UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGÜÍSTICA APLICADA

***WITH A LITTLE HELP FROM MY FRIEND*: UM ESTUDO SOBRE O REPARO LEVADO A CABO PELO TERCEIRO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

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

Ana Luiza Pires de Freitas

Porto Alegre, março de 2006.

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

‘Quem ensina, de repente, aprende.’

(O Grande Sertão: Veredas, João Guimarães Rosa)

Para Luiza, Bláir e João Caetano por seu amor.

Para Kiti e Luciene pela amizade embalada em papel de seda.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho é resultado da construção apoiada de várias pessoas a quem agradeço genuinamente:

Ao professor Pedro Garcez, por ter me acolhido como orientanda e pela riqueza e curiosidade de nossa interação;

À professora Margarete Schlatter, que reforçou em mim o sentido que faz ensinar e aprender;

Aos colegas do grupo de pesquisa Interação Social e Etnografia (ISE), pelas valiosas trocas e pelo carinho;

Aos professores e colegas do PPG-L, pelas muitas discussões tão significativas para mim;

Em especial, a Letícia Loder e a Paola Salimen, pela parceria, encorajamento e contribuições tão preciosas;

À direção do Yázigi Porto Alegre, pelo espaço para aprimoramento, e aos professores que participaram desta pesquisa, pela disponibilidade de abrir as portas da sala de aula;

A Stella, Cris e Renê por seu apoio e estímulo;

Por fim, aos meus alunos e aos professores que coordeno, pelas lições compartilhadas.

RESUMO

Esta pesquisa investiga o fenômeno do reparo levado a cabo por um terceiro interagente na sala de aula de língua estrangeira em um curso livre de Porto Alegre. A questão analítica e a medolologia de pesquisa que fundamentam o estudo são construídas a partir dos embasamentos teóricos da Sociolingüística Interacional e da Análise da Conversa etnometodológica. O *corpus* de análise se constitui de dez horas e trinta minutos de vídeo-gravações de interações, com base em registros gerados no período compreendido entre os meses de abril e maio de 2005. Dentre as ocorrências de reparo registradas, foram selecionados cinco segmentos em que o fenômeno é analisado em diferentes estruturas seqüenciais e desdobramentos de ações interacionais. Os dados gerados capturam dois desdobramentos seqüenciais distintos do modelo clássico apresentado na literatura sobre o tema (Egbert, 1997). Foi possível constatar que não há um padrão interacional exclusivo em relação à receptividade ou inadequação à participação do terceiro interagente quer em seqüências de fala-em-interação de conversa cotidiana, quer em interações de caráter institucional escolar. Os alinhamentos entre os participantes, por sua vez, revelaram-se mutáveis, uma vez que os interagentes demonstraram se agrupar tanto em díades, quanto individualmente, reforçando o caráter situado das interações. Por fim, evidenciou-se que os participantes utilizam o mecanismo do reparo levado a cabo pelo terceiro na de sala de aula de língua estrangeira não meramente para contrabalançar um domínio desequilibrado da língua de interação, mas para desempenhar outras ações constitutivas de um cenário de interação social.

ABSTRACT

Grounded on the principles of Interactional Sociolinguistics and etnometodological Conversation Analysis this research examines the issue of repair among three copartipants in which an interactant other than the trouble-source turn speaker responds to repair initiation. Its research corpus is formed by ten hours and thirty minutes of video recordings of interactions captured from the months of april to may of 2005 in the setting of a language institute in Porto Alegre. Five excerpts of the repair type under investigation were selected in which various sequencial structures and interactional actions could be analysed. The generated data provide evidence that there are two structural sequences other than the one reported by Egbert´s (1997) classical account of the issue. It could be concluded that there is no exclusive interactional pattern in the actions employed by coparticipants regarding acceptance or inappropriateness to the responses of speakers other than the trouble source turn ones. It is suggested that this variation regards both moments in which there was evidence of conversational talk and instances of institucional talk in the language classroom. The range of participants' alignment proved to be prone to change, once it could be observed that interactants grouped up not only as dyads but also as individuals. The arrangement variation highlighted the extend to which interaction takes place on a situational basis. It could also be suggested that participants employ this kind of repair mechanism in the foreign language classroom for purposes other than exclusively that of restoring balance to their unsufficient command of the interactional language, but to accomplish other social actions which characterize an interactional scenery as we know it.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: POR QUE ANALISAR INTERAÇÕES ENVOLVENDO MAIS DE DOIS PARTICIPANTES NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....08

1 DE QUE É FEITA A FALA-EM-INTERAÇÃO.....14

1.1 As Contribuições da Sociolingüística Interacional e da Análise da Conversa Etnometodológica 14

1.2 As Organizações Fundamentais da ACe 19

1.2.1 A Organização do Reparo em Contextos Específicos 32

1.3 As Interações com Várias Partes 35

1.4 As Marcas de Alinhamento e Ratificação dos Participantes em Interações com Várias Partes.....38

1.5 A Interação de Sala de Aula: Fala Institucional ou Conversa Cotidiana? 41

2 DE ONDE VEIO O PROBLEMA 46

2.1 A Origem da Questão do Reparo Levado a Cabo pelo Terceiro 46

2.2 As Perguntas de Pesquisa 56

2.3 A Metodologia de Pesquisa Adotada 57

3 QUANDO FINALMENTE SE CHEGA NA SALA DE AULA DE LE 60

3.1 *He´s A Superman*: Quando Há Orientação para Apoio Mútuo 61

3.2 *Barbara, How Was Your Day*: Em que Disputar É Preferível a Perder a Vez 68

3.3 *Mariela, How Was Your Holiday*: Quando o Apoio Mútuo É Capaz de Facilitar o Trabalho Interacional.....74

3.4 *'Se:il'* É Vender, Teacher: Em Que os Participantes se Orientam para a Sala de Aula ..78

3.5 *Teachers Are Very Old*: Quando os Participantes Trabalham por Ratificar Uns aos Outros.....85

4 UM MAIS UM MAIS UM É IGUAL A.....92

4.1 Considerações a Partir das Perguntas de Pesquisa 92

4.2 Implicações para o Ensino e Aprendizagem de LE 100

CONSIDERAÇÕES FINAIS: *WITH A LITTLE HELP FROM MY FRIEND* 107

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 113

ANEXOS 122

POR QUE ANALISAR INTERAÇÕES ENVOLVENDO MAIS DE DOIS PARTICIPANTES NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

```
01  Lado:      a discussion?
02  (0,4)
03  Célio:     it's like- (.) wha:t °we are do:ing he:re,°
04  Ednardo:   ye[:s]
05  Henrico:     [we:] are discu:ssing [°°what°°]
06  Bárbara:                           [ABO:UT] some to:pic,
07  Lado:      m::::,=
08  ♂:         =but conver[sa:-]
09  Lado:                 [I:sn't]conve[rsa:tion =
10  Célio:                           [we: conve::rse,]
11  Lado:      = °>>about] a to:pic<<°,
12             (0,5)
13  Henrico:   °when° we are sho:wing our opi:nions
14  Célio:     y[es]
15  Ednardo:    [ye]:s
16  Mariela:    [ye:]ah.=
17  Célio:     =°a grou:p opi[nion,°]
18  Mariela:                 [excha:]nge opi:nions,
```

O segmento de fala transcrito[1] corresponde à parte de uma interação ocorrida entre os membros de um grupo em contexto de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE) em um curso livre de Porto Alegre, ambiente a partir do qual se desenvolve esta pesquisa. Como professora de Língua Inglesa e atuante em formação continuada de professores de LE, um aspecto que sempre me pareceu crucial em relação ao cenário interacional da sala de aula é a questão de como resgatar a riqueza de detalhes da fala-em-interação, a fim de entender melhor o que está se passando em determinadas situações interacionais, poder analisá-las no modo como acontecem e, com isso, impulsionar atuações pedagógicas mais ricas. Tradicionalmente, entendimentos genéricos descrevem, não raro, a participação dos interagentes como alunos e professores apenas, como se a localização física e o arranjo espacial da sala de aula restringissem os procedimentos interacionais para os quais os participantes se orientam àqueles convencionalmente associados à fala-em-interação de

1.Ver Anexo I para as convenções do sistema adotado.

sala de aula. Além disso, costumam também ser difundidas análises de interações de ensino e aprendizagem a partir de evidências externas, baseadas, freqüentemente, em pressupostos que independem do que aconteça em uma situação de fala-em-interação específica, que se desenvolve de um modo particular, envolvendo interagentes reais com orientações situadas para aquilo que estejam fazendo juntos. A análise criteriosa dessas questões é de vital importância para que se entenda a constituição da fala-em-interação de sala de aula. Portanto, delas pretendo me valer para desenvolver este estudo.

Foi ao tomar contato com pesquisas em Análise da Conversa etnometodológica (doravente ACe) e em Sociolingüística Interacional (doravante SI) que pude construir o entendimento de que é possível, justamente pela análise qualitativa dos dados interacionais e dos micro-detalhes da fala, tornar visíveis as maneiras como os participantes co-constroem as questões para as quais se orientam pelo uso da linguagem e como são capazes de se alternar nos papéis que desempenham. Afinal, como nos agrupamos, o modo que adotamos para tomar o turno de nossos parceiros, a maneira como resolvemos questões que nos permitem avançar na interação, mesmo o tom de voz que empregamos, o tempo que despendemos sustentando a fala e nosso direcionamento de olhar, por exemplo, são ferramentas capazes de revelar muito sobre como trabalhamos pela linguagem. Além disso, pelo fato de sermos alunos e professores, não deixamos de ser também co-participantes e aprendizes de nossos alunos ou auxiliares de nossos pares. O segmento inicial deste capítulo ilustra alguns desses aspectos ao identificar os participantes, alunos e professor, por nomes, pseudônimos, na verdade, e não por seus papéis já estabelecidos de antemão, e por registrar detalhes de como suas falas se sucedem e interpenetram, enquanto eles se ocupam, de modo conjunto, de resolver a equação da diferença entre os termos *discussion* (discussão) e *conversation* (conversa).

Através de minha familiarização com os estudos em ACe, pude consolidar também a noção de que é uma peculiaridade de toda situação de fala-em-interação que os interagentes,

freqüentemente, se empenhem em solucionar problemas de compreensão, produção ou escuta em busca de entendimento mútuo (Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977) e que isso acontece de modo organizado. Constatei ainda que os participantes, em se tratando de um contexto de ensino e aprendizagem, reparam suas falas conjuntamente de várias maneiras e por muitas razões e que suas ações acabam sendo constitutivas "do jogar o jogo interacional da sala de aula" (Larsen-Freeman, 2004, p. 607), em suas alternativas de ser e atuar conjuntamente.

Desse modo, esta dissertação representa um estudo empírico, em que busco destacar aspectos característicos de fala-em-interação em ambiente de ensino e aprendizagem de LE. Para tanto, o princípio ontológico adotado é de que a linguagem representa uma maneira de agir socialmente no mundo (Clark, 1996/2000), ou seja, de realizar nossos objetivos – ou os de nossos pares - e de que isto acontece via interação. Afinal, através da interação, somos capazes de participar, em maior ou menor grau, dos grupos sociais de alguma forma ligados à consecução de nossas tarefas do dia-a-dia - neste caso, a escola de línguas -, ao mesmo tempo em que nos constituímos sujeitos desses grupos.

O objetivo específico desta pesquisa é observar, através de uma metodologia focada na produção seqüencial da interação, momentos em que mais de dois participantes trabalham por apontar e resolver eventuais problemas que surjam na produção e entendimento das elocuções (Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977). A partir disso, pretendo analisar como os dois primeiros participantes imbuídos em resolver tais questões de entendimento mútuo acolhem a participação de um terceiro membro, também empenhado em lidar com a questão problemática. O que me suscitou interesse pelo tema foi a busca de evidências acerca da receptividade ou não, em situação de aprendizagem, daquilo que, em contexto de conversa cotidiana, seria percebido e, portanto, marcado, nas micro evidências do desenrolar da interação, como intromissão, de acordo com a literatura sobre o fenômeno (Egbert, 1997;

Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977; Schegloff, 1992b). Pareceu-me significativo documentar de que maneiras esse arranjo de participantes efetivamente se concretiza e como se insere em um contexto que se constitui, em tese, em torno de oportunidades de co-participação, como se quer crer que deva ser o espaço interacional da sala de aula. Considerei ainda especialmente interessante verificar o que acontece se esse terceiro interagente não for o professor, o participante dotado de maior experiência, mas sim um dos aprendizes. Ou seja, nesse caso, julguei pertinente averiguar se esse último participante tem sua contribuição ratificada ou não pelos demais membros e como os membros se orientam uns em relação aos outros.

Para desenvolver o trabalho, parti do pressuposto de que a ação de indicar e resolver problemas de compreensão, produção ou entendimento de fala construída com o apoio de um terceiro participante, é benéfica, logo, desejável no espaço da sala de aula por ser evidência de prática social inclusiva das contribuições dos aprendizes.

De mais a mais, acredito que, se entendemos que o modo através do qual os participantes se organizam é produto do uso e se o uso for fundamentalmente interacional, então, com o intuito de compreender como se forja a sala de aula de LE e seus resultados inclusive, torna-se relevante examinar as ações conjuntas em que os participantes estão envolvidos. Mais especificamente, prova-se significativo rever, analiticamente, os procedimentos através dos quais os interlocutores co-administram a atenção em realizar seu trabalho interacional. Sobre esse esforço conjunto, compartilho o entendimento de Hall (2004), segundo o qual não é apenas o agrupamento de indivíduos trabalhando juntos com um objetivo comum que leva à transformação de nossas maneiras de agir juntos pela linguagem, mas o relacionamento interacional que se desenvolve pelos procedimentos através dos quais a fala é construída nessa relação. Afinal, é desse modo que se cria o objeto de conhecimento e, ao mesmo tempo, as ferramentas através das quais tal conhecimento é reconhecido.

Penso então que examinar essa *fisiologia* da fala representa, portanto, um passo necessário para a compreensão dos recursos que os participantes empregam para se constituírem através dela, como podemos exemplificar retomando o segmento inicial. No excerto, os participantes (linhas 04 e 05, 05 e 06, 08 e 09, 09 e 10, e 17 e 18) se orientam para a construção conjunta de suas falas. Também é do mesmo modo que se voltam para esclarecer a pergunta de Lado (linhas 09 e 11 e 14, 15 e 16) e, mesmo, para dar curso à discussão em que estão empenhados, dando mostras de que estão atentos aos detalhes de fala uns dos outros, pelas maneiras como revelam seu entendimento das condutas mútuas ao longo de suas contribuições para o curso da interação. Embora, em termos pedagógicos, os potenciais benefícios de lançar mão de recursos interacionais mais convidativos à participação em contextos de aprendizagem sejam do domínio do senso comum, a mecânica de como professores e alunos tecem a fala conjuntamente ainda é pouco conhecida nos domínios escolares no geral.

Por fim, esta pesquisa se insere nos estudos que buscam entender os recursos interacionais específicos, característicos do processo através do qual os participantes co-constroem e administram seu acesso à participação na sala de aula. Espero, portanto, que possa, em alguma medida, contribuir para o alargamento da compreensão acerca do modo de organização social que é co-constituído, quando mais de dois participantes buscam resolver problemas interacionais que se façam determinantes para darem curso ao que estejam fazendo juntos pelo uso da linguagem. Espero também poder apontar, em alguma medida, possíveis repercussões pedagógicas da ocorrência em questão na aprendizagem de inglês como LE e para a evolução das pesquisas em educação.

Em seqüência, no primeiro capítulo, desenvolvo a revisão de literatura em que apresento a ancoragem teórica do trabalho. Isso posto, no segundo capítulo, apresento os estudos específicos com base nos quais o tema se originou e, a partir do conjunto de conceitos

examinados, introduzo as perguntas de investigação que busco responder para dar conta do quebra-cabeças teórico que sustenta esta investigação, bem como os procedimentos metodológicos pelos quais me oriento. Posteriormente, no terceiro capítulo, teço análises de alguns segmentos relacionados ao *corpus* do trabalho e lido com os questionamentos de pesquisa estabelecidos. No quarto capítulo, apresento conclusões com base nas análises das interações desenvolvidas e discorro a respeito de questões pedagógicas gerais que me movem em relação ao escopo de ocorrências de reparo iniciado pelo outro e levado a cabo por um terceiro participante na sala de aula de LE. Por fim, nas considerações finais, apresento uma síntese das principais questões abordadas e discuto o alcance dos resultados.

1 DE QUE É FEITA A FALA-EM-INTERAÇÃO

A finalidade deste capítulo é descrever o embasamento teórico que sustenta este estudo. Para tanto, apresento as áreas de pesquisa que lhe são constitutivas. A partir da

descrição do campo da ACe, introduzo seus dois domínios fundamentais e debato as maneiras como os participantes se dividem nas seqüências interacionais. Posteriormente, discuto os modos como os atores sociais se orientam e abordo, por fim, a distinção entre conversa cotidiana e fala-em-interação de sala de aula, por ser esse o ambiente em que se instaura esta investigação.

1.1 As Contribuições da Sociolingüística Interacional e da Análise da Conversa Etnometodológica

É a partir dos substratos teóricos da SI e da ACe, dois campos complementares, que a questão analítica e a metodologia de pesquisa deste trabalho se instauram. Os estudos em SI são de caráter empírico e visam a fornecer um aporte qualitativo para que se possa compreender o que está se passando em uma dada situação de uso da linguagem. As contribuições da SI se fundamentam, inicialmente, com as investigações do lingüista e antropólogo John Gumperz e do sociólogo Erving Goffman. Gumperz privilegia o processo da inferência conversacional ao colocar no centro de sua análise "os traços lingüísticos contextuais até então considerados marginais ao sistema lingüístico" (Ribeiro & Garcez, 2002, p. 149). Goffman, por sua vez, apresenta a descrição de como a linguagem é uma realização situada em contextos específicos, plenos de sentido.

O foco de interesse da SI está em integrar os processos de construção de sentido para os quais os participantes se orientam na interação às crenças socioculturais relacionadas a esses processos. A busca é por interpretar o que os participantes dizem com base em conhecimentos adquiridos em outras experiências interativas. Um conceito importante para isso é o de *pistas de contextualização*, sinais que utilizamos para marcar os nossos propósitos comunicativos ou para inferir os propósitos conversacionais do interlocutor. Dentre os traços

capazes de contribuir para uma base interpretativa das interações, são centrais para os propósitos desta pesquisa o valor das pausas, o tempo de fala, as hesitações, a entonação, o tom de voz adotado, o direcionamento do olhar e as posturas dos interlocutores (Gumperz, 1982/2002). As pistas de contextualização sinalizam as orientações dos falantes e como seus enunciados devem ser entendidos. A interpretação do que está se passando em uma determinada situação de uso da linguagem pode variar de acordo com variações contextuais. Tais variações são percebidas nas sinalizações dos participantes em relação à seqüencialidade dos enunciados. O contexto, por sua vez, é estabelecido na interação. De acordo com Gumperz, a linguagem sofre influências culturais e sociais. É compreensível, então, que os membros de uma comunidade "compartilhem aspectos de linguagem e comportamento que possibilitem a relação do que é dito ao conhecimento do contexto, o que fornece uma base para inferirem o que está sendo expresso" (Almeida, 2004, p. 54).

Goffman, por sua vez, se concentra na interação face a face, também com vistas a processos inferenciais de compreensão. Esse sociólogo desenvolveu conceitos centrais para a área, como o de *face* (Goffman, 1974), um valor positivo reivindicado pelo participante ao longo da interação. A manutenção de *face* nas situações interpessoais é uma co-construção dos interagentes por meio de estratégias de que lançam mão, por exemplo, quando lidam de forma a evitar a exposição pessoal. Qualquer ato que ameace a imagem de algum dos interagentes se constitui em um ato ameaçador da face (Brown e Levinson, 1987). Outra noção relevante desenvolvida por Goffman é a de *enquadre*, "algo semelhante a um processo de filtragem pelo qual valores no nível social e princípios de conduta são transformados e re-enfocados a fim de que se apliquem à situação em questão" (Goffman, 1974, apud Gumperz, 2001, p. 217). Essa noção se refere ao que acontece na medida de uma alteração na capacidade social de acordo com a qual os participantes de uma interação pretendem atuar e se baseia em elementos que sinalizam o modo como é possível interpretá-la. Alterações de enquadre são perceptíveis pelas

mudanças sutis que notamos na organização interacional, quando, por exemplo, duas ou mais pessoas passam de uma situação formal para um momento de interação social, diante da nova postura que assumem, através do tom de voz diferenciado, mesmo pelos papéis sociais distintos que venham a apresentar. O autor, posteriormente, a partir do conceito de enquadre, desenvolveu o de *footing*:

> *Footing* representa o alinhamento, a postura, a projeção do "eu" de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção. Em qualquer situação face a face, os "*footings*" dos participantes são sinalizados na maneira como eles gerenciam a produção ou a recepção das elocuções. Os *footings* são introduzidos, negociados, ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interação. Podem sinalizar aspectos pessoais (uma fala afável, sedutora), papéis sociais (um executivo na posição de chefe de setor), bem como intricados papéis discursivos (o falante enquanto animador de um discurso alheio). [aspas no original] (Goffman, 1979, apud Ribeiro & Garcez, 2002, pp. 107-108)

O conceito de *footing* contribui, desse modo, para que se possa olhar para como os papéis interacionais emergem, como se constituem e se alteram no fluxo do discurso e da interação.

Uma outra noção importante para a compreensão das relações interacionais é a noção de interlocutor ratificado, que vem a ser o participante de um encontro a quem o falante está dirigindo a palavra especificamente. Uma ação corrente do interlocutor ratificado é a sinalização de seu *status* de ouvinte endereçado da fala que lhe está sendo dirigida (Goffman, 1967/1974, apud Ribeiro e Garcez, 2002, p. 263).

O conjunto de concepções de SI forma uma gama de noções que corroboram para que seja possível mostrar de que modos os interagentes interpretam suas realizações por meio da linguagem, aspectos de que pretendo lançar mão no capítulo analítico desta discussão.

A ACe, por sua vez, é um campo de pesquisas qualitativas originário do ramo da Sociologia voltado para a articulação dos métodos de ação social através do uso da linguagem. Correntemente, o interesse da área é por descrever os mecanismos de organização da fala-em-interação. Heritage (1987) reporta o objetivo central da ACe como pautado por revelar competências sociais subjacentes à interação, ou seja, procedimentos e expectativas através dos quais a interação é produzida e compreendida através das ações dos participantes.

Originalmente, a ACe se constituiu a partir da confluência de duas correntes teóricas: a de Erving Goffman, que forneceu a perspectiva de que a interação social forma uma ordem institucional distinta, com convenções autônomas em relação às características psicológicas e motivações dos interagentes e da etnometodologia, segundo Harold Garfinkel. Esse sociólogo emprestou à área a noção de que existe um conjunto de convenções e práticas que compõem os recursos básicos para a produção e reconhecimento das ações dos interagentes com vistas à compreensão em um contexto social dinâmico, que se sustenta ou se altera pelas contribuições sucessivas dos participantes.

As primeiras investigações em ACe datam da década de sessenta nos Estados Unidos, a partir de palestras de Harvey Sacks (1992) e de sua associação a Emmanuel A. Schegloff e Gail Jefferson e fundem as duas perspectivas de origem em uma metodologia focada na produção seqüencial da interação. Sacks (1992) introduziu o princípio inovador de que há ordem na fala-em-interação. Por estar voltada para os detalhes das práticas interacionais das pessoas, a ACe parte da observação de interações de ocorrência natural registradas em áudio ou vídeo.

As interações registradas são, posteriormente, transcritas, de acordo com um método de convenções específico (Atkinson & Heritage, 1984; Jefferson, 2002). É através do uso dessa tecnologia de registro que muito do que tomamos como pressuposto como constituição do tecido das interações sociais pode ser exposto, confirmado ou refutado diante das repetidas

sessões de audição ou visualização pelo analista. A criação desse sistema de transcrição minucioso com os detalhes da fala-em-interação foi a maior contribuição de Gail Jefferson para a área e se revelou primordial para a sua existência. Afinal, o nível de detalhamento a que os participantes de uma interação são sensíveis pode ser tão breve quanto um décimo de segundo (Goodwin, 1979).

A análise dos princípios através dos quais a interação e seus resultados são construídos se dá pelos modos como os participantes revelam seu entendimento das condutas mútuas ao longo de suas contribuições para o curso da interação. Um princípio metodológico fundamental é o de que as escolhas sistemáticas envolvidas em cada movimento sucessivo dos falantes são recursos empíricos ordenados e regulares para a compreensão de suas ações interacionais, privilegiando-se a visão êmica[2] da situação. O que conta, portanto, são as atividades recorrentes desempenhadas pelos interagentes e não apenas suas ações individuais ou a expressão de sua evolução cognitiva, já que o foco está em analisar como articulam a vida pelo uso da linguagem. Mais especificamente, um entendimento fundamental é de que, para desenvolver suas ações, os atores sociais costumam projetar empiricamente, além de se orientarem para, a produção organizada de um conjunto de próximas ações a serem desempenhadas por seus interlocutores.

1.2. As Organizações Fundamentais da ACe

O interesse em contemplar a constituição da fala-em-interação leva a ACe a descrever duas organizações fundamentais capazes de regular o uso da linguagem que, portanto, são essenciais para a análise das ocorrências que apresentarei no capítulo analítico: a organização

[2] "O ponto de vista êmico resulta de se estudar o comportamento como se fosse a partir do lado de dentro de um sistema" (Pike, 1971, p. 37, citado em Duranti, 1997, p. 172); "a perspectiva êmica privilegia o ponto de vista dos membros da comunidade sob estudo e assim tenta descrever como os membros da comunidade atribuem sentido a um certo ato ou à diferença entre dois atos diversos" (Duranti, 1997, p. 172).

de tomada de turnos (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974) e a organização de reparo (Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977).

Ambas as organizações são desenvolvidas com base na *conversa. Conversa* aqui é um termo técnico, pois implica reconhecer que há, de fato, outros domínios distintos de trocas de fala. A conversa cotidiana é reconhecida como basilar por ser de abrangência comum a qualquer falante e exemplo primordial da socialização humana (Schegloff, 1992). Ela é o modo predominante de interação no mundo social e a primeira situação de comunicação a qual a criança é exposta.[3]

A tomada de turnos organiza as práticas recorrentes[4] que se pode observar na alternância de fala dos participantes da conversa. Esse é um ponto relevante para a presente pesquisa, já que muito do que busco mostrar se evidencia pelas maneiras como os participantes tomam os turnos nos segmentos analisados. Os *turnos* são segmentos construídos a partir de *unidades de construção do turno* (*UCTs*), que correspondem, de uma maneira geral, a unidades como sentenças, orações, palavras isoladas, locuções frasais ou mesmo recursos prosódicos (Schegloff, 1992a, p. 116)[5] utilizados entre falantes no andamento de uma interação. UCTs são reconhecidas como unidades básicas para organização da fala interacional (Schegloff, 1996) e não são definidas *a priori*, mas entendidas como uma questão a ser decidida pelos participantes da fala-em-interação localmente situada.

