula, mas ela não precisa ser um ato desagradável.

Na verdade, não é a correção em si ou a estrutura IRA que faz com aula se torne um ambiente desagradável de exercício de poder. A estrutura IRA, por exemplo, tem o seu valor como instrumento do discurso pedagógico. Atentemos para o exemplo a seguir:

(16)

- I→ 1 **Saul:** primeiro lugar quem é que tá falando?
 R1→ 2 **Roger:** êu- ê- [ê a- ê]a:::- =
 R2 3 **Diego:** [a (moça?)]
 4 **Roger:** =a dona da casa=
 5 **Jonas:** =cla[ro]
 R3→ 6 **Donato:** [a em]pregada.
 A→ 7 **Saul:** é a <emprega(da.)>
 8 ((problema na gravação))
 9 **Rafael:** branca. hahaha
 10 **Saul:** por quê que tu sabe que é (.)a empregada?
 11 (1,2)
 12 **Donato:** por o sotaque?

Nesse excerto, Saul faz a iniciação através de uma pergunta no turno da primeira linha. Logo em seguida, vários alunos respondem à pergunta, os dois primeiros

²² The extended sequence occurs when the expected reply does not appear immediately, because students do not answer or give partial or incorrect replies, or because of interruptions or distractions. At such times, the

(Roger e Diego nos turnos das linhas 2, 3 e 4), no entanto, não fornecem a resposta adequada e um terceiro, Jonas, se afilia a este grupo através de sua expressão “*claro*” no turno da linha 5. Ainda assim, Saul não intervém, até que no turno da linha 6 Donato fornece a resposta adequada, “*a empregada*”, a qual Saul legitima através da repetição da expressão em seu turno da linha 7. Como podemos ver, nesse trecho a estrutura IRA funciona apenas como um artifício para conduzir a discussão a respeito da atividade que está sendo desenvolvida.

É bem verdade que muitas vezes é muito menos custoso interacionalmente usar a I-R-A para ajudar a conduzir o raciocínio dos alunos aos objetivos que o professor está propondo. Assim, essa estrutura tem o seu lugar na interação em sala de aula como estratégia de ensino. Contudo, o que estou advogando é que a última parte da estrutura não precisa ser feita através de reparo, parando a interação para tratar da resposta que não foi a esperada. Assim, parece-me que para que se lance mão dessa estrutura sem ficar apontando para o erro do outro, deve-se lançar mão da correção encaixada, a qual foi exposta na seção 3.2.1.2.

A respeito da correção encaixada, há inúmeras instâncias do fenômeno em sala de aula. Essa prática para lidar com o erro, ao contrário do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro, constitui-se em uma prática mais solidária, pois a interação (e o que está sendo co-construído através dela) se torna mais importante, na medida em que a mesma não é interrompida apenas para lidar com um problema.

Mas eu novamente ressalto que não são as estruturas propriamente ditas que fazem um ambiente democrático ou não. Nem todas as instâncias de tratamento do erro que encontramos, e não estou falando apenas do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro, são justificáveis. Fatores como o majoritário controle de acesso ao turno do professor e os

direitos de participação assimétricos em seu favor em relação aos dos alunos propiciam instâncias de correção pouco justificáveis em termos interacionais. Isso possibilita que o professor exerça controle inclusive no que concerne à fala e ao comportamento dos alunos. Ao contrário do que foi apresentado no exemplo anterior, a própria correção encaixada pode servir para exercício de controle social sobre o outro. É o que podemos ver no trecho a seguir:

(17)

1 **Pedro:** >é só três que a professora quer na cinco
 2 professora?
 3 (0,8)
 FP→ 4 **(Pedro:** °só três, °)
 CE→ 5 **Olga:** é no mínimo três
 6 (0,9)
 7 **(Pedro:** °três °)
 8 **Olga:** >vocês< falam direto né, >por quê que
 9 vocês< não pensam mais do que ficar
 10 falando,

No excerto acima, os alunos estão fazendo uma prova, e Pedro faz uma pergunta no primeiro turno a respeito de uma das questões. Como se passam 0,8 segundos e a professora não responde, ele repete novamente, na linha 4, dessa vez com uma entonação interrogativa mais fraca. É incontestável a relevância da pergunta feita por Pedro, uma vez que está em jogo aqui o seu aproveitamento na determinada questão. No entanto, a professora responde ao turno de Pedro, na linha 5, com uma correção encaixada gratuita, que não é justificável, uma vez que “*no mínimo três*” não significa que “*só três*” esteja errado. Como se isso não bastasse, Olga, em seu próximo turno, da linha 8 em diante, faz uma avaliação negativa a respeito do fato de o aluno ter perguntado.