A organização de tomada de turnos possui três peculiaridades fundamentais, derivadas de sua composição em unidades:

---

[3] Voltarei a discutir essa noção em relação à fala de sala de aula, na Seção 1.5.

[4] Não se referindo propriamente a regras, no sentido que o termo adquire em Fonologia ou Sintaxe, o modelo trata de práticas (Schegloff, 1992c, 1997, 2000) recorrentemente exploradas e gerenciadas a cada momento pelos próprios participantes na construção de suas interações, constituindo-se assim, como métodos para ação social (Flores e Freitas, em preparação).

[5] Ten Have (1999) destaca que o que basicamente define uma UCT é sua ação potencial para os participantes e que tal unidade se sobrepõe a propriedades estruturais.

1- Um falante tende a falar de cada vez;

2- A transição de turnos acontece com o mínimo de intervalo ou sobreposição;

3- A alternância de participantes recorre ou, pelo menos, ocorre.

A apresentação da organização de tomada de turnos trata dos elementos que compõem os turnos de fala, a relação entre a transição de turnos e os elementos constituintes dos turnos, destacando a relevância da *seqüencialidade* para a constituição das ações. Uma noção crucial para a compreensão da organização, *seqüencialidade* ou *ordem seqüencial* se refere ao fato de que os turnos são *seqüencialmente* ordenados através de estreita coordenação entre os participantes, pois a fala-em-interação é um fenômeno estruturalmente organizado, realizada por meio de recursos sistemáticos, mesmo quando pareça desordenada. O conceito de *pares adjacentes*[6] se mostra, portanto, útil para demonstrar que há uma lógica no encadeamento da fala interacional e que as elocuções em uma interação são seqüencialmente organizadas em relação ao que aconteceu anteriormente e ao que pode sucedê-las. De acordo com a noção de adjacência, perguntas pressupõem respostas, saudações costumam vir sucedidas por cumprimentos e assim por diante, visto que algumas ações criam um espaço *condicionalmente relevante* para as ações seguintes. Pela relação de adjacência, os participantes são capazes de demonstrar compreensão de uma ação anterior ao revelarem percepção da fala antecedente como completa e identificando-a como um determinado tipo de ação, como convidar ou cumprimentar, por exemplo. A relevância condicional, na forma de condições propícias para que uma resposta seja proferida e acolhida na fala, funciona como ponto de referência a partir da qual é possível estabelecer e desenvolver as ações sociais e mesmo analisar e avaliar as condutas dos interagentes.

---

[6] Schegloff e Sacks (1973, p. 295) introduzem o conceito de *par adjacente* para se referirem a um padrão organizacional recorrente na conversa, ou seja, a duas elocuções adjacentes, produzidas por falantes diferentes, relacionadas uma a outra de tal modo que formam um *tipo de par* em que a segunda parte é definida em relação à primeira, embora possam não se encontrar, necessariamente, em turnos adjacentes (Schegloff, 1972).

Dois aspectos centrais descritos a partir da organização de tomada de turnos são (1) a identificação da possível completude de um turno de fala, ou seja, o momento que o interlocutor percebe o turno como finalizado, e (2) a projetabilidade de sua completude, a capacidade do interlocutor de prever, pelo avanço da fala, em que ponto o turno se aproxima do fim. Tais aspectos coordenam a transferência de fala, provendo pontos de referência, nos quais as transições são possíveis. É a partir do componente de projetabilidade que os próximos turnos de fala são construídos. Ao construírem um turno, os interagentes costumam se dirigir à fala antecedente. Ou seja, os participantes desenvolvem suas falas de modos que exploram esse posicionamento básico, pela exposição do papel fundamental do contexto seqüencial em suas elocuções.

A organização aloca, como ponto de partida, de acordo com sua primeira peculiaridade básica, um turno por falante, sendo que cada falante tem o direito exclusivo de desenvolver sua fala até a conclusão de uma primeira UCT pelo menos. Toda mudança de turno é coordenada ao redor de momentos relevantes para transição (MRTs), oportunidades no turno do falante corrente em que o interlocutor é capaz de projetar completude de sentido para, nesse ponto, ingressar na fala. E já que, para que uma conversa se constitua, a alternância de participantes precisa se repetir ou, pelo menos, acontecer uma vez, os participantes prestam atenção aos *possíveis* momentos relevantes para transição. Há regularidades nas práticas de troca de turnos, sendo que as mesmas são compartilhadas na interação de acordo com o as seguintes regras[7], organizadas de forma hierárquica:

1- Para qualquer turno, no começo de um MRT de uma primeira UCT:

[7] Regras – entendidas como fenômenos regular e recorrentemente observados em grandes volumes nas interações, como princípios constitutivos das ações e não no sentido de obrigações de cunho moral ou de prescrição gramatical. Vários estudos (Jefferson, 1973; Schegloff & Sacks, 1973; Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977, Schegloff , 1992a, p. 121, por exemplo) procuram demonstrar a *orientação* dos participantes *para a organização* de tomada de turnos; isto é, que o conjunto de regras não é prescritivo, mas descreve a *orientação* dos participantes *para* práticas normativas demonstradas em tomadas de turno reais, localmente situadas. Schegloff (1992b) enfatiza que os participantes se orientam para momentos de transição *possíveis*, não 'reais'.

(a) Se o falante corrente identificou ou selecionou um próximo falante em particular, então o falante selecionado deve tomar o turno nesse momento;

(b) Se o falante corrente não selecionou o próximo falante antes do final da UCT, então qualquer próximo falante pode (mas não necessariamente precisa) se auto-selecionar nesse ponto. Se ocorrer auto-seleção, então o primeiro falante a se auto-selecionar tem direito ao turno;

(c) Se nenhum próximo falante foi selecionado, então o falante corrente pode (mas não necessariamente precisa) continuar a falar com uma nova unidade de construção de turno; a menos que outro falante se tenha auto-selecionado (regra b), pois, nesse caso, o falante que se auto-selecionasse teria ganho o direito ao turno.

2- Se o falante corrente não identificou ou selecionou um próximo falante em particular (R 1(a) acima) ou, se ao final da UCT, um próximo falante não tenha se auto-selecionado (R 1(b) acima) e o falante corrente tenha continuado a falar (R 1(c) acima), então as regras 1(a)-(c) passam a valer novamente para o próximo momento relevante de transição e assim recursivamente até que a transição se realize[8] (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974, p. 704)

Embora, pela maneira como a organização opera, a transição de turnos aconteça com o mínimo de intervalo ou sobreposição, quando o mecanismo de troca de turnos está operando, "a ausência de fala pode ser reconhecida como um evento que ocupa na conversa o *status* de

---

[8] *(1) For any turn, at the initial transition-relevance place at the initial turn-constructional unit:*
(a) If the turn-so-far is so constructed as to involve the use of a ´current speaker selects the next´ technique, then the party so selected has the right and is obliged to take the next turn to speak; no others have such rights or obligations, and transfer occurs at the place.
(b) If the turn-so-far is so constructed as not to involve the use of a ´current apeaker selects the next´ technique, then self-selection for next speakership may, but need not, be instituted; first starter acquires rights to a turn, and transfer occurs at that place.
(c) If the turn-so-far is so constructed as not to involve the use of a ´current speaker selects next' technique, then current speaker may, but need not continue, unless another speaker self-selects.
(2) If, at the initial transition-relevance place of an initial turn-constructional unit, neither 1a nor 1b has operated, and, following the provision of 1c, currect speaker has continued, then the rule-set a-c re-applies at the next transition-relevance place, and recursively at each next transition-relevance place, until transfer is effected.

uma elocução, por ser passível de ter conseqüências semelhantes”[9] (Schegloff, 1996c, p. 15-16.). O silêncio na conversa se constitui de maneiras distintas de acordo com sua localização e modo de ocorrência seqüencial. São comuns as trocas de turno sem sobreposição de fala ou mesmo *intervalo*, que é a caracterização do espaço de tempo que transcorre entre dois turnos, registrando apenas uma batida rítmica ou a ocorrência de elocuções contíguas; isto é, justapostas, antes de iniciar um próximo turno (Jefferson, 1984). A fala simultânea também está prevista, mas por períodos breves[10]. Instantes de silêncio que transcorrem entre a pergunta de uma pessoa e a resposta de uma próxima demonstram que a ausência de fala depois de um possível ponto de conclusão da elocução de um dos participantes é, em princípio, um intervalo a ser preenchido pela entrada iminente do próximo falante a quem a fala do último participante estiver endereçada. Por outro lado, nos momentos em que um falante está com a palavra e seu interlocutor identifica que ele ainda não atingiu um MRT, os períodos de silêncio intra-turno que aconteçam são percebidos como *pausas*, ou seja, espaço em que não cabe a entrada de um outro participante. Já a ocorrência de *lapsos*, fala descontínua quando, ao término da vez de um falante, um próximo interlocutor não se habilita, e a conversa então morre, é bastante custosa em termos interacionais, uma vez que é difícil sustentar a ausência total de fala para duas ou mais pessoas reunidas. O funcionamento da organização de tomada de turnos trabalha por minimizar os períodos de silêncio entre os interagentes, devido à cooperação resultante entre eles ao organizarem as transições. De fato, tais observações implicam dizer que há uma estreita co-relação entre intervalo de fala e seqüencialidade na organização de tomada de turnos.

---

[9] *Though the silence by definition has no talk, it is as fully fledged an event in the conversation as any utterance, and as consequencial for the ensuing talk.*

[10] Voltarei a abordar a fala sobreposta na Seção 1.4 para discutir questões de alinhamento dos participantes.

O mecanismo de tomada de turnos explora um modo de organização para a fala-em-interação social em que pode variar o que as pessoas dizem (o *conteúdo* do turno), como o dizem (o *formato* do turno) e o tempo que levam dizendo o que dizem dessa maneira (a *duração* ou o tamanho do turno), preservando a permeabilidade de organização de seu funcionamento face à multiplicidade de situações de conversa de que se tenha conhecimento. Ou seja, os autores da descrição encontram fortes razões para asseverar que a organização de tomada de turnos para a conversa se apresenta, ao mesmo tempo, independente do contexto[11] de uso e sensível a ele. Dito de outro modo, a pesquisa empírica baseada em fala-em-interação é tanto originária quanto parte de circunstâncias reais para os interagentes. Portanto, para chegar ao modelo que desenvolveram, Sacks, Schegloff e Jefferson buscaram compreender "que fenômenos sistemáticos poderiam ser extraídos dos dados de que dispunham, em detrimento de referências a aspectos situacionais, identitários ou particularidades do conteúdo ou contexto específico de uma conversa" [12] (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974, p. 699). Desse modo, o mecanismo é apresentado como um princípio de organização básica para a conversa por ser invariável em relação aos participantes, já que qualquer modificação introduzida por eles é tratada sem que haja alterações na organização, ao mesmo tempo que dá conta de aspectos de seu contexto situacional (Flores & Freitas, em preparação).

A compreensão da organização de tomada de turnos está subjacente ao entendimento de que "a distribuição organizada de oportunidades para participar em interações sociais é uma

---

[11] A noção de contexto aqui "se refere a lugares, oportunidades e identidades das partes em uma interação" (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974, p. 699), diferente daquela adota tradicionalmente por lingüistas que remete ao ambiente sintático ou fonológico de uma elocução. Nos termos da ACe, o contexto é tratado tanto como projeção, quanto como produto das ações dos participantes, sendo, portanto, produzido turno a turno e constantemente modificável (Drew & Heritage, 1992, p. 19).

[12] *What might be extracted as ordered phenomena from our conversational materials which would not turn out to require reference to one or another aspect of situatedness, identities, particularities of content or context?*

das mais fundamentais pré-condições para a própria organização social" [13] (Schegloff, 2000, p.1).

O segundo domínio descrito pela ACe introduz o funcionamento da organização do reparo. Noção fundamental em que está ancorada esta pesquisa, o fenômeno do reparo é a ação de apontar ou resolver problemas de produção, compreensão ou escuta na fala conversacional (Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977). Os autores da descrição da organização de reparo salientam que o interesse pelos mecanismos para lidar com problemas da vida interacional pela linguagem e seu funcionamento não são apenas de ordem teórica, mas, especialmente, da ordem da organização social (Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977). A discussão sobre reparo destaca a perspectiva da *ação interacional* como unidade de atenção analítica[14]. O interesse é por entender aquilo que os participantes desenvolvem conjuntamente na seqüência interacional e que é verificável pela articulação do que os próprios interagentes demonstram uns aos outros na fala-em-interação (Schegloff, 1995; Erickson, 1996).

Um aspecto essencial a respeito da constituição do fenômeno do reparo é que, a despeito do fato de que apontar ou resolver problemas de fala seja sua razão de ser e de o artigo seminal que descreve seu funcionamento se intitular "*The Preference For Self-Correction In The Organization Of Repair In Conversation*", seus autores observam que o fenômeno que apresentam "não é contingente a erros ou limitado à sua substituição"[15] (Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977, p. 363). Os participantes freqüentemente lidam com outros tipos de problema que não da ordem da correção da fala anterior, como estar em busca

---

[13] *The orderly distribution of opportunities to participate in social interaction is one of the most fundamental preconditions* for viable social organization.

[14] Esse padrão analítico é, portanto, distinto, de outros estudos de linguagem, tais como informação, conhecimento, proposição de valor ou verdade, ou, ainda, a função de itens ou estruturas lingüísticas e o valor ideológico dos enunciados (Garcez, 2004).

[15] *The phenomena we are addressing, however, are neither contingent upon error, nor limited to replacement.*

de uma palavra ou expressão para completar seu turno ou mesmo enfrentar problemas de escuta ou de entendimento do que foi dito, como no exemplo abaixo.

```
11  Carmen:  .hhhh (0,2) entã::o a gente tá fazendo decisão tô-
12            >sei eu< ago[ra não sei mais-]
13  Paulo:                [toMA::::N]do::::[:
14  Carmen:                                [não. é tomando que é
15            o certo [°ele dis[se°]
16  Silvia:                    [ah      [é  ]. toma]ndo que é o=
17  Paulo:                     [(toma°ndo°)]
18  Silvia:   =certo. [ta
19  Carmen:           [toma:::n[do decisão
```

No excerto 1, Carmen (linhas 11-12) pede ajuda a seus interlocutores para produzir a expressão *tomando decisão*, ao que Paulo (linha 13) e Sílvia (linha 16) assentem, provendo o auxílio necessário para que Carmen possa prosseguir (linha 19).

Posto que nem sempre a resposta de um participante vai ensejar modificação de uma fala anterior, o que, na verdade, caracteriza o reparo, independentemente da resposta – se modificação/correção ou confirmação/repetição do turno do falante da fonte do problema – é o fato de a trajetória de conversa em curso ser interrompida para lidar com um possível problema apontado (Schegloff, 2000).

Destaque-se que os mecanismos de reparo e de tomada de turno trabalham em estreita co-

relação, pois o reparo é uma organização que opera turno a turno. Já em 1974, quando apresentaram a descrição da organização de tomada de turnos, os autores se referiram ao de reparo sob a perspectiva da disponibilidade dos mecanismos dessa organização "para lidar com os erros, violações e problemas da organização de tomada de turnos especificamente"[16] (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974, p. 723). Mais tarde, ao observarem, mais detidamente, seu funcionamento destacaram que "a organização do reparo adquire um *status* independente, cuja operação pode se sobrepor a aspectos em andamento na organização das tomadas de

[16] *...for dealing with turn-taking errors and violations.*

turno”[17] (Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977, p. 374). É para que os interagentes possam, de modo prioritário, resolver os problemas que se sobreponham à continuidade da conversa que a ação de iniciar reparo é capaz de quebrar o fluxo da interação, já que o reparo é o principal recurso de que os participantes dispõem para manter a intersubjetividade[18]. Por isso, Schegloff (1997) aponta que toda interação não é apenas potencialmente reparável, mas é, de fato, reparada regularmente com o intuito de que a ação desencadeada pela fala se desenrole com sucesso e fluência. O fenômeno do reparo também é apresentado como um exemplo de cognição socialmente distribuída embutida nas práticas interativas (Schegloff 1991a). Isso significa dizer, com base nos pressupostos etnometodológicos, que a ACe oferece ferramentas para que se possa, por meio dos recursos interacionais de que os participantes lançam mão, entender os padrões através dos quais revelam suas condutas uns aos outros. De fato, o reparo é sempre uma próxima ação potencial de que os falantes podem lançar mão, pois nada, na fala, é, em princípio, excluído da categoria de item reparável em potencial.

Dois conceitos centrais para a compreensão da organização de reparo são as categorias *self* e *other* que se referem, respectivamente, a duas classes de participantes, o que originou o item reparável (*self*), também identificado como a *fonte do problema*, e seu interlocutor (*other*)[19]. Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) apresentam o reparo composto, fundamentalmente, por duas partes: iniciação – o problema é apontado – e resultado – o problema pode ser resolvido com sucesso ou abandonado. A distinção entre as duas partes é

---

[17] *... the independent status of the repair organization, whose operation may supersede otherwise operative aspects of the turn-taking organization.*

[18] A noção de intersubjetividade é entendida aqui como convergência potencial entre os realizadores de uma ação, sendo administrada turno a turno em uma interação e com referência aos interlocutores (Schegloff, 1992b).

[19] Ressalte-se que o fato de a apresentação da organização se pautar, centralmente, por uma descrição a partir de duas categorias não significa, evidentemente, dizer que o seu funcionamento envolva apenas dois interagentes. Em outras palavras, a configuração de ocorrência do fenômeno pode envolver um interlocutor outro que não apenas os dois participantes envolvidos, respectivamente, em gerar o problema e apontá-lo, como é meu interesse observar, culminando em uma terceira categoria de participante, justamente, o *terceiro*.

motivada tanto pelo fato de que a organização do reparo é uma organização de ações – como iniciar, solucionar ou abandonar o problema que o originou (Schegloff, 2000) –, além de ser "um fenômeno seqüencial que envolve segmentos com uma organização própria no curso da fala"[20] (Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977, p. 365). Ambas as partes são independentes, isto é, podem ser realizadas por qualquer um dos participantes da seqüência de fala. Ou seja, potencialmente, o reparo pode ser iniciado por um interlocutor e levado a cabo por outro.

As quatro alternativas básicas de reparo descritas em ordem de oportunidade de ocorrência, segundo o artigo publicado em 1977, são o reparo iniciado e levado a cabo pelo falante da fonte do problema, o reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo falante da fonte do problema, o reparo iniciado pelo falante da fonte do problema e levado a cabo pelo outro, e o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro. Em relação à última alternativa apontada, no entanto, MacBeth (2004) pondera que essa não seria uma trajetória de reparo, mas de correção estritamente, embora, em termos de evolução dos estudos na área, a questão não esteja fechada. No entender de McBeth, tal distinção se relaciona à função social que iniciar e levar um reparo a cabo sobre a fala de outro participante desempenha e a quão limitada é sua ocorrência em conversa cotidiana, instância em que os interagentes raramente interrompem a fala em curso para corrigir uma outra pessoa[21].

Os excertos abaixo visam a demonstram as quatro alternativas básicas de reparo apresentadas:

```
09  Joana:              [claro] vocês (0,4) botaram um-
10              um- um- (.) (>cu)me-é<- não é a tomada, é
11              a extensão que não presta.
```

No caso do excerto 2 acima, Joana, apesar da hesitação, consegue expressar o que necessita por si só, ou seja, a interlocutora tanto apresenta o problema como o soluciona.

```
39  Roberta:    não sei se ainda existe
```

[20] *... repair is a sequencial phenomenon involving repair-'segments' in the course of the ongoing talk – segments which have an organization of their own...*

[21] Voltarei a discutir a questão de trajetória de reparo e correção no Capítulo 2, Seção 2.1.

```
40                (,) ((cadeira sendo arrastada))
41  Lucas:         o quê que não existe,
42              (2,2)
43  Roberta:    o i bê ce
44              (0,2)
45  Roberta:    instituto brasileiro do café
```

No excerto 3 acima, Lucas (linha 41) que dá mostras de problemas com o final do turno de Roberta (linha 39), está se referindo e, portanto, inicia reparo, para que a própria falante da fonte do problema esclareça a questão (linhas 43 a 45).

```
14  Léo:          >o quê que eu disse?<
15                (0,2)
16  Liza:         Jô.
17                (0,3)
18  Liza:         não falou Jô?=
19  Léo:          =não. yo sou e:u.
20                (0,2)
21  Liza:         h::::-h-h ((riso))
```

No segmento 4, Liza (linha 18) inicia reparo sobre sua fala da linha (16), mas é Léo (linha 19) quem esclarece a questão criada em torno dos sons de *yo* e *Jô*, produzido por ele próprio.

```
01  Liza:       [[>a (°meu deus°)<]
02  Roberta:    [[e diz que] quando ele::::- ele hoje de manhã,
03              (0,2) ele falando os números que ele ficou
04              invocado é que ele se deu conta
05  Liza:       [porque quando tu fala (os números)-]
06              [hoje de manhã não. ontem de     noi]te antes de
07  Roberta:    dorm[ir es]covando os dentes.[ãhã
08                  [ah é,]                  [quando tu fala os
09              números é que tu te dá con[ta.
```

Na interação 5, Liza (linha 06) se encarrega não só de apontar um lapso na fala de Roberta (linha 02), como também de corrigi-lo.

Essas ações podem ser iniciadas em diferentes oportunidades seqüenciais, organizadas em relação à fonte do problema. Por essa razão, toda iniciação de reparo acontece em um espaço de oportunidade muito próximo à origem do problema: no mesmo turno da fonte do problema (pelo *self*), como no excerto 02, no espaço de transição entre turnos (também pelo

self), conforme o excerto 01, no turno seguinte (pelo *other*), assim como no excerto 03, e no terceiro turno em relação à fonte do problema (pelo *self*), de acordo com o excerto 04.

Mais tarde, Schegloff (1992) apresenta a descrição do reparo em terceira posição, que se constitui em uma trajetória de reparo em que o *self* refaz seu próprio primeiro turno, sendo esse movimento provocado por um mal entendido constatado diante da fala de seu interlocutor.

```
01  Dan:      well that´s a little different from last week.
02  Louise:   heh heh heh Yeah. We were in hysterics last week.
03  Dan:      no, I mean Al.
04  Louise:   oh. He...
```

(Schegloff, 1992, p. 1303)

No segmento acima, Schegloff apresenta o excerto de uma interação em que Dan (linha 03) refaz a fala do turno da linha 01 em função de Louise (linha 02) não perceber que ele está se referindo a Al, quando menciona que *tudo está um pouco diferente da semana anterior*.

O reparo em terceira posição é reconhecido como a última oportunidade do falante da fonte do problema para retomar sua fala e reconstituí-la, como aponta o título do artigo que descreve sua trajetória. Portanto, devido à eficiência da organização de reparo, "o quanto mais se avança em seu espaço, menos fontes de problema sobrevivem sem serem detectadas"[22] (Schegloff, 1992, p. 1320), ou seja, é custoso que se encontrem ocorrências além de em terceira posição. Schegloff (1992), no entanto, registra, também, ocorrências escassas de reparo em quarta posição, em que o interlocutor *(other)* desenvolve o reparo com retardo. Nesse caso, é tomada por base uma fonte de problema na fala do participante anterior, mas que se sucedeu pelo menos três turnos antes e que ele percebe através da fala antecedente ao reparo que desenvolve.

```
01  Marty:    Loes, do you have a calendar,
```

[22] *... the deeper into the repair space one goes the fewer trouble sources have gone undetected and have "survived" to have repair initiated on them there.*

```
    02  Loes:     yeah ((reaches for her desk calendar))
    03  Marty:    do you have one that hangs on the wall?
 04  Loes:     oh, you want one
 05  Marty:    yeah
```

(Schegloff, 1992c, p. 1321)

Nessa interação, é apenas em quarta posição e, coincidentemente, também em quarto turno que Loes (linha 04) compreende que, quando Marty (linha 01) pergunta se ele possui um calendário, ele, de fato, quer um para pendurar na parede.

Uma preocupação dos autores da descrição do mecanismo é demonstrar que há uma forte *preferência* empírica para a prevalência do reparo levado a cabo pelo autor da fonte do problema, o auto-reparo, e *despreferência* pelo reparo de levado a cabo por outro interlocutor que não aquele. A noção de *preferência* aqui não se restringe a motivações dos falantes, mas abrange características organizacionais dos turnos e seqüências interacionais. As *ações despreferidas*, geralmente, acontecem de maneira modalizada, marcadas por atraso de fala por parte do interlocutor que as profere, muitas vezes precedidas por titubeios, marcas de incerteza ou mesmo na forma de brincadeira, ou seja, são construídas na fala de um interlocutor de modo que seu impacto seja minimizado (Pomerantz, 1984). Observe-se que, com base no fato de a organização dar preferência ao auto-reparo, os atrasos entre um turno e outro se constituem em oportunidades ao falante da fonte do problema para tratar da questão, e, portanto, ocorrências de reparo levadas a cabo pelo outro devem ser entendidas também como evidência de oportunidades não utilizadas pelo falante da fonte do problema para fazê-lo. Em conversa cotidiana, é corrente que um outro interlocutor só leva o reparo realmente a cabo se a ação for preponderante para que ele possa avançar na fala. Do contrário, as pesquisas evidenciam que participantes outros que não o da fonte do problema preferem, freqüentemente, deixar a questão passar sob pena de exposição de face e de criarem uma desigualdade de poder na interação.

Assim como a organização do reparo se compatibiliza com a preferência organizacional pelo auto-reparo, em termos de alternativa de finalização, ou seja, quem leva o

reparo a cabo, ela também favorece a auto-iniciação, muito embora os processos de iniciação e finalização de reparo sejam operações distintas. A preferência pelo auto-reparo se sobrepõe, no entanto, mesmo a partir de uma trajetória de iniciação por outro participante, uma vez que a iniciação somente localiza o item reparável e possibilita que o falante da fonte do problema retome a fala no turno seguinte.

Nomeadas as características gerais da organização de reparo em relação à fala-em-interação, cumpre apontar peculiaridades específicas associadas ao emprego desse mecanismo em contextos situados, a exemplo das situações de ensino e aprendizagem, objetivo específico que desejo abordar na análise das interações que apresentarei posteriormente, no capítulo 3.

1.2.1 A Organização do Reparo em Contextos Específicos

A iniciação pelo outro é o modo característico de iniciação de reparo em ambiente de ensino e aprendizagem, e, nesse contexto, da mesma maneira que em conversa cotidiana, prevalece a preferência pela finalização pelo falante da fonte do problema. Quando o reparo é iniciado por outro falante que não o da fonte do problema, sua seqüência é composta por um par adjacente: a iniciação, que anuncia um problema no turno anterior e estabelece uma prevalência do falante da fonte do problema como próximo falante, e uma segunda parte de par, que busca resolver o problema apontado. A noção segundo a qual compete, preferencialmente, ao falante da fonte do problema resolvê-lo, e não a um terceiro falante que possa se manifestar, é importante para esta pesquisa, pois o foco é justamente perceber o que acontece quando um outro interagente se candidata em alguma parte da seqüência.