Ora, uma vez que a professora, como distribuidora e controladora dos turnos de fala dos alunos não ratifica a tomada de turno do aluno ainda que seja para uma questão fundamental de estabelecimento de compreensão mútua, podemos concluir que ela não está sendo cooperativa no que concerne à ação conjunta entre os participantes de uma interação. Ao invés disso, ela vê as intervenções dos alunos como negativas, uma vez que sugere que, no lugar de *falar*, eles deveriam apenas *pensar* (linhas 8-9).

Essa postura demonstra uma concepção extremamente arcaica do ensino, em que o professor é quem fala e o aluno só tem direito a falar quando o professor lhe dá a palavra. É evidente a total desarmonia desse tipo de atitude com os parâmetros que orientam a nossa educação, os quais buscam a formação de um sujeito crítico e participativo. Uma das conseqüências mais negativas que esse tipo de atitude pode ter é que o aluno, não tendo voz para falar, não possa se constituir como sujeito do seu próprio processo de aprendizagem. Ao contrário, este deve se comportar como um sujeito passivo, que está receptivo ao conhecimento que lhe será “transmitido”, pelo professor, que sabe tudo; isto é, o processo de construção conjunta do conhecimento não tem vez dentro desse tipo de sala de aula tradicional, o que me parece bastante grave.

Então, reitero que não é o tipo de correção que faz delas práticas não justificadas de exercício de poder, mas o uso que se faz das mesmas. A professora Olga, por exemplo, parece utilizar as diversas estratégias de correção para exercer domínio sobre os alunos, o que só é justificável para ela mesma, não em termos interacionais. É claro que algumas formas são mais agressivas e diretas, como o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro, mas é sempre bom lembrar que é a forma com que se faz uso dessas estruturas que as faz mais ou menos democráticas.

Atualmente, existem estudos, como o das autoras O'Connor e Michaels (1996), que propõem uma outra estrutura que estaria em melhor consonância com as

perspectivas mais atuais de ensino/aprendizagem, a qual elas chamam de *revoicing*. Isso se constituiria na prática por alinhar os alunos através da criação de um enquadre participativo no qual eles comentam o que os seus colegas disseram. Essa prática, então, lhes dá a oportunidade de unir ao currículo explícito a oportunidade de participação crítica.

Vejamos que isso é justamente o contrário do que a professora faz no exemplo 17, ao avaliar a participação dos alunos como negativa. É claro que isso exige bastante trabalho interacional, e mais do que isso, bastante consciência do professor a respeito da importância da prática de dar voz crítica aos alunos. Conforme as próprias autoras argumentam “o professor engajado nesse processo de socialização lingüística tem que orquestrar e integrar simultaneamente os conteúdos acadêmicos e a participação dos alunos”²³ (1996, p. 66). Em termos pedagógicos, esse processo é muito mais frutífero do que a I-R-A, na medida em que dá aos alunos a oportunidade de se expressarem, como sujeitos críticos, ao passo que a I-R-A lança uma pergunta que todos percebem como, segundo as autoras, uma tentativa de atingir um alvo, o qual é a resposta pretendida pelo professor.

²³ The teacher engaged in this language socialization process thus has to orchestrate and integrate both the academic content and the participation of students simultaneously.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procurei fazer uma análise de dados em fala-em-interação em português brasileiro à luz da metodologia de pesquisa da Análise da Conversa. Parti de um quebra-cabeças intelectual que me propunha observar se os padrões interacionais encontrados em nossa língua estavam em consonância com a literatura canônica da área.

O que pude observar é que, tanto a organização seqüencial dos turnos quanto a do reparo, não apresentaram nenhum padrão diferente do que já fora anteriormente descrito, ao contrário do que afirma Marcuschi (1986). A respeito do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro em português brasileiro, ressalto alguns pontos importantes que ficaram evidentes através da análise dos dados.

Em primeiro lugar, preciso constatar que, ao longo da organização de nossa coleção, nos deparamos com alguns casos que não havíamos previsto, os quais chamamos de casos-limite. É importante ressaltar também que ainda hoje nos debruçamos sobre essas questões e as discutimos, sendo que alguns casos parecem realmente bastante difíceis de serem analisados. Os casos que apresentei aqui apenas demonstram parte do nosso processo de organização da coleção, mas esta ainda não é definitiva.