Outrossim, mesmo apesar das ocorrências de reparo levado a cabo por outro falante que não o da fonte do problema serem limitadas, verificam-se situações particulares de uso de linguagem em que seu emprego é percebido. A saber, em momentos em que a ação central

para os participantes é a de narrar uma história. Nesse contexto, é comum que um dos interagentes avoque para si o papel interacional de co-narrador, de maneira a formar um time com o narrador inicial. Cria-se, então, um ambiente para a *entrada* do outro, já que o co-narrador se reveste de autoridade narrativa para, potencialmente, corrigir, ou mesmo discordar, de seu par (Goodwin, 1981). Uma outra exceção aparente acontece no domínio das interações entre adultos e crianças e, especialmente, em relação a interagentes que ainda não sejam competentes em algum domínio interacional, independentemente da idade. Sobre essa circunstância específica, os autores da descrição da organização de reparo estabelecem o seguinte: "Em tais instâncias, o reparo pelo outro aparenta não ser tão infreqüente e parece ser um veículo para socialização"[23] (Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977, p. 381). Sendo esse o caso, então o que está se dizendo é que o reparo pelo outro funciona como um dispositivo a serviço de uma estrutura interacional em que a competência almejada é sinônimo de monitoramento eficaz ou, em que pese saber, auto-monitoramento. Chamo atenção para o aspecto de que ambos os contextos podem, em alguma medida, embora não sejam o modo de finalização preferencial de reparo, ser tomados como similares ao da sala de aula. As opções podem ser especialmente semelhantes à ordem que o arranjo seqüencial que motiva este estudo pode assumir, em que a fonte do problema remete a um participante, apontar a questão, a outro, e a resolução fica a cargo de um terceiro falante. Afinal, nesse ambiente específico, muitas vezes, um interagente se coloca em *status* semelhante ao se alinhar a outro participante na narrativa de um fato. Já, em outras oportunidades, os falantes se encontram em posições de maior ou menor domínio de alguma questão de aprendizagem, por exemplo. Nesse último caso, com base no princípio do reparo pelo outro trabalhar como veículo para socialização na situação de aprendizagem, seria possível dizer que o que está em pauta, pela ordem estrutural

[23] *There, other-correction seems to be not as infrequent, and appears to be one vehicle for socialization.*

que os participantes adotam para reparar as questões que se impõem, é a distribuição do conhecimento entre os interagentes.

Schegloff (1992c) aponta que

> porque a organização do reparo é mapeada em relação a uma organização de turnos de fala, variações no arranjo ou contexto ou qualquer coisa que possa envolver alguma alteração na distribuição de tomada de turnos pelo qual a fala é organizada pode acarretar diferenças na organização do reparo (p. 1337).[24]

Desse modo, tais aspectos de desdobramento estrutural da seqüência de reparo remetem também a questões de peculiaridades da distribuição de fala, bem como às maneiras como os participantes se alinham e ratificam uns aos outros, assim como apontam para o tipo de fala que caracteriza a interação em sala de aula, questões que abordo nas próximas seções.

1.3 As Interações com Várias *Partes*

Schegloff descreve a organização da fala-em-interação como sensível ao número de interagentes envolvidos, uma vez que "os membros orientam suas condutas e compreendem as orientações uns dos outros, em parte, em referência ao número de participantes com que estão lidando"[25] (1995a, p. 31). A influência principal do número de interagentes diz respeito à organização e distribuição da participação:

> o que acontece na interação, em virtude do número de participantes, depende, claramente, de oportunidade antes de mais nada. E com respeito à participação através

---

[24] *Because the organization of repair is mapped onto a turn-based organization of talk, variation in the setting or context, or anything that can involve some transformation in the turn-taking system by which the talk is organized may very well carry differences in the organization of repair.*

[25] *... because those participants can do and design their conduct and understand one another´s conduct as shaped in part by reference to numbers of participants.*

da fala, o que está implicado é a organização de tomadas de turno (Schegloff, 1995a, p. 32)[26].

Ou seja, quando se fala em interações que envolvem mais de dois participantes, o que se sobrepõe é a organização de trocas que organiza a conversa; isto é, a distribuição da extensão mínima das falas, na configuração de turnos, e das oportunidades para participar, constituída de princípios ordenados.

Apesar de a organização de tomada de turnos para a conversa organizar apenas dois turnos a cada vez, o turno corrente e o próximo, o mecanismo que organiza as trocas de turno se molda a "n" participantes, ou seja, não estabelece limites quanto ao número de interagentes em uma mesma conversa. A maneira como o princípio de ordem se impõe a uma "circunstância potencialmente caótica" (Schegloff, 1995b, p. 40), no entanto, acontece pelo modo de organização e distribuição dos turnos de fala. Os turnos passam então a ser organizados e distribuídos entre *partes*, não necessariamente entre as pessoas que compõem uma *parte* (Schegloff, 1995 b; Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974). Uma *parte* pode, por exemplo, ser procedimentalmente observada quando dois ou mais falantes se mostram conhecedores de alguma questão específica de que estejam se ocupando no momento, em uma situação de aprendizagem determinada, pela maneira como se orientam uns para os outros e/ou para a fala. Não obstante, uma *parte* pode ser constituída de uma única pessoa. Por vezes, ao longo de uma seqüência ou tópico específicos da conversa, é possível que os interlocutores se organizem, de modo que pode haver menos *partes* do que pessoas ou interlocutores ratificados (Goffman, 1967/1974) integrando o ambiente de uma conversa. Ou seja, situações de fala envolvendo três participantes em busca de elucidar uma questão não são, necessariamente, reconhecidas como contextos de três partes, por exemplo. Isto significa

---

[26] ...*what one does in interaction by virtue of the numbers of participants clearly depends upon one having an opportunity to do something in the first place. And, with respect to paritcipating via talk, this implies the organization of turn-taking.*

dizer que os falantes nem sempre tomam cada um uma parte. Por vezes, as partes coincidem com unidades de organização social, que podem se manter além de uma situação de fala específica, como casais, famílias ou amigos, dentre outras, mas não necessariamente. Afinal, uma categoria identitária não é algo que se é *a priori*, mas que se *faz ser* (Sacks, 1984) na interação. Nesse caso, é uma questão de uso e co-sustentação na fala-em-interação (Widdicombe, 1998). O que conta, na verdade, é o que os participantes demonstram uns aos outros na seqüência de fala; o que também significa dizer que eles podem constantemente alterar as partes que integram.

Cumpre destacar, por ora, como os participantes trabalham para selecionar uns aos outros, estabelecendo-se em partes no contexto específico de ensino e aprendizagem. Afinal, a compreensão das particularidades da mecânica de distribuição dos interagentes e, conseqüentemente, de seu acesso à fala são aspectos centrais para que se entenda as realizações interacionais da sala de aula e o tipo de coletividade que se forja nesse contexto.

Lerner (2003) destaca, dentre as estratégias empregadas pelas partes de uma interação para ratificar a entrada de outros membros na fala, a de nomear ou categorizar o destinatário (identificá-lo como *professor*, por exemplo), além do direcionamento de olhar. O emprego de tais técnicas opera para apontar a quem a fala é endereçada e, por conseguinte, a quem não o é. No entanto, de fato, o emprego de qualquer dessas estratégias não é suficiente para garantir que o interagente endereçado tome o turno. Destinar um turno de fala a um participante não necessariamente implica ter o destinatário como próximo falante (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974; Schegloff, 2000). Isso pode acontecer porque um outro membro, não diretamente endereçado, opta por tomar o turno.

Não obstante, o emprego de técnicas de seleção específicas pode restringir quem está sendo autorizado oficialmente a entrar na fala, o que também pode ser conseqüente para o

ambiente interacional de sala de aula. Em algumas ocasiões ainda segundo Lerner (1993), o endereçamento de fala pode reduzir o número de falantes ratificados em relação ao número total de interagentes de uma situação de fala, mas pode também ratificar mais de um único falante, membro da parte endereçada, especialmente quando outros membros da parte se sentem qualificados por conhecerem a questão em voga e optam por falar em nome de um co-participante.

É importante ressaltar também, em se tratando de sala de aula, que, em várias oportunidades, a fala é destinada ao grupo como um todo, especialmente, nos momentos em que o professor, imbuído de seu papel daquele que está guiando a lição, quando se aproxima de uma MRT, eleva o tom de voz, convidando o grupo para entrar na fala (Lerner, 1995).

Especificamente, as alternativas de distribuição de turnos em situações de sala de aula mencionadas apresentam implicações em relação ao que acontece quando mais de dois participantes trabalham por reparar questões interacionais no curso de suas falas. Isso implica dizer que é pela maneira como um terceiro interagente toma o turno ao sentir-se qualificado a falar por um outro participante e pelo modo como os demais interagentes acatam ou não sua participação, nesse caso específico, que tais alinhamentos são perceptíveis ao longo da interação. A saber, é possível que o terceiro participante se apresente como membro da mesma parte do falante da fonte do problema mesmo ao se habilitar a responder uma questão que não lhe foi diretamente endereçada, buscando constituir-se assim como um interlocutor ratificado. Além disso, a maneira como se determina a seleção do próximo falante também é conseqüente de como os participantes se alinham na seqüência interacional; isto é, se o fazem em caráter individual ou como membros de uma coletividade, de acordo com como se forja seqüencialmente seu ingresso na fala.[27].

[27] Abordarei mais detidamente as questões de ratificação ou não do terceiro participante na seqüência de reparo, bem como os possíveis alinhamentos entre esses interagentes no Capítulo 2, Seção 2.1.

De todo modo, posto que descrever como as associações podem ser endereçadas provê recursos para caracterizar o tipo de coletividade que pode se tornar conseqüente em determinadas situações de fala, a visibilidade de como os participantes ratificam uns aos outros é perceptível, a saber, pelas maneiras como estabelecem alinhamento para as atividades em que se engajam.

1.4 As Marcas de Alinhamento e Ratificação dos Participantes em Interações com Várias Partes

Um dos princípios pelos quais os atores sociais se orientam na fala-em-interação envolve a "disponibilidade para adotarem reciprocidade de perspectivas, ou seja, dar mostras de afiliação à perspectiva do outro e, com isso, tentar chegar à intersubjetividade"[28] (Seedhouse, 2004, p. 9). Mas a possibilidade de formarem alianças na fala também é uma alternativa capaz de conferir poder às partes que se associam na interação (Kangasharju, 2002).

Como já exposto, os interagentes podem estar manifestando busca de alinhamento, quando trabalham para ratificar a entrada de um membro na fala, mas isso não significa dizer, naturalmente, que o fato de se dirigirem a alguém necessariamente estabeleça alinhamento entre as partes. Afinal, a maneira como os participantes constroem suas falas, a extensão dos intervalos de tempo que podem precedê-las, ao, por exemplo, retardarem uma segunda parte de par, que complete a pergunta de outra parte, suas hesitações ou mesmo a falta de correspondência de olhar podem revelar marcas de desalinhamento em detrimento de endereçarem a fala a um participante específico.

---

[28]*Another principle which social actors use involves a willingness to adopt a reciprocity of perspectives, that is, to*
show affiliation with the other person's perspective, and to try to achieve intersubjectivity.

Por outro lado, o direcionamento de olhar pode ser um recurso expressivo para demonstrar empatia entre os parceiros interacionais. A esse respeito, Goodwin (1980) aponta que é comum o falante buscar estabelecer primeiramente alinhamento com um interlocutor ratificado específico pelo direcionamento do olhar. E em não havendo reciprocidade, é freqüente o redirecionamento do olhar para outros membros da parte endereçada. Uma outra estratégia para determinar alinhamento, quando o direcionamento de olhar falha, é o falante interromper seu turno e recomeçá-lo, reiterando esforços para que o interlocutor ratificado estabeleça contato visual. Goodwin sustenta que, por vezes, o falante da vez pode endereçar o olhar primeiramente para outro participante que não o ratificado por sua fala. Isso pode acontecer para desempenhar ações distintas e simultâneas em relação a diferentes interlocutores de uma parte, como responder a um deles e dar mostras de concordar com outro, por exemplo.

Dentre as estratégias possíveis de alinhamento interacional, está a presença de fala simultânea, que, embora prevista por espaços breves, como já descrito, também pode revelar associação entre partes, quando se dá. Em relação a interações compreendendo várias partes, Schegloff (2000a) explica que "há desbobramentos de ações específicas que são co-construídos com referência a uma parte de cada vez, embora se realizem por meio de fala construída em simultaneidade"[29] (p. 48). A questão que se está querendo apontar é que é precisamente em relação aos MRTs e aos princípios que regem a organização de tomada de turnos que os participantes, muitas vezes, evidenciam alinhamento com seus parceiros de fala. Dito de outro modo, o quanto antes alguém produzir uma próxima ação preferida, mais óbvia fica sua demonstração de suporte ao co-participante, como membro da mesma parte.

Uma outra marca de alinhamento bastante característica do contexto de sala de aula, mas não apenas dele, é que, de acordo com Lerner,

> por vezes, os participantes podem desenvolver a fala de modo a revelar que estão se orientando para, simultaneamente, co-produzir parte ou toda uma UCT mais ou menos em uníssono com um outro participante, reconhecidamente, buscando ir ao encontro de palavras usadas pelo parceiro ou do tempo que ele leva para produzi-las. (Lerner, 2002, p. 2)

A co-produção em coro pode, desse modo, ser empregada pelo interlocutor ratificado para demonstrar concordância com o que foi dito.

Demonstrações de alinhamento podem se manifestar, outrossim, pelo tom de voz adotado, a entonação e mesmo o emprego de recursos não-verbais, como a postura corporal em relação a uma parte ou participante, no modo de postar o corpo e dos movimentos de cabeça produzidos, por exemplo.

É oportuno, por ora, retomar o conceito de *footing* (Goofman, 1979), já citado como uma das noções seminais da SI, para destacar que os atores sociais constantemente alteram suas orientações mútuas ao longo das interações. Leander enfatiza que "os participantes não se movem simplesmente de um *footing* a outro, mas mantêm múltiplos *footings*"[30] (Leander, 2002, p. 202), enquanto interagem. Com isso, destaca-se o aspecto de que os alinhamentos são arranjos fluidos, e os recursos que os participantes empregam para tornar suas formas particulares de comportamento interacional relevantes são permeáveis aos vários momentos e desdobramentos específicos de uma interação. Tais recursos são realizações que podem ser trazidas para a análise de dados pelas orientações mútuas dos participantes enquanto, conjuntamente, constroem e respondem aos desdobramentos da ação interacional. Compreender os múltiplos *footings* que se constroem nas interações de sala de aula se relaciona a conhecer seu sistema de fala específico.

---

[29] *Such outcomes are co-constructed by reference to one-party-at-a-time, even though they are realized through designedly simultaneous talk.*

[30] *...interactants do not simply move from footing to footing, but mantain multiple footings.*

1.5 A Interação de Sala de Aula: Fala Institucional ou Conversa Cotidiana?

Schegloff (1987) postula que "em geral, parece que as outras organizações de troca de falas e seus mecanismos de tomada de turnos são produtos de transformações ou modificações da conversa cotidiana, que é a organização primordial da fala-em-interação"[31] (p. 222).

Se é pertinente tratar de fala-em-interação de sala de aula como algo que tem realidade conversacional para os participantes, é importante entender como é que este tipo de fala interacional difere das outras, especialmente, da conversa em geral. Garcez (2002a) aponta que para entender a distinção temos que verificar "como os participantes demonstram que *isto é sala de aula* e o que isto significa para suas possibilidades de ação pelo uso da linguagem" (p. 56).

A partir do parâmetro da conversa cotidiana, Drew e Heritage (1992a) desenvolveram uma caracterização da fala institucional. Os dois autores indicam que, nessa organização de fala, pelo menos um dos participantes está orientado para algum objetivo, tarefa ou identidade convencionalmente associada com a instituição em questão, o que poderíamos associar à fala de sala de aula. Diferentemente da conversa cotidiana, há limites mais delineados quanto às contribuições que os interagentes tomam como aceitáveis em relação à fala, isso porque, nesse contexto específico, a fala pode ser relacionada a arcabouços inferenciais e procedimentos particulares. Em outras palavras, os participantes têm e demonstram expectativas do que é aceitável diante do que estão fazendo ali. Com relação a

---

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

esse ponto, Garcez (2002) observa que se pode notar “grande ênfase sobre as orientações para tarefas ou metas-fim, tidas como observáveis na fala-em-interação institucional” (p. 2).

Heritage (1997) propõe que o caráter institucional da fala está atrelado à organização de tomada de turnos, à estrutura organizacional geral da conversa, à organização seqüencial, ao desenho dos turnos, às escolhas lexicais dos participantes e à assimetria interacional. Sobre esse último traço, o autor percebe, no discurso institucional, dentre outros modos de desigualdade, assimetria de participação, pois se pode identificar um profissional que dirige a fala a alguém que não necessariamente tem o direito de fazer o mesmo, e assimetria de *know-how* interacional e institucional, com a presença de uma agenda norteando a interação, que é coordenada também por um especialista.

Com base em Sacks, Schegloff, & Jefferson (1974), McHoul (1978) descreve a organização de fala tradicional da sala de aula como um tipo de fala institucional empiricamente distinto da conversa cotidiana. Esse autor postula que, no contexto formal da sala de aula, as situações de fala são construídas de modo a envolver direitos distintos de participação para as partes. Em relação ao caráter formal de uma interação, saliente-se que pode ser predicado pelo grau de pré-alocação envolvido na distribuição dos turnos de fala. Isso é porque, enquanto a conversa cotidiana é administrada pelos interagentes de acordo com o avanço da interação, a sala de aula é apresentada como uma organização desigual em que os professores têm direitos privilegiados de determinar o tópico e distribuir os turnos entre os participantes, de modo a controlar o piso conversacional, e ainda de avaliar as contribuições dos aprendizes mediante reparos iniciados pelo outro (Markee, 2000). Ou seja, retomando, diferentemente da conversa cotidiana, o reparo em sala de aula costuma ser iniciado pelo outro, embora se mantenha a preferência pelo auto-reparo, ou seja, a resolução é desencadeada pelo participante que o originou (McHoul, 1990).

Na fala de sala de aula em geral, não apenas nas mais tradicionais, também é possível perceber uma preferência organizacional em termos de seqüências canônicas de iniciação-resposta-avaliação (IRA)[32] (McHoul, 1978; Mehan, 1979, Sinclair & Coulthard, 1975). Seqüências de IRA são compostas por dois pares adjacentes, sendo o primeiro constituído por uma pergunta, geralmente do professor, e uma resposta, geralmente produzida pelo aluno, e o segundo par formado pela resposta mesma do aluno acrescida de um comentário avaliativo, proferido pelo professor. Nessas seqüências, os alunos costumam se orientar pela avaliação final do professor para ter suas respostas ratificadas ou não. Desse modo, o valor dos intervalos entre a resposta do aprendiz e o comentário do professor é crucial como sinalização de que possa haver algo de inadequado na fala do aluno. É freqüente, caso o professor se alongue em produzir seu turno final, que o aprendiz se oriente para reparar a própria fala.

Em ambientes menos formais, no entanto, ao menos quando consideradas em termos de tomada de turnos, as fronteiras entre esses modos de conversa institucional e cotidiana podem parecer permeáveis e incertas (Drew & Heritage, 1992). Drew e Heritage também deixam claro que "o caráter institucional de uma interação não é determinado pelo contexto"[33] (1992, p. 3), mas sim produzido localmente e sustentado através de identidades que estão sendo instanciadas em uma dada interação.

Pesquisas recentes de fala-em-interação escolar têm revelado o sistema de fala da sala de aula como um *nexo* de sistemas de fala interrelacionados (Markee & Kasper 2004) e não apenas como um sistema unificado de fala-em-interação, caracterizado por um único

---

[32] Wells (1986) e McBeth (2004) ressaltam que a estrutura da seqüência triádica de IRA permite que o professor mantenha o controle necessário tanto sobre o fluxo da informação quanto sobre o desenvolvimento do conteúdo acadêmico. O tópico do movimento de iniciação (a pergunta do professor), bem como o conteúdo do movimento de avaliação possibilitam ao condutor avançar na agenda da discussão ou aprendizagem planejadas. Ainda, tornam possível acompanhar o status do conhecimento, ciência e atenção dos aprendizes, pelo fato de terem de responder a perguntas específicas. Os autores ainda avançam no estudo do emprego da seqüência de IRA, observando que atividades e objetivos diferentes podem emergir de uma mesma seqüência estrutural.

[33] *Thus the institutionality of an interaction is not determined by the setting.*

conjunto de práticas de pergunta-resposta e avaliação (O´Connor & Michaels, 1996; Markee, 2000). Ou seja, há momentos em que os participantes se orientam para conversa e há momentos revestidos de um caráter mais formal em que a institucionalidade se sobrepõe. O que determina a distinção, por sua vez, são as maneiras como os participantes prestam contas uns aos outros de suas condutas mútuas face à situação de fala em que se encontram. Desse modo, ao tratarmos de sala de aula, esse fórum só irá se configurar como legítimo de papéis institucionais se professores e alunos assim o explicitarem através de identidades assumidas que se façam relevantes para o trabalho interacional em que estejam engajados. De mais a mais, à medida que o foco pedagógico varia, a organização da interação também se modifica, de modo que não é possível se conceber uma única organização de fala na sala de aula de LE. Por vezes, a conversa pode emergir no ambiente de aprendizagem sem relação direta com o objetivo maior que se estabelece para a lição, assim como, por vezes, a conversa se mistura ao foco de aprendizagem, o que torna a diferença ainda mais sutil. Ressalte-se que professores de línguas e pesquisadores tendem a enquadrar seu contexto de atuação como peculiar, uma vez que a "língua cumpre dois objetivos, servindo tanto como o objetivo da interação, como meio para atingi-la"[34] (Willis, 1992, p. 162).

As orientações dos participantes nos segmentos que discuto no capítulo analítico e o tipo de fala que produzem são um traço revelador de como se inserem nas atividades em que estão envolvidos, ao repararem suas falas.

Tendo, neste capítulo, apresentado a ancoragem teórica dos estudos em fala-em-interação, discorro, em seqüência, sobre os estudos acerca da origem do problema do reparo levado a cabo pelo terceiro, introduzo as perguntas de pesquisa que, a partir de tais pontos, delineio, bem como a metodologia de pesquisa adotada para a pesquisa.

2 DE ONDE VEIO O PROBLEMA

2.1 A Origem da Questão do Reparo Levado a Cabo pelo Terceiro

Poucos estudos se detiveram até hoje em analisar o fenômeno do reparo levado a cabo por um terceiro interagente. Dentre os principais estão duas pesquisas da década de noventa: uma delas em relação à conversa cotidiana e outra em contexto de ensino e aprendizagem. Foi com base nessas pesquisas que construí referenciais para desenvolver este trabalho.

No primeiro estudo, apresentado em 1997, acerca das realizações de afiliação e desafiliação em seqüências de reparo entre interagentes de conversa cotidiana, Maria M. Egbert observa que, em ocorrências envolvendo vários participantes, um participante 'outro' pode responder ao reparo antes que o falante da fonte do problema o faça. A pesquisadora conclui que, nesse tipo de circunstância, os demais interagentes lançam mão de ações que mostram que a conduta do *falante intrometido* é inadequada, reprovado-a de alguma maneira, nas ocasiões em que não se pauta por uma justificativa especial. Pela análise de seu *corpus* de pesquisa, a autora especifica que há duas caracterizações distintas que as "respostas múltiplas" à iniciação de reparo podem assumir:

(1) o falante da fonte do problema responde à iniciação de reparo e uma terceira pessoa provê uma segunda parte de par adicional, proferida em sobreposição ou de modo subseqüente, a fim de estabelecer alinhamento com o falante antecedente.

Por exemplo:

```
01  Gary:     you´d fly off of it. That speed?
02            (.)
03  Carney:   what.
```

[34] *Language is used for two purposes; it serves both as subject matter of the lesson, and as médium of instruction.*

```
04  Gary:     sn[owmobile.
05  Curt:       [snowmobile.
```

(Lerner, 1993, p. 237-238, apud, Egbert, 1997, p. 619)

No segmento registrado acima, Carney é o participante que inicia o reparo (linha 03) e o faz se dirigindo a Gary, que reponde (linha 04) e é logo seguido da fala de Curt (linha 05), em sobreposição parcial à sua fala. Egbert fornece dados etnográficos acerca dessa interação e reporta que, no caso, Gary e Curt estavam sentados em torno de uma mesa de piquenique, conversando, e que Carney estava mais distante dos dois e ingressou na conversa por meio da iniciação de reparo da linha 03.

(2) um outro falante responde antes que o falante da fonte do problema o faça.

Por exemplo:

```
01  M:        but the husband was czech i believe.
02            (0,2)
03  H:        oh god [what a mess
04  A:               [(                )
05  I:        what was he?
06            (.)
07  H:        czech
08  M:        a born czech
```

(Egbert, 1997, p.621-622.)

Essa interação conta com a participação de quatro falantes. Martha e Hans conversam acerca de uma pessoa cujo marido é tcheco (linhas 01 a 03). Hans inicia um reparo, no turno da linha 05, para confirmar a origem da pessoa de que falam. É quando Hans, que não é o falante que revelou a informação na linha 01, responde a pergunta (linha 07). No entanto, Martha (linha 08) também faz o mesmo, afinal, ela é a participante que originou a questão.

O primeiro caso, Egbert explica, teve origem em dados de Lerner (1993), a partir de uma situação em que dois falantes – o da fonte de problema e um outro - responderam à questão para estabelecer alinhamento mútuo face à entrada do reparante na fala. Destaque-se que, no segmento, a iniciação de reparo de Carney opera como mecanismo para dar-lhe acesso à conversa. De acordo com Drew (1997), essa é uma estratégia interacional bastante

comum e é corrente que os demais falantes, ao responderem à iniciação, conseqüentemente inserem o reparante na conversa. Egbert, no entanto, especifica que não encontrou dados semelhantes em seu *corpus*. Tal estrutura seqüencial, no entanto, vem a ser conseqüente para uma das interações que analisarei no próximo capítulo (Seção 3.5), por se desenvolver de modo semelhante a essa.

Por outro lado, a segunda ocorrência observada por Egbert (1997), em que um outro falante se antecedeu ao da fonte do problema antes que esse pudesse tomar o piso conversacional, foi freqüente nos dados coletados pela autora. Egbert relata que foi possível notar, em tal circunstância, uma reprovação ao reparante voluntário com uma nova segunda parte de par, mesmo que de modo idêntico, pelo falante a quem a iniciação foi diretamente endereçada ou, proferida, colaborativamente, por este último e pelo falante que iniciou o reparo. Dito de outro modo, nos dados da pesquisadora alemã, é como se os outros dois falantes ignorassem a fala do terceiro interagente por não legitimá-la.