O que fica evidente, e que já esperávamos, é que o fenômeno é raro em conversa cotidiana. Conforme demonstrei no capítulo 3 deste trabalho, ele sempre aparece de forma modulada, o que deixa evidente que as marcas de despreferência sinalizam uma

preocupação em respeitar a face do interlocutor, uma vez que o fato de fazer um reparo iniciado e levado a cabo pelo outro é um ato ameaçador à face, na medida em que a pessoa que o faz cria uma assimetria interacional a seu favor.

É claro que as modulações por si só não justificam o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na conversa cotidiana. Conforme argumentei no capítulo de revisão de literatura, a justificativa principal para o reparo é restabelecer a compreensão mútua entre os participantes. De fato, se não houve nenhum problema de compreensão, não seria justificável interromper o fluxo da interação apenas para apontar que há um problema na fala do outro. Logo, o que pode se estar fazendo realmente nessas instâncias é o exercício de controle social sobre o outro.

No excerto número 7, por exemplo, fica evidente que Cris não precisava ter interrompido o fluxo da interação para fazer reparo, uma vez que não há nenhum problema de compreensão mútua. Desse modo, o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro que ela faz não se sustenta como uma defesa de intersubjetividade, uma vez que, se Cris já sabe qual foi o problema, parar a interação apenas para dizer que houve um problema na fala da interlocutora e corrigi-la não é justificável.

Outras vezes, como no excerto 8, por exemplo, as marcas de despreferência são menos evidentes do que na maioria dos casos. Lembremos que, nesse exemplo, uma das participantes, Ana, tem um *status* de conhecimento superior ao da sua interlocutora, mas ainda assim ela faz o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro após uma pausa bastante significativa, o que demonstra uma preocupação em relação à face de sua interlocutora. O que acontece nessa interação, portanto, é uma situação de contrução do conhecimento, uma vez que só uma das interlocutoras é portadora das informações sobre o evento em questão.

Já no exemplo 11, a interlocutora Joana também demonstra um *status* de conhecimento superior ao de seu interlocutor. No entanto, ela primeiro respeita o sistema e a relevância condicional da pergunta de Denis para só então fazer o reparo. Esse exemplo evidencia justamente aquilo que configura a diferença da ocorrência do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro em conversa cotidiana e em sala de aula. Como já vimos, ele é raro na conversa cotidiana porque não é justificável para defesa da compreensão mútua. É importante lembrarmos que a conversa cotidiana é tida como uma estrutura de participação interacional a mais igualitária possível. No entanto, quando este tipo de reparo ocorre neste ambiente, freqüentemente evidencia situações em que o interagente que realiza o reparo detém um status de conhecimento assimétrico em relação a seu interlocutor, mas, mesmo assim, ele o faz com modulações, respeitando a face de seu interlocutor. Essa diferença de status interacional aproxima essas interações de interações em sala de aula tradicional, onde a assimetria em favor do professor, conforme já mencionei, é esperada como instrumento de controle social.

Esse controle social sobre o outro, muito recorrente em sala de aula tradicional, é sustentado porque, nesse ambiente, o papel institucional desempenhado pelo professor legitima atitudes para manutenção do mandato institucional. O professor, como representante da instituição escolar, tem como tarefa, e muitas vezes espera-se dele, que instrua os alunos em seu processo de aprendizagem. E esse papel é co-construído e interacionalmente sustentado por professor e alunos, como pudemos observar no exemplo 13, pois as relações de poder nunca são construídas unilateralmente.

Assim, através de seu papel de instrutor, o professor lança mão de instâncias de correção institucionalmente legitimadas. No capítulo 4, vimos instâncias de reparo iniciado a cabo pelo outro sustentadas pelo papel institucional do professor. Parece evidente que a acurácia da informação faça parte do que se constrói em sala de aula. Isso

explica a maior ocorrência de reparo iniciado e levado a cabo pelo outro em sala de aula, mas de modo algum a justifica.

Ora, se esse fenômeno é tão despreferido, ameaçador, e aparece com tantas marcas de despreferência na conversa cotidiana, porque deveria ser legitimado em sala de aula? O que pudemos observar é que algumas dessas ocorrências de reparo iniciado e levado a cabo pelo outro não ficam no âmbito de legitimar o papel que o professor está exercendo, mas restringem ainda mais o papel do aluno a sujeito sem voz e passivo na sua própria aprendizagem, conforme observamos no exemplo 17.

Isso está em total desarmonia com as propostas mais atuais de ensino/aprendizagem, que priorizam a formação de cidadãos críticos e responsáveis por suas idéias e decisões. Aliás, no excerto 6, a professora nem dá tempo de os alunos terminarem a resposta e entra junto com eles, ou seja, além da própria estrutura I-R-A já limitar bastante as possibilidades de participação dos alunos, a professora as limita mais ainda.

Vale a pena ressaltar que é a mesma professora que limita a ação dos alunos nesses dois exemplos, avaliando a participação dos alunos como negativa²⁴. Esse fato está em consonância com a idéia de que não é o tipo de correção que faz dessa prática um instrumento não democrático de exercício de poder, mas o uso que se faz de todos esses instrumentos. E, ao que parece, a professora Olga utiliza muitas vezes essas práticas da forma mais dura possível, sem nenhuma consideração em relação à face de seus alunos, o que também não é justificável interacionalmente.

²⁴ Conforme apontei no início do capítulo 4, essas ocorrências são oriundas de gravações em vídeo (ao todo são onze fitas) em uma sala de aula de uma quarta série de uma escola pública na periferia de uma cidade do sul de Santa Catarina. Não é o meu propósito neste trabalho, fazer uma pesquisa etnográfica, mas esses dados são uma rica fonte para uma pesquisa desse tipo e, na verdade, foram coletados com este propósito e, no presente momento, estão sendo utilizados para análise etnográfica por uma colega do nosso grupo de pesquisa.

É claro que não é a minha intenção aqui dizer que a correção em sala de aula não tem sentido, ou não deva ser empregada. Conforme já expus no capítulo 4, é legítimo que se precise fazê-la em algumas instâncias, como subsídio para guiar o aluno em seu processo de aprendizagem. Da mesma forma, não é o tipo de correção *a priori* que está sendo feito que está sendo feita que determina a sua gravidade. Por isso, urge que se atente para a forma em que a correção está sendo feita, pois algumas vezes ela pode tornar o ambiente de sala de aula ainda menos democrático e mais assimétrico, e quem perde com isso é sempre o aluno.

Conforme demonstrei, já existem propostas mais democráticas e menos traumatizantes para se lidar com os possíveis problemas que possam aparecer na interação em sala de aula. A própria estrutura I-R-A pode ser mais justa, como vimos no exemplo 16, se, na parte A, o professor lançar mão da correção encaixada, solidarizando-se com o que está sendo co-construído com os alunos, pois no momento em que ele pára tudo para fazer reparo iniciado e levado a cabo pelo outro, está dando prioridade à correção ao invés de à atividade que vem sendo co-construída.

Um pouco mais complexa, mais ainda mais democrática que o I-R-A com correção encaixada é a prática de *revoicing*, descrita por O'Connor e Michaels (1996). Essa prática está em maior harmonia com o que propõem os PCNs, pois oferece aos alunos a possibilidade de engajamento crítico no seu próprio processo de ensino/aprendizagem. Mas é claro que isso exige um trabalho muito mais árduo ao professor, pois o mesmo tem que coordenar as opiniões dos alunos e o currículo explícito ao mesmo tempo.

É de suma importância que lancemos um olhar micro-analítico para as práticas em sala de aula para que possamos entender o que se passa em termos interacionais e propor ambientes mais justos e agradáveis em nossas aulas. Para que isso

ocorra em um âmbito mais geral, é preciso um maior engajamento não apenas dos professores que estão em contato direto com os alunos em sala-de-aula, mas daqueles que trabalham com a formação desses professores. Creio que não adianta haver na teoria leis que fundamentem o ensino de uma forma mais democrática se não houver uma política mais forte de mudança na concepção e nas práticas dos processos escolares. Enquanto isso não acontece, a sala de aula ainda será para muitos um local dolorido e de sofrimento.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atkinson, J. M. e Heritage, J. (1984). *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press, ix-xvi.
- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.
- Brown, P. e Levinson, S. C. (1987). *Politeness: some universals in language usage* (Vol. 4). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cajal, I. B. (2001). A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In M. I Cox e A. A. Assis-Peterson, (Orgs.), *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 125-159.
- Clark, H. H. (2000). O uso da linguagem. In P. M. Garcez (Org.), *Cadernos de Tradução*, 9, 49-71.
- Coulon, A. (1987). *Etnometologia*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Drew, P., e Heritage, J. (Orgs.). (1992). *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, A. (1988). Ethnography of speaking: toward a linguistics of the praxis. In F. Newmeyer (Org.). *Linguistics: the Cambridge survey*. Cambridge: Cambridge University Press, 210-218.
- Egbert, M. (1997). Some interactional achievements of other-initiated repair in multi-person conversation. *Journal of Pragmatics*, 27, 611-634.