Desse modo, pode-se concluir, a partir do exposto por Egbert, que os participantes de uma seqüência de reparo em interações com múltiplos interagentes se orientam pelo padrão básico de que compete ao falante da fonte do problema apresentar o turno que leva o reparo a cabo. Assim sendo, a questão analítica aponta para a intersecção clássica, já apanhada, em torno da organização de tomada de turnos e reparo. Ou seja, a organização de tomada de turnos opera transferências entre o falante corrente e o seguinte. Mesmo que o número de falantes sofra acréscimo, mantém-se a prevalência pelo próximo turno ser tomado pelo falante antecedente (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974).

No entanto, cumpre mencionar que algumas ocorrências de reparo documentadas por Egbert, em que outro falante se adianta ao da fonte do problema, apresentam uma peculiaridade: verifica-se que o falante que se voluntaria produz um turno de fala após o falante da fonte do problema, a exemplo, do segundo segmento originário dos dados de

Egbert reportado acima (página 41, linha 03). Essa peculiaridade parece abrir uma brecha estrutural para sua nova inserção, afinal, no caso dessa interação específica, Hans havia sido o último a falar antes da iniciação de reparo. Isso, de certo modo, cria um espaço interacional para sua nova inserção, quando ele inicia o reparo. O foco nos turnos intervenientes entre o turno da fonte do problema e o turno no qual a iniciação pelo outro ocorre é particularmente importante nas interações envolvendo mais de dois participantes. Segundo Schegloff (2000), as elocuções intervenientes podem revelar como os falantes, procedimentalmente, demonstram afiliação das partes e não apenas turnos de fala dos participantes enquanto indivíduos. Mas o modo de seleção do próximo falante, por sua vez, também tem estreita relação com a maneira como a organização de reparo funciona, porque este é capaz de garantir que o monitoramento turno a turno de questões de compreensão ou escuta das elocuções proferidas aconteça. Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) esclarecem que "é, de fato, diretamente após qualquer turno que problemas em lidar com escuta e compreensão são, preferencialmente, mencionados; o modo de mencioná-los envolve a seleção do último falante como próximo para repetir, esclarecer, etc.[35]"(p. 709). Cria-se então um certo impasse acerca da legitimidade de ratificação da fala desse terceiro interagente. Por fim, a tendência dos demais participantes é por tratar o problema como da ordem da intromissão e, portanto, dar mostras de reprovação à participação do terceiro falante.

Dois desdobramentos do estudo acima me pareceram particularmente interessantes e me encorajaram a desenvolver esta pesquisa: o fato de Egbert (1997) concluir que o terceiro participante estaria sendo reprovado, *a menos que dispusesse de uma justificativa para entrar na fala naquele ponto*. Tal observação me suscitou a idéia de que, em sala de aula, possa ser diferente, na medida em que haja justificativa para tanto, quando os interagentes, como já

[35] *It is, indeed, directly after any turn that problems dealing with hearing, understanding etc. that turn are preferably raised; the means of raising them involves the selection of the last speaker to be the next, to repeat, clarify etc.*

discutido, possuem algo a oferecer. Nesse contexto, os participantes podem contribuir com seu conhecimento do tópico tratado, quer porque sabem tão bem *contar a história* quanto o falante da fonte do problema, quer porque sabem, naquele momento, a ponto de apoiá-lo, o que se torna revelador da forma como se espera que o conhecimento seja co-construído nas interações da sala de aula de LE.

O segundo desdobramento se refere ao fato de que todos os segmentos discutidos por Egbert tinham em comum o aspecto da afiliação ou desafiliação entre partes da interação, apontando para um alinhamento em duas partes, da mesma forma como em interações envolvendo díades apenas. Ou seja, o falante da fonte do problema e o iniciador de reparo são percebidos como membros de uma mesma parte, e o participante voluntário constitui a outra parte. Pareceu-me relevante transpor a questão para o contexto de ensino e aprendizagem e verificar se o aspecto se replica ou não em tal ambiente. Deste modo, pela análise de dados, buscarei demonstrar como os vários participantes se organizam, distributivamente, ao longo das interações e como se orientam em relação às partes que compõem tais interações.

No segundo estudo que motivou esta pesquisa, um artigo de A. W. McHoul, intitulado “A Organização do Reparo na Fala de Sala de Aula (The organization of repair in classroom talk, 1990), o autor se debruçou sobre interações escolares, com base em vídeo gravações de aulas de Geografia em ensino médio. Mas, diferentemente de Egbert, ao focalizar as trajetórias de interações envolvendo múltiplos participantes em sala de aula, o pesquisador australiano, na verdade, se vale desse contexto para tratar as ações desenvolvidas para apontar ou resolver problemas de fala como da ordem de movimentos corretivos exclusivamente. No caso, ele se refere tanto a correções do terreno da informação acadêmica, quanto do campo de procedimentos que possam ser considerados inadequados pelo professor, tais como entradas na fala em momentos tidos como inoportunos, por exemplo. Ele descreve tais trajetórias seqüenciais como “correções e suas iniciações prévias, estas últimas sendo o

meio pelo qual os falantes marcam que algum item precisa ser corrigido”[36] (McHoul, 1990, p. 349). De um modo geral, seu empenho é por contrastar preferências estruturais peculiares da fala-em-interação de sala de aula em relação à organização de reparo. Ao apresentar a trajetória que descreve em três turnos, quais sejam *problema, iniciação e correção*, o autor compara a estrutura seqüencial de correções ao desdobramento estrutural das seqüências de reparo.

Um ponto peculiar a destacar a respeito da análise tecida por McHoul (1990) é que ele, contudo, também percebe, no contexto de aprendizagem, instâncias em que o objetivo de reformulação da fala é mais amplo do que corrigir um erro propriamente dito, momentos esses de auto-iniciação de reparo. Segundo ele, auto-iniciações de reparo são feitas, majoritariamente, por professores e não por alunos. Ou seja, McHoul concebe a fala dos aprendizes como passível unicamente de ser revisada por ocasião de produzirem inadequações, ratificando um padrão exclusivamente institucional às interações, e reserva aos professores a oportunidade de reparar trajetórias mais amplas, por conta de caber a eles manter o piso conversacional por mais tempo.

Em relação às seqüências de correção, os dados de McHoul (1990) reforçam, amplamente, a preferência pela iniciação pelo outro, no caso, o professor, em consonância com o modo de organização preferencial para sala de aula. Sobre a finalização, embora o pesquisador tenha acumulado registros não esparsos de correções levadas a cabo pelo outro, ele reporta que a auto-correção por um dos alunos é bem mais freqüente em seus dados, também reforçando a organização preferencial. Nesse caso, é interessante destacar que, mesmo que a correção seja levada a cabo por outro falante que não o da fonte do problema, ele a interpreta como auto-correção, uma vez que completada por um aluno qualquer. Ou seja, desse modo, McHoul (1990) reduz as identidades interacionais dos participantes como

[36] *These trajectories consist of corrections plus their prior initiations, the latter being means by which speakers*

distribuídas entre as categorias professor e aluno apenas, concebendo os alunos *a priori*, representando um único *self*.

Centralmente, o interesse de McHoul (1990) é por analisar o tipo de seqüência em que o professor lança mão da estratégia de apontar uma inadequação na fala do aluno, sem, contudo, prover a correção diretamente, ficando a ação a cargo dos aprendizes. Mais especificamente, o autor refere esse arranjo interacional a expansões da trajetória de correção de três turnos, incluindo contenções de correção pelo professor ao estilo de perguntas com pistas, reformulações ou re-direcionamentos. Tais estratégias visam a oportunizar que o aprendiz reformule sua fala. É nesse terreno propício que os dados de McHoul registram a entrada de um terceiro interagente, ocasiões em que o produtor da fala tida como inadequada não consegue apresentar a resposta esperada, como exemplifico abaixo:

```
01                1,5)  (hands go up))
02  T:            yes
03  A:            mining
04                (1,5)
05  T:            mining, what sort of mining?
06                (2,0)
07  B:            open cut mining
08  T:            open cut?
09                (0,5)
10  C:            iron ore
11                    [
12  D:                  iron ore
13  T:            iron ore. Why iron ore?
14                (1,0)
15  T:            don’t they mine other things (in) open cuts
```

(McHoul, 1990; p. 632)

No segmento apresentado, os participantes são identificados apenas por iniciais. O tema da lição gira ao redor de *mineração*. A ocorrência-alvo se encontra entre os turnos das linhas 07 e 10. Diante da pergunta do professor em relação a que tipo de atividade de mineração o aluno *A* está se referindo (linhas 03 e 05), o aprendiz identificado por *B* responde

---

mark out some item as requiring correction.

que se trata de mineração a céu aberto (linha 08). É nesse momento que o professor identifica a resposta apresentada por *B* como uma fonte de problema e parte para a iniciação de reparo ao proferir o turno da linha 08. Note-se que se sucede um intervalo de zero vírgula cinco segundos em que o aluno *C*, diante do fato de que *B* não produz resposta, apresenta uma alternativa para solucionar o problema, ao anunciar *minério de ferro* (linha 10) como resposta candidata.

Dentre as questões da pesquisa de McHoul (1990) que me pareceram determinantes para conceber o presente estudo está a compreensão da mecânica da entrada do terceiro participante e o quanto isso pode trazer de aporte aos demais interagentes, já que está se falando em contexto de ensino e aprendizagem. Observe-se que o autor não apresenta o movimento como reprovável, da mesma forma que Egbert (1997) o faz em relação à conversa cotidiana, o que leva a crer que seja desejável que aconteça.

Já um aspecto a contrapor é que, mesmo em se tratando de analisar situações de fala interacional de sala de aula, ambiente em que a oportunidade de aprender se caracteriza pela oportunidade de cometer erros e que isso signifique a razão de ser do fazer pedagógico (Erickson, 1982), pareceu-me restrito perceber a sala de aula apenas como fórum de instrução direta. Afinal estudos seqüenciais de outras interações em contextos de ensino e aprendizagem a que tive acesso através do acervo do projeto ISE, por exemplo, acumulam registros de interações acadêmicas como o "*nexo* de sistemas de fala interrelacionados" (Markee & Kasper 2004), a que já referi anteriormente, e não como um sistema monolítico. A partir disso, pareceu-me particularmente relevante inspecionar a natureza das ações executadas pelos participantes quando suspendem a interação em curso. Afinal, enquanto o reparo é uma ação abrangente, porque da ordem do entendimento, a correção é uma ação específica, da ordem normativa. Ou seja, o que, à primeira vista, pode parecer semelhante, por serem estruturas de turnos seqüenciais, ao ser tratado com maior detalhamento, não é a mesma coisa.

Por esse viés, parece possível depreender que, quanto mais construção conjunta aconteça, a expectativa é de que mais reparos devem estar acontecendo, enquanto o objetivo de corrigir parecer ser avaliar apenas.

Por fim, um outro ponto na pesquisa de McHoul (1990) que destaco como significativo de ser revisto é quanto a perceber os alunos como uma só entidade, contrastada à do professor. Além do fato de não se conceber aqui instâncias de alinhamento diferenciadas, tampouco se abre espaço para enquadrar os interagentes a partir de outros papéis interacionais possíveis que se revelem por suas falas.

Para concluir, reporto uma análise mais recente a respeito do tema do reparo levado a cabo pelo terceiro, que, embora não tenha a repercussão dos dois estudos apresentados acima, se insere em um dos poucos apanhados a respeito do tópico realizados também sob a abordagem da ACe e ainda voltado para a sala de aula de língua estrangeira. Paul Seedhouse (2004) apresenta o reparo levado a cabo pelo terceiro como uma trajetória tanto interessante, quanto pouco comum. Do mesmo modo como McHoul (1990), Seedhouse relaciona a trajetória a momentos em que um aprendiz falha em produzir sua fala de acordo com a expectativa do professor, e o mestre convida outros participantes a tratarem o erro. O autor destaca que o reparo levado a cabo pelo terceiro também pode ser denominado de *reparo pelo par iniciado pelo professor* (*teacher-initiated peer-repair*). Seedhouse considera essa trajetória peculiar porque, segundo ele, não há evidências de sua ocorrência em conversa cotidiana e ainda porque “a trajetória parece acontecer nos dados apenas em contextos de forma e acurácia, o que significa que pode se tratar de um tipo de reparo de contexto específico”[37] (p. 148). Sobre a última consideração, no entanto, o autor destaca em nota que Markee (2000) possui dados de sala em aula em um outro contexto, em que um professor pede a um aluno que auxilie outro a reparar a fala. Mesmo assim, Seedhouse mantém o

entendimento de que a ocorrência se relaciona ao desenho das atividades específicas da sala de aula de LE, em que o objetivo é produzir a língua alvo de forma precisa. Ele postula também que a vantagem de seu emprego calculado está em prover alguma medida de espaço interacional aos aprendizes para que ocupem uma posição freqüentemente utilizada pelo professor.

O que me chama a atenção acerca do modo como Seedhouse (2004) sintetiza essa ação é que, novamente, reparo e correção são conceitos equiparados e tem-se sua concepção relacionada ao foco na forma exclusivamente. Não obstante, o autor provavelmente não tenha tomado contato com a pesquisa de Egbert (1997) sobre a ocorrência em contexto de conversa cotidiana especificamente. Outra questão é a do que se entende por desenho de atividades de sala de aula de LE. Por certo, esse fórum se apresenta como um contexto peculiar em que, como já mencionado, a língua é ferramenta e, ao mesmo tempo, a finalidade da interação. Desse modo, a ação de corrigir, de certo modo, se encontra legitimada, assim como os propósitos pedagógicos de envolver um número maior de aprendizes em refletir a respeito de seu conhecimento lingüístico formal e mesmo de demonstrar ao demais que são hábeis em compartilhar seu conhecimento e de lhes fornecer apoio. O ponto que me chama atenção, contudo, é a restrição da interação na sala de aula de LE a questões de foco na forma, uma concepção já desmistificada em outros estudos (Markee, 2000; Donato, 2004; Schlatter, Garcez, & Scaramucci, 2004, dentre outros) e que acredito que seja relevante verificar em relação ao emprego do reparo envolvendo mais de dois interagentes.

Tendo apresentado as investigações que me orientaram para desenhar o quebra-cabeças teórico, ofereço, então, as perguntas de pesquisa que buscarei responder no próximo capítulo e, na seqüência, a metodologia de pesquisa adotada.

---

[37] *...this trajectory appears to occur in the database only in the form-and-accuracy contexts, which means that it*

2.2 As Perguntas de Pesquisa

Como modo de aproximação do tema do reparo levado a cabo pelo terceiro na sala de aula de LE, concebi três pontos de questionamento geral, respectivamente, acerca da estrutura seqüencial do fenômeno, de sua receptividade ou inadequação e dos modos de alinhamento dos participantes, do modo como apresento abaixo:

1- Como se estrutura seqüencialmente o fenômeno do reparo levado a cabo por um terceiro participante nas interações registradas em sala de aula de língua estrangeira?

a) Quais outras trajetórias para ocorrências de reparo envolvendo mais de dois participantes podem ser descritas, além do modelo clássico apresentado na literatura sobre o tema (Egbert, 1997) (a saber, em que a fonte do problema está no turno do interagente um, em primeira posição, apontar a questão está no turno do interagente dois, em segunda posição, e a resolução fica a cargo do interagente três, em terceira posição)?

2- Que evidências de receptividade ou inadequação à intervenção de um terceiro participante se configuram na seqüência interacional?

a) Os interagentes revelam mostras de despreferência à participação de mais de dois falantes em busca de resolução de um problema interacional, da mesma forma como descreve Egbert (1997) em análises de conversa cotidiana?

b) Nesse caso, a estrutura da interação estaria mais próxima daquela de conversa cotidiana do que de fala-em-interação em cenário tipicamente escolar?

3- Como se apresentam as ocorrências na perspectiva de alinhamento dos participantes?

a) Os interagentes se alinham como um *self* conjunto de alunos indistinto ou como indivíduos na interação?

---

may be a context-specific repair trajectory.

b) Como os alinhamentos são ratificados ou não pelos participantes ao longo da seqüência interacional?

2.3 A Metodologia de Pesquisa Adotada

O *corpus* de análise desta pesquisa se constitui de dez horas e trinta minutos de registros em vídeo de interações de aulas de inglês como língua estrangeira. Os registros foram gerados no período compreendido entre os meses de abril e maio de 2005, em ambiente de curso livre em uma escola de línguas de Porto Alegre com consentimento formal dos participantes (ver anexos). As interações foram, posteriormente, segmentadas nos meses de junho, julho e agosto, com participação de uma outra pesquisadora em busca de ocorrências de reparo iniciadas por um interagente e levado a cabo por outro. Quinze ocorrências foram observadas e visionadas com a participação de uma terceira pesquisadora. Posteriormente, procedeu-se à digitalização e transcrição seletiva dos dados segmentados de acordo com o sistema Jefferson (Atkinson & Heritage, 1984; Jefferson, 2002), cujas convenções são apresentados no a**nexo I**. Desenvolvi, então, a análise seqüencial dos dados em reuniões semanais com a co-participação da pesquisadora que acompanhou a geração de dados. Em seqüência, alguns dos segmentos foram discutidos em conjunto com os demais pesquisadores do grupo de pesquisa “Interação Social e Etnografia”. Alguns outros segmentos foram, depois disso, utilizados para desenvolver o estudo “Quem é o outro no reparo levado a cabo pelo terceiro”, pesquisa desenvolvida pela então bolsista de iniciação científica do CNPq Paola Guimaraens Salimen, co-participante na geração completa de dados, transcrições e sessões analíticas.

Nos excertos, os participantes são identificados com pseudônimos em forma de nomes próprios, a fim de preservar suas identidades reais e evitar reduzi-los a pré-categorizações (Schegloff, 1999b; Schegloff, 1999c; Garcez, 2002b), como professor e aluno, por exemplo. Em relação à ortografia, a opção foi por manter a grafia padrão e só registrar de forma diferenciada as partes dos segmentos em que se fizesse relevante o modo de notação distinta; isto é, quando alguma questão estivesse centrada em aspectos de pronúncia diretamente.

Em relação aos excertos destinados à análise, a opção foi de incluir os segmentos em que o fenômeno pudesse ser contemplado nas diferentes estruturas seqüenciais em que foi registrado, bem como pela variedade de ações interacionais que foi possível analisar como conseqüentes de sua constituição. A escolha foi orientada tanto por documentar em que formatos a ocorrência foi capturada, como, também, por conferir rigor à pesquisa qualitativa (Erickson, 1990) de maneira que se tornasse possível demonstrar o que faz as ocorrências diferentes entre si e o que está, de fato, se passando nessas seqüências de fala. Destaco que, de acordo com a orientação qualitativa, não importa quantas vezes o fenômeno acontece, mas sim o entendimento de como acontece.

Para tecer a análise, busco descrever seqüencialmente e demonstrar estruturalmente as ocorrências de reparo levado a cabo pelo terceiro nas seqüências interacionais, de modo que as considerações tecidas sejam conseqüência do tratamento caso a caso e daquilo que os interagentes de fato mostram uns aos outros ao longo dos segmentos.

A opção pelo cenário de pesquisa em curso livre se deu por ser esse o ambiente em que leciono e coordeno equipes de professores. Parte, portanto, de minhas preocupações com registrar de modo detalhado interações pedagógicas passadas em sala de aula, de maneira a poder reconstituí-las, tal qual os participantes as perceberam, a fim de analisá-las em estudos com os professores, com vistas a instigar práticas pedagógicas mais ricas e críticas.

Para introduzir a pesquisa junto à instituição, primeiramente, apresentei ao grupo de professores um esboço da área de pesquisa com que estava trabalhando. Optei por explicar os objetivos do estudo de um modo geral, a fim de não alterar a espontaneidade das situações interacionais da comunidade-alvo e captar o fenômeno da maneira mais característica possível. A escolha das três turmas pesquisadas se orientou pelo critério de oferta dos professores participantes, mas pautei-me, anteriormente, pela preferência por grupos de nível intermediário ou avançado, para que fosse possível uma maior utilização da língua-alvo pelos interagentes. A caracterização dos grupos é a seguinte:

1- Turma de Intermediário 1 - Composta pela profa Sálvia e pelos alunos adolescentes Nívea, Felício, Tiago, Flávia, Francesco, Luciana e Andressa. O grupo já interagia junto por três semestres no turno da tarde, sendo que alguns participantes também eram colegas na escola regular;

2- Turma de Avançado 4 – Integrada pela professora Gláucia e pelos alunos adolescentes Alice, Lisandro, Hélio, Núbia, Cléo, Dário, Sandro, Selena, Rodrigo, Ricardo, Fernanda, Nadia e Paulo. O grupo estava cursando o último estágio do programa avançado, também no turno da tarde, e a maioria dos participantes já havia sido colegas em estágios anteriores, sendo alguns colegas na escola regular;

3- Turma de Avançado 1 – Composta pelo professor Lado e pelos alunos adultos e adolescentes Maribel, Barcelo, Ednardo, Alberto, Bárbara, Henrico, Célio, e Mariela. Neste grupo do turno da noite, alguns alunos estavam interagindo juntos pela primeira vez, mas também havia colegas de escola regular e mesmo amigos pessoais entre eles.

Tendo apresentado informações acerca da construção teórica e metodológica do trabalho, parto para o capítulo analítico.

3 QUANDO FINALMENTE SE CHEGA NA SALA DE AULA DE LE

Neste capítulo, procedo à análise de segmentos de ocorrências de reparo em interações com várias pessoas, subdividindo-o em cinco seções. A partir de agora, opto pela denominação “várias pessoas” e não várias partes, para ressaltar o aspecto de que múltiplos indivíduos estabelecem movimentos de afiliação ao longo das interações do *corpus* de pesquisa analisado.

O primeiro excerto que destaco (*He´s A Superman)* tem o intuito de analisar de que modo se apresenta nessa interação o modelo proposto por Egbert (1997). Especificamente, busco estabelecer pontos de contato entre o formato da ocorrência, o contexto pesquisado e as principais conclusões do estudo seminal de Egbert, como também o contrasto ao estudo de McHoul (1990), ambos resenhandos no capítulo dois. Destaco a orientação dos participantes para co-construção interacional e como os papéis que assumem são desenvolvidos ao longo do segmento.

A seguir, desenvolvo a análise de um segundo excerto (*Barbara, How Was Your Day?).* A princípio, semelhante ao primeiro segmento, em termos de seqüência estrutural, na essência, esse fragmento é bastante distinto no modo de orientação dos participantes e, portanto, diverso na constituição da evolução interacional. Ao longo da análise, busco tratar de questões da ordem de orientação dos participantes para conversa cotidiana, disputa pelo turno, interrupções e controle social, derivado de correção.

Posteriormente, apresento um terceiro excerto (*Mariela, How Was Your Holiday?),* cuja constituição estrutural novamente é diferente das duas primeiras, dessa vez centrado em um reparo em terceira posição (Schegloff, 1992). Com esse segmento, busco destacar o trabalho de apoio mútuo entre o participante que produz a fonte do problema e o que leva o

reparo a cabo e, desse modo, a maneira como se orientam para a co-construção interacional. Busco, especialmente, enfatizar o contraste perceptível pelas marcas de pouca receptividade do outro falante ao ingresso de uma terceira pessoa, para produzir a seqüência de reparo.

Em seqüência, destaco uma segunda ocorrência de reparo em terceira posição com participação de mais de duas pessoas (*'Se:il' É Vender, Teacher*), portanto, também distinta da estrutura em díade que é tradicional desse tipo de ocorrência (Schegloff, 1992). O que desejo apontar, desta vez, é uma orientação mais característica de fala de sala de aula tradicional e, portanto, com mais pontos de contato com as conclusões de McHoul (1990). A situação de fala retrata como uma das participantes trabalha por legitimar seu papel interacional, na pessoa daquela que guia a interação. Discuto, então, questões da ordem de exposição de face, quebra de enquadres e que tipo de conseqüência interacional pode se originar quando alunos, em um contexto que se mostra revestido de maior caráter institucional, reparam de forma reiterada, a fala do professor.

Por fim, concluo a análise de excertos com um segmento (*Teachers Are Very Old*) que inclui duas ocorrências, uma delas também em terceira posição que reforça a estrutura seqüencial do primeiro tipo de segmento apresentado por Egbert (1997), porém realçando apoio mútuo entre os participantes. A segunda ocorrência, por sua vez, é acolhida de modo diverso pela participante a quem a fala é originalmente endereçada. As ações interacionais desencadeadas pelos dois reparos são de ordens distintas, e a discussão contrapõe questões de ratificação por co-construção de entendimento mútuo e por papéis interacionais assumidos em conversa cotidiana e fala-em-interação de sala de aula.

3.1 ***He´s A Superman*: Quando Há Orientação para Apoio Mútuo**

A interação transcrita abaixo se passa na turma de intermediário 1 da professora Sálvia. Após leitura de um texto a respeito de uma pessoa que se torna herói por um dia, os alunos se reúnem em pares para responder a perguntas de interpretação. Na seqüência, acontece a discussão pelo grupo como um todo das perguntas respondidas. O momento registrado abaixo é parte dessa discussão. No fragmento, Sálvia se dirige à turma e inicia um debate sobre o que os presentes diriam em entrevista, caso se passasse algo semelhante com eles.

A ocorrência de reparo envolvendo mais de dois participantes acontece quando a discussão que gira em torno da profissão do personagem, é interrompida (linhas 35 a 40); nesse momento, Tiago, Sálvia e Nívea se ocupam de tratar do assunto de ele possuir dois empregos. Assim, a fala de Tiago (linha 35) se torna uma fonte de problema para Sálvia (linhas 37 e 38), mas é Nívea que vem em socorro (linha 40), para esclarecer a dúvida.

```
 01  Sálvia:     you have to say something ri:ght.the
 02              mi:crophones are th↓e:re wha:t would you sa:y,
 03              (2,5)
 04              ((Felício faz que não com a cabeça))
 05  Flávia:     no:,
 06              (0,5)
 07  Felício:    (>I don't know<)
 08              ((0,6)
 09  Sálvia:     no?:, ide:,a?
 10              (0,4)
 11  Tiago:      a::h,(0,4)I thi:nk,(0,9) >I'm just do:ing
 12              my:: jo:b.<
 13              (0,3)
 14  Nívea:      hã::[(H)(H)]
 15  Sálvia:         [<I´m ju]:st doing [my jo:b,>]
 16  Flávia:                            [ha  ha  ]ha  [ha]
 17  Nívea:                             [(H)              ](H)  [(H)]
 18  Sálvia:     <o:(H)]=
 19              =k:(H),> that´s a good se:ntence
 20              (.)
 21  Sálvia:     but it's not your job bec↑au::se,what-what d↑oes he d↑o:?
 22              (0,4)
 23  Felício:    (she) is a::: (0,4) (does   the:) (0,3)
 24              (            ,)
 25              (0,5)
 26  Sálvia:     (a)::- >no: but I mean< as a::: profe:ssional,=
 27  Felício:    °a:h tá:°
 28              (0,8)
 29  Sálvia:     what is his profe:ssion >°what is his°< o::ccupa:tion,
 30                  (1,6) = ((Felipe, Diogo, Sílvia e Júlia olham para a
folha))
 31  Felício:    s:a:nitation wo:rker
```

```
32                (0,3)
33  Sálvia:       (°the°) sa:nitation w↑o:rker,
34                (.)
35  Tiago:        but he h↑a:s tw↑o: j↑o:bs,
36                (1,3)
37  Sálvia:       >what do you mean (( Nívea olha para Tiago))
38                he ha:s two< [jo:bs,] (( Nívea olha para Sálvia. Sálvia
39                olha para Nívea.))
40  Nívea:                          [he:'s ] a SU:perman ((Tiago olha para
baixo))
41                (.)
42  Nívea:        hã hã [hã,
43  Sálvia:             [↑↑A:]::[::::::] o:k:, in hi::s=
44  Nívea:                      [hã hã hã]
45  Sálvia:       =re::gular life, let's say-the-the-
46                (0,4)
47  Nívea:        >he-he-[he-<]
48  Sálvia:               [THE LI:]fe (,) to disgui:se, °in°
49                this li:fe as a  su:perman he is a sa:nitation wo:rker,
50  Nívea:        he-(.) he have a::-(°a°) ide:ntida:de secre:,ta,
51                (0,4)
52  Sálvia:       a::::h a se:cret ide:ntity,
```

O que destaco, inicialmente, na ocorrência-alvo acima, é o fato de os três participantes envolvidos na seqüência de reparo não estarem orientados para corrigir um problema de fala. Os interagentes se pautam por esclarecer uma questão de entendimento, o que por si já se apresenta de modo distinto do contexto de ocorrência do modelo clássico proposto por McHoul (1990) para ambientes de aprendizagem, bem como do entendimento de Seedhouse (2004), de que a ocorrência, em contexto de sala de aula, se limita a tratar problemas de forma. Também, entendo como relevante mencionar que seria possível crer que Sálvia, valendo-se de ser a professora do grupo, estivesse se restringindo ao emprego de uma pergunta de informação conhecida com o intuito de fazer com que os alunos produzissem fala na língua inglesa, de modo que fosse possível verificar se o entendimento que apresentam é igual ao do texto[38]. Entretanto, a resposta que se estende entre as linhas 43 a 49 (*[↑↑A:]::[::::::] o:k:, in hi::s= =re::gular life, let's say-the-the- [THE LI:]fe (,) to disgui:se, °in° this li:fe as a su:perman he is a sa:nitation wo:rker,*), entremeada por riso e fala de Nívea, especialmente o comentário

adicional na linha 49 (*this li:fe as a su:perman he is a sa:nitation wo:rker,*) denotam que Sálvia adquire um entendimento novo a partir da explicação dada. A maneira mesmo como ela alonga os sons (linhas 43 e 45: *[↑↑A:]::[::::::] o:k:, in hi::s= =re::gular life, let's say-the-the-*) pode ser tomada como característica de ter chegado a uma re-elaboração de entendimento. Ainda, ao se observar o intervalo de um vírgula três segundos após a fala de Tiago (linha 36), pode-se constatar que Sálvia oportuniza uma possível elaboração por parte dele sobre o próprio turno. Ou seja, mais uma vez, diferentemente do que McHoul (1990) estabelece, na interação acima, a professora não se orienta para desencadear, o mais brevemente possível, uma reformulação da fala imperfeita de um aprendiz. O foco está, antes, centrado em entender onde ele está tentando chegar, o que dá mostras, desse modo, de estar mais próximo de conversa cotidiana do que de fala-em-interação de sala de aula tradicional.

Por outro lado, não obstante haver espaço para que Tiago desenvolva mais seu turno, isso não acontece, e Sálvia produz uma iniciação de reparo (linhas 37 e 38: *what do you mean he ha:s two< [jo:bs,]*). Tiago, por sua vez, curiosamente, apesar de ter introduzido o tema que se torna problemático, baixa o olhar e se abstém de explicar o que quis dizer. Nívea, contudo, está pronta para prestar apoio e direciona o olhar a Tiago (linha 37), sem, no entanto, receber suporte na forma de alinhamento, uma vez que ele nem sequer percebe a oferta e deixa o problema em aberto. Sálvia, todavia, ao contrário de Tiago, percebe o olhar de Nívea (linhas 38 e 39), acolhe-o e aceita a fala da linha 40 (*[he:'s] a SU:perman*), cuja produção inicia em sobreposição à sua (linha 38: *he ha:s two< [jo:bs,]*). Ou seja, Nívea, se orienta para produzir seu turno o mais brevemente possível e o inicia antes mesmo de Sálvia chegar ao final da UCT que está desenvolvendo, mostrando, desse modo, seu suporte a Tiago.

---

[38]No Anexo III, registro o texto trabalhado pela turma, para que seja possível verificar que a questão que motiva

A respeito da tomada de turno de Nívea, destaque-se também a maneira como ela produz seus turnos que transcorrem entre as linhas 42 e 44 (`hã hã [hã [hã hã hã]`). Ao mencionar um *superman*, a participante quebra o enquadre (Goffman, 1974) maior e introduz, nesse momento, o da brincadeira. Desse modo, Nívea produz riso por duas vezes, valendo-se desse enquadre como modo de ter trânsito naquele momento de fala. De mais a mais, também quanto ao modo de inserção do terceiro participante na interação, corroborando o estudo de Egbert (1997), Nívea se apresenta como mais do que justificada para oferecer seu apoio, já que tanto se mostra capaz de resolver o problema, como se pauta por não deixar em aberto um pedido de esclarecimento da professora. Há, por esse viés, relevância condicional para que sua resposta seja proferida.

Destaque-se que o fato de Nívea se orientar por responder a uma pergunta proferida pela professora pode remeter a entrada do terceiro membro à especificidade do contexto de sala de aula e a questões hierárquicas de *status* dos interagentes. Chamo atenção para o detalhe de que parece custoso, em conversa cotidiana, que, quando alguém seja abordado para explicar o que está querendo dizer, tal participante opte por não tomar a fala. Retomando o exposto, o próprio sistema de tomada de turnos (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974) afinal estabelece que, para qualquer turno, no começo de um MRT de uma primeira UCT, se o falante corrente identificou ou selecionou um próximo falante em particular, então o falante selecionado deve tomar o turno nesse momento. O fato de Tiago de não tomar o turno, parece ter o escudo da sala de aula, que, por ser um contexto de co-aprendizagem, oportuniza aos participantes, teoricamente, o *status* de conhecimento compartilhado. Daí, uma outra participante se candidatar a tomar o turno, o que dá mostras de aproximar, portanto, a elocução produzida da fala de sala de aula.

---

o reparo iniciado por Sálvia não é tratada na leitura.

Nesse ponto, as contrapartes compostas pela orientação para entendimento, priorizada no momento da iniciação de reparo por Sálvia, e o intercâmbio de participantes, acolhido na seqüência interacional como característica de fala em ambiente escolar, reforçam a asserção tecida por Markee e Kasper (2004), segundo os quais a sala de aula é constituída "como um *nexo* de sistemas de fala interrelacionados" e não por um só sistema unificado.

Mais uma vez, corroborando uma conclusão de Egbert (1997), dois dos participantes diretamente implicados na seqüência de reparo, especificamente, o autor da fonte do problema e a interagente que esclarece a questão, dão mostras de alinhamento como o mesmo *self*, como membros de uma só parte, por serem capazes de lidar igualmente com um mesmo problema apresentado. Em outras palavras, ainda sem uso de apoio visual, eles são capazes de se suceder em resposta à pergunta da professora sem que a seqüência de fala registre marcas de estranheza por parte de Sálvia, pelo fato de uma outra pessoa diferente produzir a resposta. Assim, o terceiro participante é acolhido e não reprovado, bem como a iniciação de reparo de Sálvia culmina por ratificar mais de um único falante (Lerner, 1993), uma vez que Nívea se sente qualificada a responder por conhecer a questão em voga e opta por falar em nome de Tiago, portanto.

Ainda, retomando o desenrolar do segmento, Sálvia não se ocupa apenas de coordenar a interação, mas é possível perceber que assume também o papel de avaliadora das contribuições dos demais participantes (linhas 19 a 26: *=k:(H),> that´s a good se:ntence but it's not your job bec↑au::se,what-what d↑oes he d↑o:? (a)::->no: but I mean< as a::: profe:ssional,=*). Já Tiago, por sua vez, mesmo tendo apontado a questão que motivou a iniciação de reparo (linha 35: *but he h↑a:s tw↑o: j↑o:bs,*), imiscui-se de levá-lo a cabo e de retomar o turno posteriormente, o que dá mostras de alinhamento com o modo como os interagentes alunos se orientam em contexto de aprendizagem. Resumindo, pela trajetória como a ocorrência acima se desenvolve, ao longo

da seqüência de fala, as identidades interacionais dos participantes, nos papéis de alunos e professora, dão mostras de se destacar, para que se compreenda a maneira como se orientam para o que estão fazendo juntos pela linguagem. Em outras palavras, o fato de serem alunos e professora são papéis constitutivos de como essa situação de fala-em-interação se desdobra; isto é, do desenlace de Tiago e da entrada de Nívea de modo fluido para Sálvia.

Um ponto importante a ser notado é que, à primeira vista, parece haver aí um distanciamento do que Egbert (1997) enfatizou, a partir de seus dados, como orientação dos interagentes pelo padrão básico de que compete ao falante da fonte do problema apresentar o turno que leva o reparo a cabo. Por outro lado, conforme já explicitado, a pesquisadora alemã examinou interações em conversa cotidiana. Além do mais, o fato de o contexto de sala de aula se mostrar significativo para o que está acontecendo na confluência de fala dos três participantes acima reforça indiretamente as conclusões de Egbert (1997), pelo modo como os interagentes alunos se alinham. Ou seja, ao se perceber a entrada do terceiro como em substituição ao falante da fonte do problema, o padrão básico se mantém, corroborando o princípio de haver uma caracterização de díade na interação, já que os participantes alunos se intercambiam na produção de uma próxima ação preferencial, e a fala prossegue sem marcação de reprovação ou surpresa. Tomando-se por base os modos de alinhamento dos participantes em relação à seqüência de reparo nessa interação, constata-se prevalência daquilo que McHoul (1990) postula como sintomático de um contexto de ensino e aprendizagem em que os alunos se posicionam na fala como uma só entidade, contrastada à do professor. No entanto, nesse contexto específico, tal posicionamento não parece ser negativo, pois, em a questão levantada por Tiago passar a ser da turma e não mais dele e de Sálvia apenas, é possível perceber uma orientação para apoio mútuo e sintonia entre os interagentes.

3.2 *Bárbara, How Was Your Day*: Em que Disputar É Preferível a Perder a Vez

O segmento notado abaixo se passa na turma de avançado 1 do professor Lado. A aula, que acontece no turno da noite, está iniciando, e ele se ocupa de descobrir como foi o dia dos alunos. O momento transcrito capta a ocasião em que Lado se dirige à Bárbara especificamente. A interação registra uma seqüência de ocorrência de reparo que transcorre das linhas 02 a 21, envolvendo os participantes Lado, Bárbara e Henrico[39]. O aspecto que destaco como peculiar é o fato de que, embora, em termos de estrutura seqüencial, a ocorrência pareça, inicialmente, semelhante à em *He´s A Superman* transcrita acima, ela, na verdade, é bastante distinta da seqüência analisada anteriormente, porque desencadeia ações diferentes.

Perceba-se, em um primeiro momento, a disputa que se instaura entre os participantes Bárbara e Henrico para responder a Lado.

```
01  Lado:        Bar:bara how was your da:y?
02  Bárbara:     it was fi:ne I had te:st
03               (0,8)
04  Bárbara:     literature a::nd,
05               (0,3)
06  Bárbara:     ma:th.
07               (0,6)
08  ♂:           °°ri:ght°°
09               (.)
10  Lado:        just like ve:stibula:r?
11               (0,4)
12  Bárbara:     y:e::s,
13               (0,4)
14  Henrico:     <bu:t> [(    )]
15  Bárbara:            [°and° I] ha:d a class=
16  Henrico:     =they cha:nged (0,3) the o:rder of
17               [the::]
18  Lado:        [the:y] cha?:nged?
19  Henrico:     =yes=
20  Lado:        =in the [e:xa]mina:tions?
21  Bárbara:             [yes]
22               (.)=((Barbara e Henrico acenam
23               afirmativamente com a cabeça))
24  Lado:        and wha:t's the o:rder no:w?
25               (0,3)
26  Henrico:     °the° fi:rst one is: ã:[::]
```

[39] Observe-se que Bárbara e Henrico são também colegas na escola regular.

```
    27  Bárbara:                            [Po]rtugue:se,=
    28  Henrico:      =Portugue:se,
29  Mariela:      I thi:nk it's ba:d
30                (0,4)
31  Henrico:      yea:h, [it's bad.]
32  Lado:                [po:rtu]gue:se a:nd,
33                (0,3)
34  Henrico:      a:nd >red↓ação.<
35  Lado:         (como é:?) the e:ssay,
36  Henrico:      ye:ah, ye[:ah,
37  Lado:                  [or ]the co:mposi:tion,
38  Bárbara:       and ma::th, (0,3) wa:s <wi:th> [ã::::]=
39  Henrico:                                      [ã::::]
40  Bárbara:       =E:nglish,
41  Henrico:       E:n-e:nglish or Spa:nish,
```

Ao acompanhar o excerto na seqüência, tem-se que, ao iniciar seu turno (linha 01: *Bar:bara how was your da:y?*) nomeando Bárbara para responder, Lado a seleciona e ratifica como autorizada a produzir o próximo turno de fala. É ao receber a resposta de Bárbara (linhas 02 a 06: *it was fi:ne I had te:st literature a::nd, ma:th.*) e buscar esclarecê-la que ele inicia um reparo (linha 10: *just like ve:stibula:r?*) no intuito de verificar se a distribuição de provas é a mesma do Vestibular, o que Bárbara (linha 12: *y:e::s,*) confirma, levando o reparo a cabo. Nesse momento, no entanto, após um intervalo de zero vírgula quatro segundos em que, possivelmente, aguarde que Bárbara adicione alguma outra informação, Henrico se vale do final da UCT da menina e tenta tomar o turno (linha 14: *<bu:t> [( )]*). Note-se que é possível perceber que Henrico está buscando introduzir uma informação contrária a que já foi proferida pelo uso da conjunção *but* e o faz com fala acelerada, de modo a produzi-la o mais brevemente possível. Ele, também, desenvolve parte de seu turno (incompreensível à transcrição) de forma simultânea ao de Bárbara. No entanto, ela prossegue (linha 15: *[°and° I] ha:d a class=*) sem ratificar a entrada de Henrico, dando mostras de se orientar para o fato de o tópico ainda estar centrado no seu dia na escola e de, com isso, continuar na vez. Nesse momento, contudo, Henrico identifica um novo MRT, marcando o término da UCT de Bárbara e toma o turno (linhas 16 e 17: *=they cha:nged (0,3) the o:rder of [the::]*), de modo contíguo, ou seja, sem intervalo dessa vez.

Observe-se que, novamente, ele toma o turno o mais brevemente possível, a fim de cumprir a dupla função de tanto responder à iniciação de Lado, quanto de corrigir a asserção de Bárbara. Ele, afinal, possui uma informação nova e, em contraposição ao *sim* de Bárbara, leva o reparo a cabo, anunciando que a ordem dos testes foi mudada.

Em segmento, Lado, possivelmente em função de ter recebido informações distintas, produz uma verificação de entendimento (linhas 18 e 20: *[the:y] cha?:nged? =in the [e:xa]mina:tions?*) para checar sua compreensão do dado apresentado por último. No entanto, não só Henrico, o falante endereçado, elabora a resposta (linha 19: *=yes=*), como também Bárbara (linha 21: *[yes]*). Perceba-se que, embora Lado repita a pergunta (linha 20: *=in the [e:xa]mina:tions?*) já respondida por Henrico no turno da linha 19 (=yes=), Bárbara não se preocupa em aguardar que ele chegue ao final de seu turno para sinalizar que também conhece a informação. O aspecto interessante a realçar, aqui, é que ela, possivelmente[40], se posicione de maneira distinta do que afirmou anteriormente e, ao mesmo tempo, deixa claro que deseja se manter na conversa.

Na seqüência, Lado (linha 24: *and wha:t's the o:rder no:w?*), dando prosseguimento ao desenrolar da interação, solicita informação adicional sobre qual é a ordem atual das provas de Vestibular. Henrico é o primeiro a iniciar um turno em resposta (linha 26: *°the° fi:rst one is: ã:[::]*), mas Bárbara (linha 27: *[Po]rtugue:se,=*), novamente, sequer espera que o falante antecedente chegue ao final da UCT e, em sobreposição parcial ao turno de Henrico, dessa vez provê a informação que havia motivado a pergunta de Lado, esclarecendo, em primeira mão, que a prova inicial é de Português. Em continuidade, muito embora Henrico, por sua vez, não produza seu turno em sobreposição à fala de Bárbara, ele também não deixa passar a chance de proferir sua resposta até o final. Afinal, mesmo que o que Henrico tenha a apresentar seja idêntico à resposta oferecida por Bárbara, a *intrusa* agora

seria ela, enquanto ele está na vez. No espaço que transcorre entre as linhas 31, 34 e 36 (*yea:h, [it's bad.] a:nd >red↓ação.< ye:ah, ye[:ah,)*, Henrico se orienta para responder às falas de Mariela e Lado (linhas 29 e 37: *I thi:nk it's ba:d* e, respectivamante,*[or]the co:mposi:tion,*), demonstrando que a conversa passa a ser assunto dele, que está habilitado a responder sobre o tópico Vestibular.

Mais adiante, contudo, reforçando o ponto de Bárbara e Henrico *lutarem* pela manutenção do turno, destaque-se a seqüência que se desenrola entre as linhas 38 e 41:

```
38  Bárbara:      and ma::th, (0,3) wa:s <wi:th> [ã::::]=
39  Henrico:                                     [ã::::]
40  Bárbara:      =E:nglish,
41  Henrico:      E:n-e:nglish or Spa:nish,
```

Nesse momento, Bárbara (linha 38) tenta produzir um comentário adicional de que Matemática é acompanhada de outra matéria, ela, em um primeiro momento, não consegue nomear a área de estudos e produz uma iniciação reparo em busca do termo. Henrico então faz o mesmo (linha 39: *[ã::::]*), embora, também não consiga apresentar a resposta que Bárbara, por fim, oferece (linha 40: *=E:nglish,*). É possível, contudo, que essa tentativa de tomada de piso por Henrico se deva ao fato de estar atento à interação a ponto de se orientar para tentar prover o termo que Bárbara dá mostras de necessitar. Mas, nesse ponto, ela própria se mostra capaz de levar o reparo que inicia no turno da linha 38 (*and ma::th, (0,3) wa:s <wi:th> [ã::::]=*) a cabo. Mais uma vez Henrico, finalizando a seqüência (linha 41), oferece uma informação adicional, que também pode ser tomada como correção ao turno anterior de Bárbara, ao arrematar *que não é só Inglês que pode acompanhar Matemática, mas também Espanhol*, outra língua estrangeira.

Na interação acima, ao contrário de em *He´s A Superman*, mais do que as entradas de Henrico e Bárbara na fala um do outro pretenderem mostrar capacidade para dar conta das perguntas feitas, marcas de reprovação ao terceiro interagente, desencadeadas a partir da

---

[40] Assim afirmado porque também seria possível o entendimento de que a iniciação de reparo de Lado se oriente

ocorrência alvo, parecem destinadas a apontar que quem está na vez prefere marcar seu espaço e não ceder sua oportunidade ao outro. Há, portanto, uma orientação para o que Egbert (1997) assinala como sintomático de conversa cotidiana que se sobrepõe ao caráter institucional que o ambiente poderia estabelecer. Uma questão a ser destacada nesse ponto é que o tema da fala, nesse caso, gira em torno dos próprios participantes, o que culmina por corroborar a orientação dos interagentes para fala-em-interação cotidiana.

Ao abordar o aspecto distributivo dos interagentes, observa-se Lado como o participante em busca de informações, Bárbara como a primeira a ter fala diretamente ratificada e Henrico como aquele que, a princípio, busca tomar o turno por ter algo a contribuir. Mas se Bárbara e Henrico, aparentam, de certo modo, se orientarem para dar suporte mútuo, provendo informações complementares, eles, na verdade, marcam, pela maneira como aportam na fala um do outro, que não são tão receptivos ao lance do co-participante. De fato, os dois discordam em duas oportunidades e disputam o direito à atenção de Lado. Afinal, em suas falas das linhas 14 a 16 e 41 (*<bu:t> [( )] =they cha:nged (0,3) the o:rder of* e, respectivamaente, *E:n-e:nglish or Spa:nish,*), quando Henrico oferece novas informações, ele também leva a cabo reparos sobre a fala de Bárbara. Nesse ponto, conforme lembra Jefferson (1983) "corrigir um interlocutor outro pode ser uma questão de não meramente pôr as coisas em ordem (...), mas de focalizar, especificamente, lapsos de competência e/ou conduta"[41] (p. 88). Tal aspecto pode nos apontar para além de resolver questões de entendimento, mas para uma maneira de controlar socialmente o outro, por ser uma maneira de deixar claro quem detém a competência interacional. Assim, Henrico e Bárbara, nessa interação, se constituem, majoritariamente, como únicos representantes legítimos da parte invocada, assumindo, por conta disso, posições específicas. Note-se que aqui o fato de serem colegas de escola regular não os coloca de forma simétrica na seqüência

---

por saber *se é assim como o Vestibular*, no sentido de serem duas áreas de conhecimento testadas a cada vez.

interacional, um aspecto que reforça o fato de que as orientações dos participantes são capazes de determinar desdobramentos muito distintos do que estejam co-construindo pela fala. Afinal, conforme apontado anteriormente, os alinhamentos são arranjos fluidos, e os recursos que os participantes empregam para tornar suas formas particulares de comportamento interacional relevantes são permeáveis aos vários momentos e desdobramentos específicos de uma interação.

Em resumo, se, em boa medida, a estrutura seqüencial da ocorrência-alvo se mostra semelhante a do excerto em *He´s A Superman*, é possível perceber desalinhamento, dessa vez, em consonância com os termos apresentados por Egbert (1997), entre os participantes voltados para resolver as questões que levam Lado a interromper o fluxo de fala. Em *How Was Your Day*, a agenda vigente nesse momento interacional é social, uma vez que os participantes se ocupam de questões distintas de ensino e aprendizagem de LE. As orientações de Bárbara e Henrico, por sua vez, parecem estar voltadas para disputa pela fala e controle social pelo maior conhecimento do tema da discussão.

Uma conclusão conseqüente, desse modo, é que o ambiente interacional escolar é capaz de apresentar orientações variadas como, por exemplo, quando a fala-em-interação transcorre de forma menos pré-planejada, em contraposição a momentos em que a interlocução é pautada estritamente pela condução do professor. Em *How Was Your Day*, já que são os papéis de *conhecedores do tema Vestibular* que se salientam ao longo da interação e não o fato de serem alunos e professor, os participantes se orientam para a conversa cotidiana e mostram que se manter na fala pode ser mais interessante do que aceitar um papel secundário e deixar o assunto passar.

---

[41] *That is, the business of correcting can be a matter of, not merely putting things to rights... but of specially addressing lapses in competence an or conduct.*

3.3 *Mariela, How Was Your Holiday*: Quando o Apoio Mútuo É Capaz de Facilitar o Trabalho Interacional

O excerto transcrito abaixo se origina da mesma aula da turma do professor Lado registrada acima. Desta vez, é à Mariela que ele se dirige. O aspecto que desejo registrar é a intersecção das falas de Mariela, Lado e Célio[42] (linhas 05 a 21) que desenvolvem um reparo juntos, porém a partir de uma estrutura seqüencial distinta das duas ocorrências anteriores, como também com conseqüências interacionais diversas de em *He´s A Superman* e de em *Bárbara, How Was Your Day*.

```
01  Lado:       Mariela how was your ho:lida:y,
02              (0,6)
03  Mariela:    it°was° fi:ne, I went to To:rres::
04              (0,5)
05  Mariela:    a::nd:< (0,3) I-I took the:: (0,4)
06              Banrisul-(0,9) te:sts and I was <ve:ry ba:d,>
07              (0,4)
08  Lado:       really,
09              (.)
10  Mariela:    °ãhãn,°
11              (.)
12  Lado:       >did you< ha:ve a:ccess to the key:s?
13              (0,4)
14  Mariela:    wh↑a:?t?
15              (0,3)
16  Lado:       did you ha:ve a:ccess to the key::s?
17              (1,4)=
18  Lado:       the key:s are the a:nswers
19              (.)
20  Lado:       for the t↓e:sts. like e:i,(0,3) cee: dee:=
21  Célio:      =no:, °she (took) the te:st°,(Olha para Lado.)
22              (0,3)(Lado olha para Célio.)
23  Lado:       o:k:, but you said o::h, it was ve:ry
24              ba:d. did you corre:ct the:m,(Olha para Mariela.)
25              (.)
26  Lado:       alrea:dy,
27  Mariela:    no:, but I kno:w tha:t .h it(h) w(h)as ve(h)ry ba(h)d,=
28  Lado:       =o[:h,]
29  Mariela:    [hA]ha hA:, there's [(   ) [i:]n,si:de]
30  Célio:                          [(     [)]
31  Lado:                           [the:re's so:]mething i:nside that
32              [te:]lls y↓ou
33  Mariela:    [ha:]
34              haha o:(h)h, (h)ye(h)a:h,
```

[42] Mariela e Célio, além de colegas de aprendizagem de inglês, são amigos pessoais.

A questão central se desenvolve a partir de quando Mariela (linhas 05 e 06: *a::nd:< (0,3) I-I took the:: (0,4)) Banrisul-(0,9) te:sts and I was <ve:ry ba:d,>*), conta que fez o concurso do Banrisul, mas se saiu muito mal. Mediante confirmação do fato (linhas 08 a 10: *really,* e, respectivamente, *°ãhãn,°*), Lado questiona se ela teve acesso à chave de respostas (linha 12: *>did you< ha:ve a:ccess to the key:s?*). É, então, após um intervalo de zero vírgula quatro décimos de segundo, em que, possivelmente, a menina esperasse que Lado parafraseasse sua fala, pois mostra, na seqüência, que não está acompanhando, que ela inicia um reparo (linha 14: *wh↑a:?t?*). No entanto, pelo uso do pronome *what*, um iniciador de reparo de classe aberta (Drew, 1997), Mariela não deixa explícito que tipo de problema a está motivando: se se trata de uma questão de escuta ou entendimento ou, ainda, se remete a uma parte da elocução ou a toda ela. Por esse motivo, Lado (linha 16: *did you ha:ve a:ccess to the key::s?*) repete exatamente a mesma pergunta, seguida de um intervalo de um vírgula quatro segundos (linha 17). Orientado para o fato de o problema de Mariela ser o entendimento do item lexical *key*, no turno da linha 18 (*the key:s are the a:nswers*), Lado se ocupa de explicar o significado do termo. É nesse momento que Célio, de modo contíguo à fala de Lado, remonta à questão maior (linhas 05 e 06: *a::nd:< (0,3) I-I took the:: (0,4)) Banrisul-(0,9) te:sts and I was <ve:ry ba:d,>*) que motivou a pergunta de Lado e a seqüência de reparos posteriores, para explicar que não se trata de ter tido acesso à chave de respostas: ela simplesmente fez o teste.