- Erickson, F. (1990). Qualitative methods. In R. L. Linn e F. Erickson (Orgs.), *Quantitative methods; Qualitative methods*. (Vol. 2, 75-194). New York: Macmillan.
- Fabício, B. F. (1996). *Interação em contexto educacional: um novo referencial para a sala de aula de Língua Estrangeira*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras. Dissertação de Mestrado Interdisciplinar de Lingüística Aplicada.
- Gabbiani, B. (2000). *Escuela, lenguaje y poder: la organización de la conversa como un medio de regulación del poder en el salón de clase*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Universidad de la Republica.
- Garcez, P. M. (2002a). Formas institucionais de fala-em-interação e conversa cotidiana: elementos para a distinção a partir da atividade de argumentar. In *paLavra*. Rio de Janeiro: v.8, 54 -73.
- Garcez, P. M. (2002b). Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In L. P. da Moita Lopes e L. C. Bastos (Orgs.), *Identities: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 83-95.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, M. H. (1983). Aggravated correction and disagreement in children's conversations. *Journal of Pragmatics*, 7(6), 657-677.
- Jefferson, G. (1984). Transcript notation. In: J. Atkinson & J. Heritage (Orgs.), *Structures of social action: studies of conversation analysis* (pp.ix-xvi) Cambridge: Cambridge University Press.
- Jefferson, G. (1987). On exposed and embedded correction in conversation. In G. Button, & J. R. E. Lee (Orgs.), *Talk and social organization*. Clevedon: Multilingual Matters, 86-100.

- Kurhila, S. (2001). Correction in talk between native and non-native speaker. *Journal of Pragmatics*, 33, 1083-1110.
- Lerner, G. (1995). Turn design and the organization of participation in instructional activities. *Discourse Processes*, 19, 11-131.
- MacHoul, A. (1990). The organization of repair in classroom talk. *Language in Society*, 19, 349-377.
- Mehan, H. (1985). The structure of classroom discourse. In T. van Dijk (Org.), *Handbook of discourse analysis* (Vol. 3, 119-131). Londres: Academic Press.
- Marcuschi, L. A. (1986). *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.
- O'Connor, M. & Michaels, S. (1996). Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In D. Hicks (Org.), *Discourse, learning and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, 63-103.
- Pomerantz, A. (1978) Compliment responses: notes on the cooperation of multiple constraints. In J. N. Schenkein (Org.), *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press, 79-112
- Rech, M. D. (1996). Os alinhamentos discursivos de professores: o estilo institucional (ou formal) e o estilo conversacional. In I. Magalhães (Org.), *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 309-319.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Schegloff, E. A. (1987). Between micro and macro: Contexts and other connections. In J. K. C. Alexander, B. Giesen, R. Munch, & N. J. Smelser (Orgs.), *The micro-macro link* (pp. 207-234). Berkeley, EUA: University of California Press.

- Schegloff, E. A. (1991). Conversation analysis and socially shared cognition. In L. Resnick, J. Levine, & Behrends. (Orgs.) *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 150-171). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Schegloff, E. A. (1992). Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology*, 97(5), 1295-1345.
- Schegloff, E. A. (1995). Discourse as an interactional achievement III: The omnirelevance of action. *Research on Language and Social Interaction*, 28(3), 185-211.
- Schegloff, E. A. (1997). Practices and actions: Boundary cases of other-initiated repair. *Discourse Processes*, 23, 499-545.
- Schegloff, E. A. (1999a). Discourse, pragmatics, conversation, analysis. *Discourse Studies*, Vol. I (4), 405-435.
- Schegloff, E. A. (1999b). Schegloff's texts' as 'Billig's data': a critical reply. *Discourse & Society*, 10(4), 558-572.
- Schegloff, E. A. (1999c). Naivete vs sophistication or discipline vs self-indulgence: a rejoinder to Billig. *Discourse & Society*, 10(4), 577-582.
- Schegloff, E. A. (2000). When 'others' initiate repair. *Applied Linguistics*, 21(1), 205-243.
- 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.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Toward an analysis of discourse*. Londres: Oxford University Press.
- ten Have, P. (1999). *Doing conversation analysis: A practical guide*. Londres: Sage.