O traço de peculiaridade na seqüência destacada é que, na verdade, a intervenção de Célio poderia ter sido feita pela própria Mariela, pois se apresenta de maneira a re-elaborar a fala da menina com base em uma asserção de Lado que Célio julga inadequada sob a ótica do que Mariela está tentando dizer. Em outras palavras, é possível verificar que a fala de Célio é desenvolvida com base em uma constatação, por parte dele, de que o entendimento de Lado

sobre Mariela ter declarado que se saiu mal na prova não teria sido correto. Tal constatação de Célio desencadeia um reparo em terceira posição sobre o turno de Mariela, que se estende das linhas 05 a 06 (*a::nd:< (0,3) I-I took the:: (0,4)*) *Banrisul-(0,9) te:sts and I was <ve:ry ba:d,>* ba:d.)

Observe-se que, na continuidade da interação, Lado (linha 24: O*lha para Mariela),* por sua vez, continua voltado para Mariela. Ele parece não aceitar o reparo, bem como, insiste no ponto de verificar se a menina já teve acesso às respostas. Desconsiderando a fala de Célio, ele acaba por não legitimar sua participação do modo que acontece, como se não coubesse a ele refazer o turno de uma outra pessoa. Note-se que Lado insiste e, no turno das linhas 23 e 24, em seqüência à fala de Célio, olhando para Mariela, profere "*Ok, but you said, oh, it was very bad. Did you correct them?*", apontando que a entrada do terceiro interagente se mostra descartável para ele. No turno da linha 26, novamente reforçando sua orientação, Lado, ainda, marca o emprego do advérbio *already* com uma micropausa que o distancia da fala que acaba de proferir, grifando-a.

É então que Mariela (linha 27: *no:, but I kno:w tha:t .h it(h) w(h)as ve(h)ry ba(h)d,=*) responde à pergunta que Lado havia iniciado em três oportunidades e, ao fazê-lo, ratifica o reparo levado a cabo por Célio, ou seja, elege-o como autorizado a falar por ela. É só no turno da linha 28 (*=o[:h,]*) que Lado evidencia que consegue entender o que Mariela quer dizer e, nesse momento, diferentemente de como agiu em relação à fala de Célio, se adianta em demonstrá-lo o mais breve possível. Mariela inicia, então, a elaboração de um comentário complementar a respeito (linha 29: *[hA]ha hA:, there's [( ) [i:]n,si:de]*) e é apoiada por Lado (linhas 31 e 32: *[the:re's so:]mething i:nside that [te:]lls y↓ou*), que se vale da mesma estrutura sintática e produz parte da fala em simultaneidade à dela. Nesse momento (linha 30), Célio também produz fala simultânea aos demais, no entanto, incompreensível à transcrição. Por fim, Mariela busca deixar claro que

está querendo dizer que tem certeza que se saiu mal e lança mão de riso, por três vezes, (linhas 29 a 34: *[hA]ha hA:, there's [( ) [i:]n,si:de] [ha:] haha o:(h)h, (h)ye(h)a:h,*) para, através desse enquadre, mitigar a questão de não ter tido sucesso e, desse modo, evitar a exposição de face.

Pelo alinhamento fluido, Mariela e Célio são capazes de se articular de modo conjunto, como membros de uma mesma parte, em um momento interacional mais uma vez voltado para socialização em detrimento de aprendizagem acadêmica. Para Mariela, a entrada de Célio àquele ponto da conversa a libera do trabalho interacional que lhe estava sendo demandado por Lado, para dar conta do que ele estava propondo. Assim, pode ser vantajoso estabelecer aliança com Célio, que, afinal, estava dando mostras de conhecer sua versão do fato. De mais a mais, ela já estava diante da carga interacional de ter que revelar o fato de não ter tido sucesso no exame, daí, também, aceitar a oferta de esclarecimento de Célio.

Em termos de formulação da ocorrência-alvo, a fonte de problema é constituída pela fala de Mariela (linhas 05 e 06: *a::nd:< (0,3) I-I took the:: (0,4)) Banrisul-(0,9) te:sts and I was <ve:ry ba:d,>* ba:d.) e quem inicia e leva a cabo o reparo é Célio (linha 21: *=no:, °she (took) the te:st°,*), com base nas falas intermediárias de Lado (linhas 12 a 20:

```
12  Lado:       >did you< ha:ve a:ccess to the key:s?
13              (0,4)
14  Mariela:    wh↑a:?t?
15              (0,3)
16  Lado:       did you ha:ve a:ccess to the key::s?
17              (1,4)=
18  Lado:       the key:s are the a:nswers
19              (.)
20  Lado:       for the t↓e:sts. like e:i,(0,3) cee: dee:=).
```

Trata-se, desse modo, da estrutura de um auto-reparo auto-iniciado, executado por dois participantes a partir da fala de um terceiro.

Acerca da ocorrência do reparo em terceira posição, destaco, novamente, que, apesar da descrição clássica de Schegloff (1992) remeter a dois participantes, a interação acima

aponta que esse tipo de reparo não necessariamente se limita a apenas dois participantes e que a re-elaboração de um entendimento pode ser socializada pelos participantes. Nesse excerto, o reparo em terceira posição é proferido por outro interagente, que não o *self* sobre sua fala anterior, porém em apoio ao *self*, o que os coloca em posição de alinhamento. Esse ponto se reforça, uma vez que Mariela não se preocupa em responder ao reparo em seqüência ao turno de Célio e, tampouco, se exime de continuar participando, a exemplo do que acontece em *He´s A Superman*. Ela também não disputa a fala com o Célio, como os interagentes em *Bárbara, How Was Your Day* o fazem.

3.4 'Se:il' É Vender, Teacher: Em que os Participantes se Orientam para a Sala de Aula

Essa interação se passa novamente na aula da professora Sálvia e destaca o momento em que Luciana, Franccesco e Nívea estão apresentando uma encenação para os demais participantes. A situação que um grupo de alunos dramatiza é sobre uma cirurgia plástica a que Luciana, no papel de filha de Nívea e Franccesco, deseja se submeter. A ocorrência a destacar novamente apresenta o formato de reparo em terceira posição e se estende das linhas 15 a 40, envolvendo os participantes Luciana, Sálvia e Andressa.

```
01  Nívea:        we don't ha:ve mo:- a:ny mo:ney to[::]
02  Luciana:                                        [ye:s we
03                ha:ve, the:: d↑a::ddy's c↑a:r.hã hã hã hã
04  Nívea:         h↑a: ha:,
05                (,)
06  Franccesco:   ((Olhando para Luciana.))my::°ca:r°?((fazendo que não com
07                dedo indicador em  riste)) tsk, tsk, tsk, tsk, tsk,=
08  Luciana:      =((apontando com o dedo indicador em direção ao rosto
09                de Franccesco))SH:↑↑UT.
10                hã hã hã
11                (0,5) = ((Nívea ri silenciosamente imitando o gesto
12                de Luciana)
13  Luciana:      y:e:::s.
```

```
14                (0,4)
15 Luciana:      we ca::n,(> how can I say <)((olha para Sálvia)) [se:il]
16               (0,6)
17 Sálvia:       ãhn?
18 Luciana:      [se:il]
19               (0,8)
20 Sálvia:       bre:asts,
21 Luciana:      no:, the- H↑↑AH↑↑A[H↑↑A [HA  [H↑AH↑A]
22 Andressa:                        [HAHA[HAHA[HAHA]HA HA .h=
23 Nívea:                                [ha [ha ha]
24 Franccesco:                           [>°como é:,°<]
25 Andressa:     = [SE:IL] É VENDE:R, TEA::CHER, [se::il],
26 Sálvia:                                       [é?:::?]
27               (0,8)
28 Andressa:     ela [não pergu]nto:u se:io ha, [ha, ha]
29 Sálvia:           [(       )]                [°disse]
30               <se:i:[o.>]
31 Nívea:       ((rindo))[↑↑AI ↑Ai se:io é (não [dá:,/é uma
32               la[je)ha há
33 Sálvia:         [you said] se:[io.]
34 Nívea:                       [ha] ha [ha]
35 Sálvia:                      [you] di:dn't-
36 Nívea:       ha ha ha,[ha ha ha, ha ha]=
37 Sálvia:               [you didn't say sa:le]
38 Nívea:       =ha [ha]
39 Sálvia:          [you said [<se:io.>]
40 Luciana:                   [(e↑↑u pe↑ns↑ei↑-)((volta a rir
41 Nívea:       ((rindo))(    [         )]
42 Luciana:                   [(        )]
43 Sálvia:      in the e:yes now you a:lso want (      )your bre:asts?
44               (0,4)
45 Luciana:     n↑↑o, te:acher,
46               (0,8)
47 Luciana:     a:n[d:,]
48 Sálvia:         [to ]se:ll, you can se:ll your car,
49               (0,3)
50 Luciana:     é:, ye:ah,
51 Franccesco: a:h:::,
```

A parte da interação que transcorre entre as linhas 01 e 13 capta o momento em que os participantes da dramatização discutem o fato de não possuírem dinheiro para que a filha leve o plano da cirurgia plástica a cabo. É no turno das linha 15 (*we ca::n,(> how can I say <)((olha para Sálvia)) [se:il*) que Luciana inicia um reparo, solicitando ajuda a Sálvia para produzir o termo *vender*. Observe-se que, ao fazê-lo, ela estabelece um novo tipo de enquadre e mesmo de alinhamento para a interação, pois interrompe a tarefa em curso e se volta para a professora. No entanto, ao proferir sua fala, ela não emprega a pronúncia adequada e, em vez de *sell*, pronuncia "se:il", que soa semelhante a *seio* em português. Nesse momento, Sálvia, após um intervalo de zero vírgula seis décimos de segundo (linha 16), que possivelmente traduza alguma medida de surpresa de sua parte, percebe um problema e também produz uma iniciação de reparo (linha 17: *ãhn?*). Luciana, em resposta, novamente, repete, do mesmo modo, o que havia proferido (linha 18: *[se:il]*). Assim, no turno da linha 20, mais uma vez, após um novo intervalo de tempo, apenas um pouco mais extenso, de zero vírgula oito décimos de segundo, Sálvia, possivelmente orientada para o inesperado do termo, face o desenrolar da situação que os participantes estavam encenando, apresenta a palavra *breasts*. Percebendo o equívoco, é então que Luciana, Nívea, e mesmo Andressa, (linhas 21 a

25) também quebram um enquadre, o da atividade de aprendizagem dessa vez, e dão mostras de informalidade ao achar graça do que está acontecendo:

```
21  Luciana:     no:, the- H↑↑AH↑↑A[H↑↑A [HA  [H↑AH↑A]
22  Andressa:                       [HAHA[HAHA[HAHA]HA HA .h=
23  Nívea:                                [ha [ha ha]
24  Franccesco:                          [>°como é:,°<]
25  Andressa:    = [SE:IL] É VENDE:R, TEA::CHER, [se::il] )
```

Note-se que é no turno da linha 25 que Andressa, a participante menos ratificada dentre as que se manisfestam, uma vez que não pertence ao grupo que estava

desenvolvendo a tarefa e detinha o papel de ouvinte da apresentação apenas, leva o reparo a cabo (*= [SE:IL] É VENDE:R, TEA::CHER, [se::il],)*. Para fazê-lo, ela reformula a fala de Luciana (linhas 15: *we ca::n,(> how can I say <)((olha para Sálvia)) [se:il*) com base no entendimento de Sálvia e trabalha sua escuta por esta em um tom de voz mais alto que os demais participantes. Em termos de estrutura da ocorrência, tem-se, desse modo, novamente, um reparo em terceira posição, desenvolvido por dois participantes e deflagrado a partir da fala de um outro, assim como no excerto anterior, *Mariela, How Was Your Holiday* .

É interessante notar também o tom que Sálvia fornece à confirmação (linha 26: *[é?:::?]*), ao alongar o som de "é", diante do turno de Andressa. Após um outro intervalo, de zero vírgula oito décimos de segundo (linha 27), Andressa, novamente, esclarece (linha 28) que *ela não perguntou seio*, retomando o reparo que havia levado a cabo pouco antes. É também pertinente nesse ponto ressaltar o fato de que Andressa acaba por fazer uma correção sobre a fala de Sálvia nesse segundo turno que produz. Sendo a correção desenvolvida sobre a fala da professora, o intervalo, referido na linha 27, passa a ser sintomático de alguma hesitação por parte da aluna e, mesmo, de desalinhamento. Destaque-se a reação de Sálvia, na seqüência, quando quebra mais uma vez o enquadre e altera a língua de interação, ao lançar mão de reforçar em português (linhas 29 e 30) *"disse seio"*. Afinal, ela estava tentando prover o apoio solicitado por Luciana, mas acaba diante do riso continuado da turma e, por fim, tem que lidar com ser corrigida por uma aluna. Desse modo, parece sintomática sua busca por apresentar alguma justificativa para sua ação.

A situação, no entanto, dá mostras de se intensificar, pois agora, é a vez da participante Nívea se manifestar. Em seu turno (linhas 31 e 32), em meio a riso, ela chega a comentar que o entendimento de Sálvia "não dá". Com a face, indubitavelmente exposta,

Sálvia parte, então, para repetir sua justificativa três vezes (linhas 33, 35, 37 e 39: *[you said] se:[io.] [you] di:dn't- [you didn't say sa:le] [you said [<se:io.>]*), demonstrando constrangimento com a ênfase da turma sobre um erro de entendimento de sua parte. É só no turno da linha 40 (*[(e↑↑u pe↑ns↑ei↑-)((volta a rir)* que Luciana retoma a fala, mesmo tendo sido ela a participante que gerou todo o problema, mas não consegue produzi-la por completo. Rir do mal entendido e, no caso, da professora, acaba se tornando uma questão mais central e engajadora do que retomar o tema da lição.

Por fim, no turno da linha 43 (*in the e:yes now you a:lso want your bre:asts?)*, provavelmente em função de seu entendimento compreendido pelos alunos como ridículo, Sálvia parece encontrar uma saída para retomar aquilo que espera que os participantes voltem a fazer ali. Ela remonta, nesse momento, a uma outra situação encenada com a participação de Luciana (Ver Anexo IV)[43] e questiona se, após ter dito que desejava fazer plástica nos olhos, Luciana agora também pretendia fazer nos seios. Ao que Luciana (linha 45: *n↑↑o, te:acher*) responde, retomando o enquadre da situação de aula e, inclusive, referindo-se à Salvia como *teacher*, ou seja, ratificando sua posição. Para destacar a retomada da orientação para sala de aula nesse ponto, quando Luciana (linha 47: *a:n[d:,]*) tenta iniciar uma nova UCT, ela é interrompida por Sálvia. Dessa vez, a professora se apressa em produzir o item solicitado (linha 48: *[to]se:ll, you can se:ll your car,*) e aponta, novamente, para a tarefa de que os alunos estavam se ocupando pela contextualização que fornece ao exemplo. Pode-se verificar que os próximos dois falantes aceitam a retomada, uma vez que Luciana e Franccesco, co-participante na tarefa interrompida, concordam (linhas 50 e 51) com Sálvia:

```
50  Luciana:     é:, ye:ah,
```

[43] Quando a menina havia contado que queria fazer uma cirurgia nos olhos, para poder se parecer com uma japonesa.

51 Franccesco: a:h:::,

Em conclusão, pelo contexto estabelecido ao longo da interação acima, é possível perceber as orientações dos participantes para o que se reconhece, mais especificamente, como fala-em-interação de sala de aula, embora não se chegue ao extremo dos turnos serem pré-alocados, e a orientação se dê de maneira menos direta. Na seqüência de fala, são, especialmente, as identidades de professora e alunos que vem à tona de forma conseqüente. Afirmo isso porque, além de ser diretamente para Sálvia que Luciana solicita ajuda, Sálvia dá mostras de reclamar seu espaço de professora, a partir da ocorrência do reparo em terceira posição que Andressa leva a cabo. Ou seja, em detrimento do tópico da interação não permanecer centrado na tarefa proposta ao longo de toda a seqüência de fala e dos alunos introduzirem outros enquadres ao arranjo maior da aula, Sálvia, no papel de professora, provê evidências de perturbação pelas maneiras como os alunos reiteram que ela interpretou de modo equivocado a solicitação de Luciana. Se, ao perceber o problema, Luciana reage com riso, e Andressa se sente ratificada o suficiente para ir em seu auxílio, ela parece ser melhor acolhida pela colega do que pela professora; até porque não hesita em reiterar que Sálvia interpretou de maneira inadequada o pedido de ajuda de Luciana. Mesmo Nívea, que participava da tarefa com Luciana, se alinha a elas. Sálvia, por outro lado, se mostra capaz de revelar surpresa, quando o reparo é levado a cabo por Andressa, com o entendimento da menina do que Luciana estaria pretendendo. Mesmo assim, com a insistência e os repetidos risos, Sálvia não se furta de deixar claro seu desconforto e dá mostras de trabalhar até conseguir retomar seu posto de quem conhece a situação e tem autoridade para estabelecer o julgamento que teceu.

Desse modo, mesmo em as alunas tendo uma justificativa para apontar um problema no entendimento da professora, Sálvia reprova o modo como apresentam sua justificativa. Tem-se, a saber, uma situação mais próxima daquilo que McHoul (1990) destaca como característico de interações em contexto de ensino e aprendizagem, já que a professora

reclama seu espaço distinto do dos alunos ao não aderir ao enquadre da brincadeira que a turma acaba estabelecendo. Afinal, ter seu entendimento questionado pelas alunas e tornar-se motivo de riso prolongado é tratado por ela como passível de solução através da retomada de seu espaço, como aquela que ocupa um papel distinto para orientar o encontro interacional tendo lugar naquela sala de aula. Todavia, o reparo pelo terceiro se mostra reprovável pela outra parte nessa interação, mesmo sendo bem-vindo pela parte de Luciana a quem Andressa se alinha, não o é por Sálvia, o que pode parecer ser distinto do postulado por McHoul para sala de aula. Mas, ao se considerar, como já apontado, que a ação acaba por ratificar *status distintos* aos papéis interacionais de professor e alunos, mesmo que conseqüente para que a lição e, portanto, a agenda estabelecida pelo professor, possa prosseguir a partir daquele ponto, está-se, novamente, mais próximo daquilo que McHoul estabelece como característico de interações mais tradicionais em contexto de aprendizagem.

3.5 Teachers Are Very Old: Quando os Participantes Trabalham por Ratificar Uns aos Outros

O último segmento que analiso acontece no grupo de avançado 4 da professora Gláucia e tem como participantes, além dela, Alice, Lisandro e Hélio. A passagem está centrada em uma discussão em que cada um conta um pouco de sua vida escolar. Ao longo da seqüência, ocorrem dois reparos organizados estruturalmente de modos distintos que envolvem três participantes. Os protagonistas das ocorrências de reparo são Alice, Lisandro e Gláucia (linhas 03 a 22) e Alice, Hélio e Márcia (linhas 29 a 40). Chamo atenção, desta vez, para como eles se organizam para ratificar as falas um dos outros, e como esse aspecto se inter-relaciona à competência que demonstram para compartilhar suas idéias e seu conhecimento lingüístico, o que, na verdade, se reveste de implicações interacionais diversas .

```
01  Gláucia:      what do you thi:nk Ali:ce,
02                (0,8)
03  Alice:        I thi:nk that my schoo::l, ã:: is goo:d but-(.)
04                by the instructions °that° the:: (0,4) the
05                ((Lisandro acena afirmativamente a cabeça))
06                educa:tion,(0,3) I don't think it's (.) very good
07                ((Lisandro continua acenando a cabeça))
08                >°be°cau:se< (0,5) the tea:chers, are very o:ld
09                ((Lisandro continua acenando a cabeça))
10                they     are no:,t .hhh [[hahaha[hahha]]
11                ((Lisandro pára de acenar a cabeça))
12  ?:                                [[haha[hahha]]
13  ?:                                [[hah[ahhahah]]
14  ?:                                [[hah[ahaha]]
15  Gláucia:                               [hAhA]=
16  Lisandro:     =the[y have a :::]
17  Gláucia:      (  )[°he:]llo::(u)= (voz de pessoa idosa)
18  ♀:            =>haha[ha]<
19  Alice:              [ye:]ah the:y-the:y-=
20  Lisandro:     =are o:ld (but) menta:lity,
21                (0,5)
22  Gláucia:      [a::h old] men[ta::]lity,
23  Alice:        [ye:s they-]
24  Lisandro:                    [ye:s]
25                (0,3)
26  Gláucia:      [ri:ght,]
27  Alice:        [<ye:]ah,>=
28  Lisandro:     =(   [   )]
29  Alice:             [the]::y [<ã::]m:>
30  Lisandro:                   [(   )]
31                (0,3)
32  Alice:        how can I sa:y,
33                (0,4)
34  Alice:        they're no::t (.) ã::
35                (0,6)
36  Alice:        se atualiza:ndo (Olha para Gláucia.)
37  Hélio:        yea:h,
38                (0,3)
39  Hélio:        upda:[ting,]
40  Gláucia:           [up]da:ting, ye:s,
```

No início do segmento, Gláucia se volta para Alice (linha 01: *what do you thi:nk Ali:ce,*) para saber sua opinião sobre a escola onde estuda. Quando Alice produz a resposta (linha 03 a 10), sua fala é entremeada tanto de pausas, como com concordância física de Lisandro, em forma de alinhamento, dando mostras estar em um mesmo *footing*:

```
03  Alice:        I thi:nk that my schoo::l, ã:: is goo:d but-(.)
04                by the instructions °that° the:: (0,4) the
05                ((Lisandro acena afirmativamente a cabeça))
06                educa:tion,(0,3) I don't think it's (.) very good
07                ((Lisandro continua acenando a cabeça))
08                >°be°cau:se< (0,5) the tea:chers, are very o:ld
09                ((Lisandro continua acenando a cabeça))
10                they     are no:,t .hhh [[hahaha[hahha]]
```

Eles, afinal, também são colegas de colégio. O que ela aponta é que a escola lhe parece ser boa em função do ensino, mas não por conta dos professores, *because the teachers are very old, they are not....* Alice, de fato, não chega a completar seu turno. Espelhada na reação dos demais, face ao novo enquadre de gracejo que introduz, ela própria começa a rir da asserção que teceu. É então que Lisandro (linha 16: `=the[y have a :::]`) aproveita a oportunidade para tomar o turno, aportando na fala através de uma referência a *they* (os professores). Mas a fala de Lisandro também fica incompleta, porque Gláucia (linha 17) produz um turno em sobreposição à fala do menino e o faz também se valendo do enquadre da brincadeira, quando profere um *hello*, modificando a voz para imitar a voz estereotipada de uma pessoa idosa. Com isso, ela também desencadeia riso (linha 18: `=>haha[ha]<`) e se alinha a seus interlocutores.

Alice, por sua vez, tenta retomar a chance de se pronunciar (linha 19: `[ye:]ah the:y-the:y-=`), mas acaba por não conseguir produzir o turno inteiro e se acha produzindo um reparo em busca de como melhor dar continuidade ao que tem a dizer. É então que Lisandro (linha 20: `=are o:ld (but) menta:lity,`), de modo contíguo, completa a fala de Alice e, portanto, leva seu reparo a cabo. Para tanto ele, inclusive, faz uso da mesma estrutura sintática, a fim de dar continuidade ao que julga que ela fosse proferir, estabelecendo, alinhamento por se sentir ratificado a *contar a mesma história*. Assim, Lisandro explica que *they are old but mentality*[44]. Nesse momento, a maneira como ele completa a fala de Alice também provê uma reformulação sobre a asserção da menina de que *os professores são muito velhos*, desencadeada pelo entendimento de Gláucia de que eles, na verdade, seriam senis. É quando Gláucia (linha 22: `[a::h old] men[ta::]lity,`) dá mostras de ter desenvolvido um novo entendimento após um intervalo de zero vírgula cinco

[44] Note-se que Gláucia não se orienta por demonstrar aos participantes que Lisandro incorre em um erro na forma de sua asserção. Ela apenas prossegue e desenvolve uma correção encaixada (linha 22).

décimos de segundo. Ela, dessa forma, se orienta por passar um recibo da alteração de seu *status* informacional ao repetir a fala de Lisandro. A ratificação de Gláucia é precedida de um *ah* alongado, reforçando a alteração de entendimento (Heritage, 1984). Destaque-se, ainda, que ela acaba por reproduzir a elocução de Lisandro. Com isso, Gláucia desenvolve a ação de modo semelhante à primeira opção que Egbert (1997) estabelece para o reparo levado a cabo pelo terceiro, em que, após a resposta à iniciação, uma terceira pessoa provê uma segunda parte de par adicional, a fim de estabelecer alinhamento com o falante antecedente. Note-se que a pesquisadora acrescenta não ter encontrado outros registros de ocorrências com estrutura semelhante inclusive.

Acerca de Alice, nesse ponto, reforce-se que ela poderia ter buscado tomar o turno antes da entrada de Gláucia (linha 22: *[a::h old] men[ta::]lity,*), já que havia espaço para tal (linha 21: *(0,5)*), caso o modo como Lisandro completou o que ela tentava dizer não lhe parecesse válido. Agora, Alice tenta novamente, mas o faz em sobreposição à Gláucia e acaba por desistir (linhas 23: *[ye:s they-])* cedendo a vez. Lisandro (linha 24: *[ye:s]*), também em sobreposição à fala de Gláucia, reforça o novo entendimento, seguido de recibos de Gláucia (linha 26: *[ri:ght,]*) e de Alice (linha 27: *[<ye:]ah,>=*). Por esse viés, parece ser possível afirmar que a maneira e os momentos em que Alice tenta negociar sua retomada do piso conversacional e, mesmo o modo como desenvolve sua fala (vide seu primeiro turno no segmento: *I thi:nk that my schoo::l, ã:: is goo:d but-(.)*), contribuem para que ela se mantenha na retaguarda. Veja-se que, além da concordância da linha 26 (*[ri:ght,])*, no turno da linha 29 (*[the]::y [<ã::]m:>*), quando ela dá mostras, mais uma vez, de que vai retomar o turno, sua tentativa é entremeada por hesitações, bem como de fala (incompreensível à transcrição) de Lisandro (linhas 28 e 30). Por fim, ele cede o espaço, e Alice retoma o piso e, das linhas 29 a 36 *([the]::y [<ã::]m:> how can I sa:y, (0,4) they're no::t (.) ã:: (0,6) se atualiza:ndo*), se encontra na vez de manter

um turno até o final. É então que ela dá início a um outro reparo em busca da expressão *se atualizando*, que é provida por Hélio. Ele fornece auxílio, mas não sem antes demonstrar que está de acordo com ela (linha 37: `yea:h,`). Hélio, afinal, também é estudante da mesma faixa etária. O reparo é seguido de uma tomada de turno de Gláucia. É, nesse momento, que ela, mesmo em face de Hélio ter oferecido o item requisitado, opta por repeti-lo, fornecendo seu selo de ratificação, agora, à questão de suprir um item lingüístico para que a interação possa ter sucesso.

Em resumo, na interação acima, em duas oportunidades, se desenvolvem reparos com a participação de um terceiro interagente. Na primeira ocorrência, trata-se de Lisandro, seguido de ratificação de Gláucia:

```
08                the tea:chers, are very o:ld
09                ((Lisandro continua acenando a cabeça))
10                they     are no:,t .hhh [[hahaha[hahha]]
11                ((Lisandro pára de acenar a cabeça))
12  ?:                                [[haha[hahha]]
13  ?:                                [[hah[ahhahah]]
14  ?:                                [[hah[ahaha]]
15  Gláucia:                               [hAhA]=
16  Lisandro:     =the[y have a :::]
17  Gláucia:      (  )[°he:]llo::(u)= (voz de pessoa idosa)
18  ♀:            =>haha[ha]<
19  Alice:              [ye:]ah the:y-the:y-=
20  Lisandro:     =are o:ld (but) menta:lity,
21                (0,5)
22  Gláucia:      [a::h old] men[ta::]lity,
```

Enquanto na segunda ocorrência, trata-se Hélio, do mesmo modo sucedido por um turno de Gláucia:

```
32  Alice:        how can I sa:y,
33                (0,4)
34  Alice:        they're no::t (.) ã::
35                (0,6)
36  Alice:        se atualiza:ndo (Olha para Gláucia.)
37  Hélio:        yea:h,
39  Hélio:        upda:[ting,]
40  Gláucia:           [up]da:ting, ye:s,
```

Em ambas as ocasiões, a busca dos terceiros participantes é por oferecerem alinhamento mútuo, de modo tanto a co-construir uma questão mais ampla, porque da ordem da verificação de entendimento de suas opiniões, quanto a suprir um item semântico que

possibilite o avanço da fala. Na primeira ocorrência, a organização interacional remonta à conversa cotidiana, até porque Gláucia, mesmo sendo professora da turma, não se incomoda em ironizar dos professores velhos e consegue, observe-se que, diferentemente de Sálvia, em *'Se:il' É Vender, Teacher,* se abster do papel de quem está em um lugar diferenciado dos demais. Seu objetivo parece ser de entrar em sintonia interacional e se alinhar com os interlocutores, tanto pelo riso, como, também, por demonstrar que entende o que querem dizer. Esse último aspecto dá um sentido interacional ao fato de ela levar o reparo a cabo após Lisandro já tê-lo feito que é distinto de simplesmente repetir em eco a fala de um aluno para ratificar que está correta, como, muitas vezes, é corrente na fala de professores e, de fato, acaba por acontecer na segunda ocorrência. O trabalho, nesse momento, é por demonstrar aos participantes que *está com eles*, não só está prestando atenção, mas os entende. Dito de outro modo, o desdobramento seqüencial revela que pode ser legítimo rever as questões de entendimento que se estabelecem face aos outros participantes e, com isso, interagir de um modo autêntico.

Na segunda ocorrência, por outro lado, embora o terceiro participante se apresente dotado de conhecimento lingüístico para prover o item solicitado, o desenvolvimento seqüencial do reparo não é da mesma ordem, em termos de papéis interacionais. No caso, há evidência de uma orientação típica de sala de aula, pois o item lingüístico solicitado já havia sido provido no momento em que Gláucia toma o turno. A condição de Gláucia ser professora fala mais alto, e ela produz o mesmo item em sobreposição parcial ao turno de Hélio (linha 39), parecendo desejar confirmar que está correto. Assim, Gláucia acaba por ecoar a fala do garoto, a fim de ratificá-la, ou mesmo, para mostrar que está atenta e cumprindo seu papel formal, já que o olhar de Alice estava endereçado a ela. Sua ação também é acatada pelos demais participantes, porque ela, como

professora, possui autoridade, em termos de competência lingüística, afinal, para dar a última palavra.

Em conclusão, as ações interacionais originárias das duas ocorrências parecem apontar para desdobramentos distintos. Enquanto na primeira há receptividade em forma de alinhamento, na segunda, sobrepõe-se a ratificação da participante institucionalmente marcada como a mais experiente. Ainda mesmo que, na primeira ocorrência, a orientação seja para conversa cotidiana, não obstante, há apoio à participação do terceiro interagente. Destaque-se que tal entendimento vai de encontro ao postulado por Egbert (1997) em relação à orientação dos interagentes ser no sentido de reprovar a participação de um terceiro em interações com tal organização de fala interacional. A segunda ocorrência, por sua vez, está voltada para a sala de aula de uma maneira mais clássica e, portanto mais próxima daquilo que McHoul (1990) entende como característica de como professores se orientam para cumprir seu papel em ambiente de ensino e aprendizagem, em que lhes é dado avaliar as contribuições dos aprendizes.

Tendo desenvolvido a análise dos segmentos, em seqüência, no próximo capítulo, retomo as perguntas de pesquisa anteriormente apresentadas e discorro acerca das aplicações pedagógicas do fenômeno.

4 UM MAIS UM MAIS UM É IGUAL A...

A fim de discutir algumas implicações pedagógicas relacionadas à questão do reparo levado a cabo pelo terceiro na sala de aula de LE, retomo as perguntas de pesquisa postuladas para aproximação do tema no capítulo dois, com o intuito de sistematizar os entendimentos originários das análises apresentadas no capítulo três. Proponho então algumas possibilidades de desdobramento para as situações de ensino e aprendizagem.

4.1 Considerações a Partir das Perguntas de Pesquisa

Para melhor compreensão acerca de como acontece o reparo levado a cabo por mais de dois interagentes na sala de aula de LE, propus inicialmente verificar como se constitui a estrutura seqüencial do fenômeno. Centrei-me especialmente em averiguar quais outras trajetórias para ocorrências de reparo envolvendo mais de dois participantes podem ser descritas, além do modelo clássico apresentado na literatura sobre o tema (Egbert, 1997). Retomando a seqüência canônica proposta, o segmento a seguir, parte de uma interação apresentada no capítulo três (p. 56 e 57), ilustra, a saber, a seqüência estrutural em que a fonte do problema se encontra no turno do interagente um (linha 35), em primeira posição, a questão que motiva a iniciação está no turno do interagente dois (linha 37), em segunda posição, e a resolução se acha a cargo do interagente três (linha 40):

```
35  Tiago:      but he h↑a:s tw↑o: j↑o:bs,
36              (1,3)
37  Sálvia:     >what do you mean (( Nívea olha para Tiago))
38              he ha:s two< [jo:bs,] (( Nívea olha para Sálvia. Sálvia
39              olha para Nívea.))
```

```
40  Nívea:                    [he:'s ] a SU:perman ((Tiago olha para
baixo))
```

Não obstante, além dessa estrutura, foi possível constatar, tomando por base outras ocorrências evidenciadas nas interações analisadas, mais dois tipos de desdobramentos seqüenciais. O excerto abaixo, por exemplo, que é parte de outra interação apresentada no capítulo três (p. 68 e 69), apresenta uma ocorrência de reparo em terceira posição. Na seqüência, o turno da interagente Mariela (linhas 05 e 06) se torna uma fonte de problema para os participantes, dada a compreensão da questão revelada por Lado ao proferir sua fala da linha 12, o que acaba por desencadear um reparo por Célio (linha 21) que se alinha a Mariela. Em outras palavras, tem-se a estrutura de um auto-reparo levado a cabo por dois interagentes a partir do turno de um terceiro.

```
05  Mariela:    I-I took the:: (0,4)
06              Banrisul-(0,9) te:sts and I was <ve:ry ba:d,>
07              (0,4)
08  Lado:       really,
09              (.)
10  Mariela:    °ãhãn,°
11              (.)
12  Lado:       >did you< ha:ve a:ccess to the key:s?
13              (0,4)
14  Mariela:    wh↑a:?t?
15              (0,3)
16  Lado:       did you ha:ve a:ccess to the key::s?
17              (1,4)=
18  Lado:       the key:s are the a:nswers
19              (.)
20  Lado:       for the t↓e:sts. like e:i,(0,3) cee: dee:=
21  Célio:      =no:, °she (took) the te:st°,(Olha para Lado.)
```

Além disso, os dados também registram ocorrência de reparo envolvendo mais de dois participantes em busca de prover uma expressão para completar um turno de fala, como é possível verificar no próximo segmento. O excerto é novamente parte de uma interação registrada no capítulo três (p. 79-80) em que Alice apresenta uma fonte de problema, bem como dá início ao reparo nos turnos das linhas 32 a 36, e ambos, Hélio (linha 39) e Gláucia, (linha 40) provêem a expressão solicitada:

```
32  Alice:        how can I sa:y,
```

```
33                (0,4)
34  Alice:        they're no::t (.) ã::
35                (0,6)
36  Alice:        se atualiza:ndo (Olha para Gláucia.)
37  Hélio:        yea:h,
38                (0,3)
39  Hélio:        upda:[ting,]
40  Gláucia:          [up]da:ting, ye:s,
```

Em linhas gerais, as modalidades de reparo levado a cabo pelo terceiro identificadas nos segmentos documentados nesta pesquisa e não descritas nos estudos seminais apresentados no capítulo dois, quais sejam o reparo em terceira posição e o reparo em busca de prover uma expressão para completar um turno de fala, parecem sintomáticas das orientações dos participantes para um fazer conjunto que se espera que seja característico da sala de aula. Em outras palavras, as ocorrências parecem revelar que o terceiro interagente demonstra que está atento o suficiente para o desenrolar da fala a ponto de fornecer suporte ao co-participante com quem se alinha, bem como que está atento aos recursos disponíveis para tomar o turno e, com isso, para tomar um papel ativo na interação.

Para lidar com o quebra-cabeças teórico, propus também analisar a configuração das evidências de receptividade ou inadequação à intervenção de um terceiro participante na seqüência interacional. Com isso, o intuito era constatar se os interagentes revelariam mostras de despreferência à participação de mais de dois falantes em busca de resolução de um problema interacional, do mesmo modo como descreve Egbert (1997) em análises de conversa cotidiana. Caso a questão se confirmasse, a expectativa era de que a estrutura da interação estaria mais próxima daquela de conversa cotidiana do que de fala-em-interação em cenário tipicamente escolar. Antes de rastrear algumas conclusões a esse respeito, no entanto, retomo a última pergunta de pesquisa pela estreita relação entre alinhamento dos participantes e noção de receptividade ou reprovação à participação de um terceiro interagente da seqüência de reparo. Assim, objetivei entender, por fim, se os participantes se alinhariam como um *self* conjunto de alunos indistinto ou como indivíduos na

interação, bem como, de que maneira os alinhamentos seriam ratificados ou não pelos demais participantes ao longo da seqüência interacional.

Reapresentadas as demais perguntas-chave, com base nas interações debatidas, enfatizo algumas conclusões como elucidativas das questões propostas. Destaco, especialmente, que não parece possível afirmar a existência de um padrão interacional único, de modo a corroborar integralmente as asserções de Egbert (1997). Refiro-me aqui à não receptividade de participação do terceiro interagente implicar um desdobramento interacional característico de conversa cotidiana ou vice-versa, do modo como a autora postula. tanto marcas de receptividade, quanto de reprovação à participação de um terceiro interagente, igualmente em relação a orientações de fala-em-interação mais características de conversa cotidiana, bem como de fala reconhecida como de sala de aula. Chamo atenção para essa questão, em especial, como particularmente relevante acerca das interações discutidas, por ser constitutiva da complexidade daquilo que reconhecemos como fala institucional e conversa cotidiana, independentemente do cenário de estudo, nesse caso, ser a sala de aula de LE. Cumpre destacar, no entanto, que as salas de aula norteadas abordagem comunicativa para ensino de LE, a exemplo, dos segmentos coletados, inscrevem-se de modo que a fala que ali transcorre pareça ser conversa, deseje mesmo sê-lo, apesar de, na verdade, ser provocada pela contigência metodológica. Como é ainda importante realçar, o aspecto segundo o qual as interações transcorridas no contexto pesquisado se fundamentam ao redor de *accountabilities* que os participantes demonstram uns aos outros, o que pode ser tomado como distinto do contexto de pesquisa oferecido por Egbert.

Retomando mais uma vez as interações apresentadas, se em *He´s A Superman*[45], segmento em que a fala acontece ao modo característico de ambiente escolar e os participantes alunos se orientam como um *self* conjunto, há receptividade ao trabalho interacional desempenhado pelo terceiro, em *Teachers Are Very Old*[46], a orientação é sintomática de conversa cotidiana, os interagentes também se orientam como um único *self* e há, do mesmo modo, suporte à participação do terceiro membro. Nessas duas interações, portanto, independentemente do caráter de fala que caracteriza o desenrolar da interação, destaca-se uma orientação para apoio mútuo e igualmente para alinhamento entre os participantes. Dessa maneira, reforça-se o aspecto de que a fala-em-interação de sala de aula se constitui de modo situado e se organiza como um nexo de sistemas de fala inter-relacionados, assim como apontam Markee e Kasper (2004). Em outras palavras, dada a heterogeneidade da constituição da fala interacional de sala de aula, é por meio da produção seqüencial que a compreensão daquilo que os interagentes constroem juntos pela linguagem

---

[45]
```
35  Tiago:      but he h↑a:s tw↑o: j↑o:bs,
36              (1,3)
37  Sálvia:     >what do you mean (( Nívea olha para Tiago))
38              he ha:s two< [jo:bs,] (( Nívea olha para Sálvia. Sálvia
39              olha para Nívea.))
40   Nívea:                          [he:'s ] a SU:perman ((Tiago olha para
baixo))
42  Nívea:      hã hã [hã,
43  Sálvia:           [↑↑A:]::[::::::] o:k:, in hi::s=
44  Nívea:                    [hã hã hã]
```

[46]
```
08                the tea:chers, are very o:ld
09                ((Lisandro continua acenando a cabeça))
10                they    are no:,t .hhh [[hahaha[hahha]]
11                ((Lisandro pára de acenar a cabeça))
12  ?:                                   [[haha[hahha]]
13  ?:                                   [[hah[ahhahah]]
14  ?:                                   [[hah[ahaha]]
15  Gláucia:                                 [hAhA]=
16  Lisandro:     =the[y have a :::]
17  Gláucia:      (  )[°he:]llo::(u)= (voz de pessoa idosa)
18  ♀:           =>haha[ha]<
19  Alice:              [ye:]ah the:y-the:y-=
20  Lisandro:     =are o:ld (but) menta:lity,
21                (0,5)
22  Gláucia:      [a::h old] men[ta::]lity,
```

dá mostras de fazer sentido. Afinal, retomando um ponto destacado no capítulo três, as orientações dos participantes são capazes de determinar desdobramentos distintos do que estejam co-construindo pela fala. Do mesmo modo, o contexto da fala-em-interação não pode ser tomado como pressuposto (Drew & Heritage, 1992), mas sim produzido localmente na interação e sustentado através de identidades que estão sendo instanciadas em uma dada situação de fala interacional.

Contrapondo ainda o segmento *'Se:il' É Vender, Teacher*[47] a *He´s A Superman*, ambos com orientações de fala marcadas para sala de aula, os desdobramentos interacionais se apresentam de modos distintos em termos de receptividade à participação do terceiro membro. Se, em ambas as interações, os participantes que se constituem como o terceiro membro têm algo a contribuir que justifique seu ingresso na fala, por outro lado, é possível observar que a maneira como expressam suas contribuições igualmente exerce efeito sobre a receptividade ou não das mesmas. Em *He´s A Superman*, o empenho é por apoiar um colega e por não deixar a professora sem resposta. Nessa interação, a participante que leva o reparo a cabo ainda se mostra capaz de introduzir um novo enquadre (Goffman, 1974) valendo-se do riso para ter trânsito naquele momento da fala. De mais a mais, destaque-se que a questão específica que motiva o reparo é uma pergunta referencial produzida pela professora, o que contribui para fomentar interesse de que a questão seja elucidada. Desse modo, a interagente que leva o reparo a cabo se alinha com seu colega e tem o ingresso na fala acolhido pela mestra. Por outro lado, se, em *'Se:il' É Vender, Teacher*, o reparo objetiva

---

[47]
```
15  Luciana:     we ca::n,(> how can I say <)((olha para Sálvia)) [se:il]
16               (0,6)
17  Sálvia:     ãhn?
18  Luciana:     [se:il]
19               (0,8)
20  Sálvia:      bre:asts,
21  Luciana:     no:, the- H↑↑AH↑↑A[H↑↑A [HA  [H↑AH↑A]
22  Andressa:                       [HAHA[HAHA[HAHA]HA HA .h=
23  Nívea:                               [ha [ha ha]
24  Franccesco:                          [>°como é:,°<]
25  Andressa:    = [SE:IL] É VENDE:R, TEA::CHER, [se::il],
```

trazer a tona um problema de entendimento detectado na fala da professora, a participante que leva o reparo a cabo não tem sua contribuição bem acolhida pela mesma. Afinal, ao se alinhar ao modo de um mesmo *self* com as demais colegas, ela acaba marcando desalinhamento com a mestra, pois leva o reparo a cabo em meio ao riso das demais interagentes, e, dessa vez, a quebra de enquadre parece ter efeito negativo sobre a autoridade institucional da participante mais experiente, uma vez que rir da professora acaba tomando mais espaço do que esclarecer o mal entendido. Ainda, reiterando o já exposto, como lembram Jefferson (1983) e Loder (em preparação), o trabalho de corrigir um interlocutor pode acabar por expor lapsos de competência ou conduta do participante sobre quem recai a correção. Ou seja, refletindo acerca da questão receptividade ou não do terceiro participante, parece que a maneira como os interagentes trabalham o desenrolar da seqüência interacional e, portanto, não apenas seus alinhamentos com os parceiros de fala, mas o modo mesmo como vêm a estabelecê-los face ao contexto interacional em que se encontram, acaba sendo conseqüente da acolhida do terceiro membro na seqüência de reparo, independentemente do caráter que a fala adquire.

Especificamente em relação à questão dos interagentes se organizarem ou não como um único *self* indistinto, parece ser novamente pela trajetória interacional situada que se pode compreender os papéis desempenhados pelos participantes e as maneiras como se orientam na fala. Dito de outro modo, se, nos segmentos retomados neste capítulo, com base nas manifestações de suporte à tomada de turno pelo terceiro, evidencia-se que as seqüências se apresentam marcadas por alinhamentos como um *self* indistinto entre os participantes que levam o reparo a cabo e os falantes das fontes de problema, os dados apresentados no capítulo três também comportam o inverso. A interação *Bárbara, How Was Your Day*[48], por exemplo,

---

[48]
```
01  Lado:       Bar:bara how was your da:y?
02  Bárbara:      it was fi:ne I had te:st
03              (0,8)
```

é marcada por alinhamentos dos participantes enquanto *selfs* individualizados integrantes da seqüência de reparo (linhas 02 a 21). Ao longo da interação, é possível perceber que as marcas de reprovação apresentadas por Bárbara e Henrico às tomadas de turno um do outro (por meio de interrupções, fala acelerada e mesmo em sobreposição) parecem destinadas a ratificar que desejam manter seus turnos de fala no desenrolar da conversa. Destaque-se que um aspecto que contribui para seus modos de alinhamento é que cada um deles se imbui de ser o representante legítimo da parte invocada por Lado, o falante que inicia o reparo, e assumem, por conta disso, posições específicas.

```
04  Bárbara:     literature a::nd,
05              (0,3)
06  Bárbara:     ma:th.
07              (0,6)
08  ♂:          °°ri:ght°°
09              (.)
10  Lado:       just like ve:stibula:r?
11              (0,4)
12  Bárbara:     y:e::s,
13              (0,4)
14  Henrico:     <bu:t> [(    )]
15  Bárbara:           [°and° I] ha:d a class=
16  Henrico:    =they cha:nged (0,3) the o:rder of
17              [the::]
18  Lado:       [the:y] cha?:nged?
19  Henrico:    =yes=
20  Lado:       =in the [e:xa]mina:tions?
21  Bárbara:            [yes]
22              (.)=((Barbara e Henrico acenam
23              afirmativamente com a cabeça))
24  Lado:       and wha:t's the o:rder no:w?
25              (0,3)
26  Henrico:    °the° fi:rst one is: ã:[::]
27  Bárbara:                           [Po]rtugue:se,=
28  Henrico:     =Portugue:se,
29  Mariela:    I thi:nk it's ba:d
30              (0,4)
31  Henrico:    yea:h, [it's bad.]
32  Lado:              [po:rtu]gue:se a:nd,
33              (0,3)
34  Henrico:    a:nd >red↓ação.<
35  Lado:       (como é:?) the e:ssay,
36  Henrico:    ye:ah, ye[:ah,
37  Lado:                [or ]the co:mposi:tion,
38  Bárbara:     and ma::th, (0,3) wa:s <wi:th> [ã::::]=
39  Henrico:                                    [ã::::]
40  Bárbara:     =E:nglish,
41  Henrico:     E:n-e:nglish or Spa:nish,
```

Por fim, remontando às conclusões de Egbert (1997), cujos dados de pesquisa apontaram para alinhamentos dos interagentes em duas partes, do mesmo modo como em interações envolvendo díades apenas, ao se transpor a questão para o contexto de ensino e aprendizagem, esse aspecto não pareceu se replicar integralmente. De um modo geral, parece ratificar-se o ponto de que os alinhamentos são, de fato, arranjos que se alteram de acordo com os recursos que os participantes empregam para tornar seus modos particulares de comportamento interacional relevantes.

Tendo retomado as perguntas de pesquisa propostas para a investigação e buscado respondê-las, em seqüência, discorro a respeito de que algumas considerações pedagógicas que me parecem relevantes com base no fenômeno discutido.

4.2 Implicações para o Ensino e Aprendizagem de LE

Ancorada no objetivo específico de observar momentos em que mais de dois participantes trabalham por apontar e resolver eventuais problemas que surjam na produção e entendimento das elocuções (Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977) na sala de aula de LE, esta pesquisa se inscreve nos estudos que buscam entender aspectos característicos da fala-em-interação. De um modo mais amplo, o estudo se debruça sobre os recursos interacionais específicos característicos do processo através do qual os participantes co-constroem e administram seu acesso à participação em ambiente de ensino e aprendizagem.

Ao tratar de questões da ordem da receptividade ou inadequação à participação de membros de uma seqüência de fala, um ponto que julgo pertinente destacar, por sua consonância com as análises interacionais tecidas, se relaciona a uma asserção de Mehan (1985) sobre a acolhida da fala do aluno em sala de aula. Esse autor afirma que, além de acumular conhecimento acadêmico, faz parte da competência do aprendiz desenvolver um

arsenal de conhecimento social, que implica demonstrar que existem maneiras apropriadas de evidenciar o conhecimento, pois certas maneiras de falar e agir se revelam adequadas para certas ocasiões particulares e não para outras. Para refletir sobre tal afirmação, tomo por base os dados desta pesquisa e sua concepção, pois, foi ao considerar que o ambiente de sala de aula se constrói, em tese, justamente em torno de oportunidades de co-participação que me pareceu importante verificar o que aconteceria se o terceiro interagente da seqüência interacional não fosse o professor, o participante dotado de maior experiência, mas sim um dos aprendizes. O que os dados relevaram a esse respeito, na totalidade das interações analisadas, foi que o terceiro interagente se constituía justamente de um aprendiz. Mas isso, no entanto, não implicou, como já discutido na primeira seção deste capítulo, que o terceiro participante sempre tivesse sua contribuição ratificada pelos demais membros. Afinal várias questões de ordem do desdobramento interacional, como foi possível acompanhar através das análises, contribuem para reforçar a asserção de Mehan (1985). Em outras palavras, o acesso à participação efetiva, portanto, parece ser de um escopo muito mais amplo do que apenas tomar o turno, uma vez que implica, de certo modo, ser hábil em negociar a receptividade de sua contribuição ou mesmo adequá-la ao contexto em que é produzida. Nós nos tornamos usuários hábeis desses recursos interacionais parcialmente pela apropriação gradual das práticas de nossos pares para desempenhar ações semelhantes. Quando o fazemos, desenvolvemos nossos próprios hábitos de participação e esquema de expectativas para, conjuntamente, administrarmos nossas ações, usando-as, por exemplo, para antecipar o tipo de ação interacional que esteja provavelmente se revelando, bem como os rumos que a fala esteja tomando. A respeito da questão do sucesso interacional, portanto, a ação de jogar o jogo em si comporta modos de mudar as regras, assim como, por exemplo, os terceiros interagentes das seqüências de reparo trabalharam por reforçar ao se alçarem a um posto que não necessariamente pertença exclusivamente a seus pares. Portanto, se concordamos que tais

questões relativas à interação em contexto de ensino e aprendizagem, de fato, se moldam no curso das próprias interações, na condição de respostas regulares para as pressões de administrar nossa atenção conjunta e para o atingimento do que fazemos juntos pela linguagem, como lembra Hall (2004), há que se destacar o papel da sala de aula de LE como fórum primordial de oportunidades para vivenciar tal riqueza de circunstâncias interacionais.

Outra implicação que destaco é que o uso da linguagem em contextos sociais, novamente de acordo com Hall (2004), sempre envolve o emprego de capacidades discursivas e lingüísticas, bem como maneiras de interpretar e refletir sobre o conteúdo e modos de agir adequadamente, de acordo com padrões interacionais e culturalmente relevantes. Sobre esse ponto, gostaria de apontar, com base na sala de aula de LE e nos modos como os falantes se sucedem ao lidarem com os problemas interacionais, que o conhecimento lingüístico pode ser primordial para o social e, por vezes, eles podem mesmo se confundir, mas, na verdade, não são a mesma coisa. Porém, como também afirma Mehan (1978), as habilidades sociais e acadêmicas são adquiridas concomitantemente durante a aprendizagem. Dito de outro modo, na sala de aula de LE, língua e competência interacional não são domínios idênticos, mas se consolidam mutuamente pelo uso. Conseqüentemente, a interação permite ao aprendiz a oportunidade de compartilhar a co-construção de conhecimento (Wertsch, 1991), o que implica compartilhar as práticas interacionais de sala de aula, uma vez que por co-construção de conhecimento entende-se aqui um processo coletivo de socialização (Vygotsky, 1987), que, em linhas gerais, também busquei ilustrar ao analisar os segmentos interacionais apresentados.

Uma outra questão a destacar acerca do acesso à co-participação em instâncias de ensino e aprendizagem é que criar condições que auxiliem a oportunizá-la parece se apoiar tanto no tipo de prática instrucional construída pelos membros da sala de aula, quanto na qualidade da distribuição das oportunidades de participação disponíveis. Ao discutir a

importância da variação nas práticas interacionais de sala de aula, Lemke (1990) sintetiza que ela não apenas leva os aprendizes a dominarem os significados, mas também lhes dá modelos diferentes e mais flexíveis, associados a exercitá-los eles mesmos, colocando as questões em suas próprias ou diferentes palavras. A respeito do papel primordial de oportunizar o emprego de modelos diferentes, considero relevante adicionar que, se, de fato, a interação, por sua vez, provê ao aprendiz com repetidas oportunidades de prática necessárias para torná-lo hábil não apenas para os domínios da sala de aula, mas também para outras comunidades de prática em que venha a atuar, tal habilidade se deve, em boa medida, à exposição a essa variabilidade contextual de aplicação das situações interacionais. Afinal é desse modo que os aprendizes incorporam o escopo de flexibilidade de uso da linguagem para seus variados contextos de uso. Retomando as análises interacionais, por sua vez, foi possível notar que os interagentes culminaram por reparar suas falas por várias razões e de várias maneiras possivelmente devido às múltiplas oportunidades interacionais com que se defrontam. Além do que, a respeito da relevância de colocar as questões em suas próprias palavras, para Bakhtin (1981b) é desse modo que aprendemos as práticas nas quais nos inserimos como se fôssemos '*ventríloquos*', recriando-as, em alguma medida, ao nosso próprio modo. Já, sobre a qualidade de distribuição da participação, Hall (1998) também afirma que são as variadas oportunidades de inserção que ajudam a criar as condições discursivas a partir das quais os aprendizes desenvolvem diferentes expectativas em relação ao que conta como fala adequada e como direitos adequados à participação e responsabilidades em relação a desenvolver a fala. Sobre isso, gostaria de apontar para o papel determinante que os participantes mais experientes desempenham, especialmente o professor, como o organizador do espaço interacional, para que os demais interagentes possam recriar as práticas sociais por meio das oportunidades de co-participação que lhes são estendidas em sala de aula. Acredito que o grau de liberdade dessa (re)criação está

diretamente relacionado ao grau de institucionalização da prática em que estamos envolvidos (quanto mais institucionalizada é a prática, menor a possibilidade de fazer uso de recursos mais criativos) e, também, à autoridade sócio-histórica que o participante crê possuir / possui para agir com maior ou menor liberdade de criação.

Penso que o trabalho organizacional do professor, desse modo, ao administrar as condições para o apoio mútuo entre participantes engajados em reparar suas falas ou, dito de modo mais amplo, em solucionar problemas interacionais, é capaz de, em boa medida, instigar oportunidades de *construção apoiada* (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Por *construção apoiada* entenda-se o processo colaborativo através do qual os indivíduos dão assistência uns aos outros para que um participante possa fazer algo que não poderia fazer de outro modo. Em que pese saber,

> a internalização dos processos sociais interativos ocorre na *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) um espaço interacional no qual o aprendiz é capaz de desempenhar uma tarefa que está além de seu nível de proficiência atual, através da assistência dos interlocutores. De mais a mais, a assistência dos interlocutores é fundamental para um melhor desempenho do aprendiz (o que já foi demonstrado em várias pesquisas na área: Donato, 1994; Ohta, 1995, 1997, 2000; Gibk, 2002). (Schlatter, Garcez, & Scaramucci, 2004)

Alinho-me também ao entendimento de Ohta (2000), segundo o qual muito mais conseqüente do que a própria resolução das tarefas pedagógicas em si é o engajamento colaborativo entre os participantes por sua potencialidade de reforçar a mobilização das capacidades de desenvolvimento mútuo através da ação conjunta despendida em executarem as tarefas em que estejam envolvidos. Mais uma vez retomando as análises interacionais, acredito que, independentemente de a fala ter girado em torno do tema da lição ou ter estado

centrada em conversa cotidiana, tenha sido largamente por conta do espaço para atuarem conjuntamente que os interagentes tiveram oportunidade de negociar suas contribuições. Parece ser desse modo que a interação leva à colaboração cujo resultado é simultaneamente a emergência de novo conhecimento e o crescimento do grupo. Com relação a esse aspecto, compartilho o entendimento de Donato (1994), para quem, a colaboração envolve atividades significativas e relações sociais que emergem como resultado de objetivos conjuntamente traçados na empreitada. Adicionalmente, envolve o reconhecimento dos indivíduos como participantes de uma atividade cooperativa e a aceitação das contribuições uns dos outros com vistas a um objetivo maior. Assim, a colaboração co-constrói novo conhecimento que vai além de qualquer conhecimento de um membro individual. Destaque-se, desse modo, que o objetivo da aprendizagem colaborativa, portanto, não se restringe a depositar novos conhecimentos como aquisições únicas nas mentes dos indivíduos. Segundo Lave & Wenger (1991), a aprendizagem colaborativa envolve modos de aprender, iniciar e transformar os indivíduos em membros participativos e contributivos dos grupos sociais nas várias comunidades em que vivem. Dessa maneira, a aprendizagem é percebida como participação desenvolvida em um sistema interativo que, na visão de Cobb (1998), mantém uma relação de prestação de contas com os membros de sua comunidade, reforçando a ação de desenvolvimento mútuo, portanto.

Por fim, inter-relacionando oportunidade de participação, uso e aprendizagem, gostaria de remontar à discussão constituída em uma segunda etapa do debate estabelecido entre analistas da conversa e pesquisadores filiados à hipótese interacionista organizada por Markee Kasper (2004) a cerca do que venha a ser o ponto de chegada para o desenvolvimento de LE (Modern Language Journal, 88/2004), em que vários artigos reforçam o vínculo entre aprendizagem e participação (Young e Miller, 2004; Mondada, 2004 e Pekarek Doehler, 2004). De acordo com essa perspectiva, a participação é produto da prática

social desencadeada pelas trocas situadas dos atores sociais nas atividades de que tomam parte, e a aprendizagem se caracteriza por marcas de enriquecimento como interação social. Compreendo, por conseguinte, que, se entendermos aprendizagem como um processo de resolução de problemas interacionais e consideramos interação e aprendizagem como interligados, a maneira como os alunos são encorajados a produzir suas contribuições é tão importante quanto aquilo que se espera que eles aprendam. Afinal parece ser desse modo que articulam o dar sentido compartilhado que Vygotsky (1987) aponta como constitutivo do que vem a ser o desenvolvimento intelectual dos indivíduos.

Em conclusão, considerando que o pertencimento a um grupo inclui a habilidade de construção, reconstrução e orientação dos participantes para os recursos disponíveis na interação, penso que micro-análises de cunho qualitativo acerca das associações interacionais de, no caso, três interangentes na sala de aula de LE podem destacar que a intersecção de um mais um mais um longitudinalmente pode equivaler a bem mais do que o esforço de três interantes individuais. Afinal, reforçando o ponto de vista de Cazden, o todo é realmente mais do que a soma das partes no que tange ao agir conjunto do ensinar e aprender (Cazden, 1988).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: *WITH A LITTLE HELP FROM MY FRIEND*

Ao longo desta pesquisa, tive como objetivo entender o fenômeno do reparo levado a cabo por um terceiro interagente na sala de aula de LE. Ancorada nos embasamentos teóricos da SI, um campo de pesquisas que visa a integrar os processos de construção de sentido para os quais os participantes se orientam com base em conhecimentos adquiridos em outras experiências interativas, e da ACe, uma área de investigações voltada para na articulação dos métodos de ação social através do uso da linguagem, busquei desenvolver a

questão analítica e a metodologia de pesquisa que fundamentam o estudo. Para construir a análise, vali-me especialmente do conceito de pistas de contextualização (Gumperz, 1982/2002), originário da SI, como central para os propósitos de inferir os objetivos conversacionais dos interlocutores, bem como lancei mão das duas organizações fundamentais da ACe, a organização de tomada de turnos (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974) e a organização do reparo (Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977). Com base na organização de tomada de turnos, tive por princípio destacar a relevância da seqüencialidade para a constituição das ações dos participantes. A organização do reparo, por sua vez, que vem a ser a ação de apontar ou resolver problemas de produção, compreensão ou escuta na fala conversacional, é a noção central a partir da qual esta dissertação se originou. Com base nessa noção, e no princípio de que cabe, preferencialmente, ao falante da fonte do problema resolver a questão que deu origem à iniciação de reparo, busquei explorar o que acontece, quando, em contexto de ensino e aprendizagem, um terceiro interagente se candidata a participar em algum momento da seqüência.

Com o intuito de abordar distinções na organização do reparo em relação às diferenças na distribuição dos turnos de fala, abordei algumas peculiaridades da alocação de fala em relação ao número de participantes de uma seqüência interacional, assim como noções relativas aos modos como os interagentes se alinham e ratificam uns aos outros e a caracterização do tipo de fala que pode ter lugar na interação em sala de aula. Para tecer a análise, busquei reconstituir a perspectiva dos participantes, a fim de analisar qualitativamente as interações centradas em ocorrências do fenômeno. Tentei, desse modo, evitar conclusões centradas em proposições pré-estabelecidas, baseadas em evidências externas aos segmentos interacionais apresentados e procurei revelar o caráter situado das orientações dos interagentes em relação as suas ações conjuntas. Para dar conta do tema, adotei a visão de linguagem como ação conjunta dos participantes com um propósito social (Clark, 1996/2000).

A fim de construir as perguntas de pesquisa concebidas, vali-me dos estudos centrais produzidos acerca do fenômeno do reparo levado a cabo pelo terceiro que dão origem ao problema: especialmente, os estudos de Egbert (1997), acerca das realizações de afiliação e desafiliação em seqüências de reparo entre interagentes de conversa cotidiana, e as pesquisas de McHoul (1990), acerca das ações desenvolvidas para apontar ou resolver problemas de fala da ordem de movimentos corretivos em contexto de ensino e aprendizagem.

O primeiro questionamento postulado para a investigação dizia respeito a verificar a constituição da estrutura seqüencial do fenômeno. A análise dos segmentos apontou para, além do modelo clássico apresentado na literatura sobre o tema (Egbert, 1997), em que a fonte do problema está no turno do interagente um, em primeira posição, apontar a questão está no turno do interagente dois, em segunda posição e a resolução fica a cargo do interagente três, em terceira posição, outros dois desdobramentos seqüenciais: o reparo em terceira posição e o reparo em busca de prover uma expressão para completar um turno de fala, ambos envolvendo mais de dois interagentes. Tomando por base tais estruturas seqüenciais, esses desdobramentos me pareceram sintomáticos das orientações conjuntas dos participantes para demonstrar os modos como canalizam sua atenção ao lançarem mão dos recursos interacionais disponíveis para assumir um papel ativo nas interações.

O segundo questionamento deste estudo propunha analisar a configuração dos traços de receptividade ou inadequação à intervenção de um terceiro participante na seqüência interacional. Pelo desdobramento das seqüências de fala contempladas, procurei demonstrar que, de fato, não parece possível afirmar a existência de um padrão interacional exclusivo, uma vez que os segmentos apresentaram tanto marcas de receptividade como de inadequação à participação do terceiro membro, igualmente, nos momentos em que a fala comportou orientações para conversa cotidiana e para fala institucional escolar. Desse modo, não foi dado corroborar integralmente o que havia concluído Egbert (1997) no sentido de a não

receptividade à intervenção do terceiro interagente implicar uma orientação dos membros da fala para conversa cotidiana necessariamente, guardadas as proporções dos diferentes ambientes pesquisados. Acerca dessa questão, pude observar que é a maneira como os interagentes trabalham a inserção de suas contribuições em relação ao contexto em que se encontram que acaba sendo conseqüente independentemente da orientação que a fala assuma e além dos alinhamentos que venham a adotar.

Além do que, foi possível perceber que, em sala de aula, as fronteiras entre o que reconhecemos como conversa cotidiana e fala-em-interação institucional podem ser transitórias, pois não parece haver uma partição radical *a priori* entre elas. Afinal as pessoas também se envolvem em conversa nos contextos institucionais, e atividades institucionais podem se transformar no curso da interação em conversa cotidiana, não obstante a fala interacional de sala de aula ter um caráter notoriamente provocado. A esse respeito, Schegloff, Koshik, Jacoby e Olsher (2002) destacam que entender o relacionamento entre essas instâncias de fala se mostra, a propósito, relevante para a lingüística aplicada devido à implicação de que a competência comunicativa inclui o conhecimento, em vários níveis do que e como, em ambas as instâncias, os interagentes atuam.

Objetivei também responder à questão de se os participantes se alinhariam como um *self* conjunto de alunos indistinto ou como indivíduos na interação e como os alinhamentos seriam ratificados pelos parceiros de fala. Ao observar as interações, tal questionamento se mostrou em estreita co-relação com a pergunta anterior. Do mesmo modo como pude constatar acerca da questão da receptividade ou inadequação à participação do terceiro membro, em relação aos alinhamentos dos participantes, foi possível perceber arranjos mutáveis, já que os interagentes demonstraram se agrupar tanto em díades como individualmente. Portanto, pereceu ser, mais uma vez, de modo situado, com base nos

recursos de que lançam mão para tornar relevante seu comportamento interacional, que os interagentes estabelecem e alteram seus alinhamentos ao longo das seqüências de fala.

Além de responder aos questionamentos postulados, através da observação de como ocorrências de reparo levado a cabo por um terceiro interagente são desenvolvidas acredito que tenha sido possível revelar um pouco do modo como pequenas variações de seu uso, dependendo da evolução interacional, são capazes de refletir funções diferentes que o emprego da estrutura venha a desempenhar. Em outras palavras, tentei evidenciar, a saber, que os interagentes utilizam a linguagem no contexto de sala de aula para fazer outras coisas que não apenas contrabalançar seu possível domínio desequilibrado da língua de interação, mas para, apoiar seus pares, esclarecer entendimentos que lhes pareçam inadequados ou mesmo competir pela vez de participar. Em suma, é, em boa medida, para desenvolver ações sociais que os participantes constroem a fala interacional na sala de aula de LE. Bem como, foi possível constatar que as ações desempenhadas pelos interagentes são tanto formadas pelo contexto quanto contribuem para formatá-lo e que o contexto social não é um simples recipiente da interação, mas algo que é criado dinamicamente , sustentado e alterado ao longo do curso da fala, do mesmo como as orientações dos participantes. Por conta da questão das orientações dos participantes, descobri ainda que a relevância de categorias interacionais, como especialista e aprendiz, podem ser redefinidas e re-negociadas no curso da ação. Não obstante, acredito que o professor cumpra papel preponderante como organizador do espaço interacional da sala de aula, de modo que os aprendizes se sintam impelidos a verbalizar suas contribuições.

Pela perspectiva da interação como um modo de ação social com seus próprios procedimentos sistêmicos ou práticas através das quais os indivíduos se engajam e administram atenção conjunta, conclui também o quanto a compreensão da mecânica de funcionamento do fenômeno que engaja três participantes na resolução de problemas

interacionais representa um passo necessário para a compreensão dos recursos que eles empregam para se constituírem através da fala-em-interação e para trabalharem seu acesso à participação no ambiente da sala de aula.

Por fim, conforme nos lembra Schegloff (2000), a organização dos detalhes da fala se encontra tão rotinizada pelas práticas interacionais dos falantes que representa um desafio para a investigação detalhada. Desse modo, ao finalizar esta pesquisa, penso que seria enriquecedor que outros estudos centrados no tema do reparo levado a cabo pelo terceiro na sala de aula de LE pudessem se debruçar sobre questões tais como *instâncias de reparo envolvendo três participantes sem a presença do professor*, um ponto que me parece importante retomar e que este estudo não contemplou por questões de limitações dos dados coletados. Outros aspectos que penso serem relevantes para pesquisas no tema são as investigações de *quem é o outro nas seqüências de reparo envolvendo três participantes*, no intuito de contemplar o fenômeno pela perspectiva do terceiro interagente, bem como, *uma análise aproximativa entre a compreensão do fenômeno em relação a seqüências de IRA*, por ser a estrutura canônica da fala-em-interação de sala de aula e ainda *a análise do reparo levado a cabo pelo terceiro como modo de realçar empiricamente a insuficiência dos papéis tradicionais de falante e ouvinte nas seqüências de fala-em-interação*. Espero, não obstante, que este estudo possa, em alguma medida, contribuir para ampliar a compreensão acerca do fenômeno e de seus desdobramentos para o contexto de ensino aprendizagem, bem como apoiar novas pesquisas em torno do tema, com vistas a um melhor entendimento do processo de socialização da fala e, com isso, da aprendizagem pela participação na sala de aula de LE.

Desejo, por fim, especificamente, que, aos professores que tomem contato com esta pesquisa, de algum modo, seja dado alargar sua percepção acerca de como se trama a fala de sala de aula através da ciência da existência dos mecanismos discutidos e que a ciência a respeito do fenômeno em estudo possa desencadear um fazer pedagógico mais crítico de

nossa atuação como organizadores do espaço interacional da sala de aula e, conseqüentemente, mais inclusivo das vozes dos participantes. Afinal pelo gerenciamento de distribuição dos turnos de fala, podemos nos relevar mais ou menos controladores das constribuições dos alunos. Por certo, não se está sugerindo prescrições, também não se lidou aqui com efeito direto, mas sim um modo de aproximação daquilo que freqüentemente fica sob a superfície das situações de fala-em-interação e, portanto, uma maior valorização do sentido genuíno da interação de sala de aula e das colaborações dos participantes. Dessa forma, talvez possamos repensar onde estamos e o que entendemos como sucesso interacional em LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, A. L.(2004). Construindo contextos: a produção de identidades masculinas na fala-em-interação. Dissertação de mestrado. PPG-Letras, UFRGS.

Atkinson, J. M., & Heritage, J. (1984). Structures of social action. Cambridge: Cambridge University Press.

Bakhtin, M.M. (1981b). Discourse in the Novel. In M. Holquist (Org.), The Dialogic Imagination: Four Essays (pp. 259-422). Austin: University Of Texas Press.

Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). Politeness: some universals in language usage(vol. 4). Cambridge: Cambridge University Press.

Cazden. C. (1988). Classroom discourse: the language of teaching and learning. Portsmouth, NH: Heinemann.

Clark, H. (1996). Language use. In H. Clark (Org.), Using Language (pp. 3-25). Cambridge: Cambridge University Press.

Clark, H.(2000) O uso da linguagem. Cadernos de Tradução, 9, 49-71.

Cobb, P. (1998), Learning from distributed theories of intelligence. Mind, Culture, and Activity, 5, (3), 187-204.

Donato, R. (1994). Collective Scaffolding In Second Language Learning . In J. P. Lantolf & G. Appel (Orgs.), Vygotskyan Approaches To Second Language Research (pp.33-56). Norwood, N. J.: Ablex.

Drew, P. (1997). 'Open' class repair initiators in response to sequencial sources of troubles in conversation. Journal of Pragmatics, 28, 69-101.

Drew, P. & Heritage, J. (1992). Analyzing tak at work: An introduction. In P. Drew & J. Heritage (Orgs.), Talk at wok: interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press.

Drew, P. & Heritage, J. (1992a). Talk at work: Interaction in institutional settings. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Duranti, A. (1997). Linguistic Antropology. Cambridge: Cambridge University Press.

Egbert, M. (1997). Some interactional achievements of other-initiated repair in multi-person conversation. Jounal of Pragmatics, 27, 611-634.

Erickson, F.(1990). Qualitative methods. In R. L. Linn & F. Erickson (Orgs.), Quantitative methods; Qualitative methods. (pp.75-194). New York: Macmillan.

Erickson, F. (1996). Ethnographic microanalysis. In S. L. McKay & N. H. Hornberger (Orgs.), Sociolinguistics and language teaching (Vol. 2).(pp. 283-306). Cambridge: Cambridge University Press.

Flores, Z. & Freitas, A. L. P. (em preparação). Apresentação do sistema de tomada de turnos. In N. Jung, A. Almeida, & L. L. Loder (Orgs.), Introdução à Análise da Conversa etnometodológica.

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

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

Gibk, C. K. S. (2002). O papel da negociação de significado na aquisição de língua estrangeira. Dissertação de mestrado. PPG-Letras, UFRGS.

Goodwin, C. (1979). The interactive construction of a sequence in natural convesation. In G. Psathas (Org.), Everyday language: studies in etnomethodology (pp. 97-121). New York: Irvington Publishers.

Goffman, E. (1967). Interaction ritual: Essays in face-to-face behavior. Philadelphia: University Of Pennsylvania Press.

Goffman, E. (1974). Frame analysis. New York: Harper & Row.

Goffman, I. (1979). Footing. Semiotica, 25, 1-29.

Goodwin, C. (1980). Restarts, pauses, and the achievement of mutual gaze at turn-beginning. Sociological Inquiry, 50, 272-302.

Goodwin, C. (1981).Conversational organization. New York: Academic Press.

Gumperz, J. J. (1982). Discourse strategies. Cambridge: Cambridge University Press.

Gumperz, J. J. (2001). Interactional sociolinguistics: A personal perspective. In D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (Orgs.), The handbook of discourse analysis (pp. 215-228). Oxford: Blackwell.

Gumperz, J. J. (2002).Convenções d econtextualização (J. L. Meurer & V. Heberle, Trad.). In B. T. Ribeiro & P. M. Garcez (Orgs.), Sociolingüística interacional (pp. 149-182). São Paulo: Loyola. (Reproduzido de Discourse strategies, pp. 130-152, por J. J.Gumperz, 1982, Cambridge: Cambridge University Press)

Hall, J. K. (1998). Differential Teacher Attention to Student Utterances: The Construction of Different Opportunities for Learning in IRF. Linguistics and Education, 9, (3), 287-311.

Hall, J. K. (2004). Lanuguage Learning as an interactional achievement. Modern Language Journal, 88, 607-612.

Heritage, J. (1984). Garfinkel and etnomethodology. Cambridge: Polity.

Heritage, J. (1987). Ethnometodology. In A. Giddens & J. H. Turner (Orgs.), Social theory today (pp. 224-272). Stanford, CA: Stanford University Press.

Heritage, J. (1997). Conversation analysis and institutional talk: Analysing data. In D. Silverman (Org.), Qualitative research: Theory , method and practice (pp. 161-182). London: Sage.

Jefferson, G. (1973). A case of precision timing in ordinary conversation: overlapped tag-positioned address terms in closing sequences. Semiotica 9, 47-96.

Jefferson, G. (1983). On a failed hypothesis: “Conjuctionals” as overlap-vulnerable. In her Two explorations of the organization of overlapping talk in conversation (Tilburg papers in language and literature, 28). Tiburg, The Netherlands: Tilburg University.

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. (2002). Is 'no' an acknowledgment token? Comparing American and British uses of (+)/(-) tokens. Journal of Pragmatics, 34, 1345-1383.

Kangasharju, H. (2002). Aligment in disagreement: forming oppositional alliances in committee meetings. Journal of Pragmatics, 34, 1447-1471.

Larsen-Freeman, D. (2004). SA for SLA? It all depends. Modern Language Journal, 88, 603-607.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press.

Leander, K. M. (2002). Silencing in Classroom Interaction: Producing and Relating Social Spaces. Discourse Processes, 34 (2), 193-235.

Lemke, J. L. (1990). Talking science: Language, learning, and values. Norwood, NJ: Ablex.

Lerner, G. (1993). Collectivities in action. Establishing the relevance of conjoined participation in conversation. Text 13 (2), 231-245.

Lerner, G. (1995). Turn design and the organization of participation in instructional activities. Discourse Processes, 19, 11-131.

Lerner, G. H. (2002). Turn-sharing: the choral co-production of talk-in-interaction. In C. Ford, B. Fox & S. Thompson (Orgs.), The Language of Turn and Sequence (pp. 225-256). Oxford: Oxford University Press.

Lerner, G. (2003). Selecting next apeaker: The constext-sensitive operation of a context-free organization. Language in Society, 32, 177-201.

Loder, L. L. (em preparação**).** Investindo no conflito: a correção pelo outro construindo discordâncias agravada. Dissertação de mestrado. PPG-Letras, UFRGS.

MacBeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. Language in Society, 33, 703-733.

Markee, N. (2000). Conversation analysis. Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum.

Markee, N., & Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. Modern Language Journal, 88, 491-500.

McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. Language in Society, 7, 182-213.

McHoul, A. (1990). The organization of repair in classroom talk. Language in Society, 19, 349-77.

Mehan, H. (1978). Structuring school structure. Harvard Educational Review, 48, 32-64.

Mehan, H. (1979). Learning lessons. Social organization in the classroom. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mehan, H. (1985). The strucutre of classroom discourse. In T. Van Dijk (Org.), Handbook of discourse analysis, 3 (pp. 119-131). Londres: Academic Press.

Mondada, L, & Pekarek Doehler, S. (2004). Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. The Modern Language Journal, 88, 501-518.

O'Connor, M. & Michaels, S. (1996). Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: D. Hicks, (Org.), Discourse, learning and schooling (pp. 63-103). Cambridge: Cambridge University Press.

Ohta, A. S. (1995). Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development. Issues in Applied Linguistics, 6 (2), 93-121.

Ohta, A. S. (1997). The development of pragmatic compentence in lerner-learner classroom interaction. Pragmatics and language learning, Monograph Series, 8. 223-42.

Ohta, A. S. (2000). Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assisitance in the zone of proximal development and the aquisition of L2 grammar. In JP. Lantolf (Org.), sociocultural Theory and Second Languge Learning (pp. 51-78). Oxford: Oxford University Press.

Pike, K. L. (1971). Language in Relation to a Unified Theory of the Structures of Human Behavior, parts I, II, III. Glendale, CA: Summer Institute of Linguistics.

Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Orgs.), Structures of social action (pp. 57-101). Cambridge: Cambridge University Press.

Ribeiro, B. T., & Garcez, P. M. (2002). Sociolingüística Interacional (2ª ed.). São Paulo: Loyola.

Sacks, H. (1984). Notes on methodology. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Orgs.), Structures of social action (pp. 21-27). Cambridge: Cambridge University Press.

Sacks, H. (1992). Lectures on conversation: Volumes I and II. Oxford: Basil Blackwell.

Sacks, H., Schegloff, E. A., Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. Language, Baltimore,50, 696-735.

Schegloff, E. A. (1972). Notes on conversational practice: Formulating place. In D. N. Dudnow (Org.), Studies in social interaction (pp. 75-119). New York. Free Press.

Schegloff, E. A. (1987). Between micro and macro: Contexts and other connections. In J. K. C. Alexander, B. Giensen, R. Munch, & N. J. Smelser (Orgs.), The micro-macro link (pp. 207-234). Berkeley. University of California Press.

Schegloff, E. A. (1991a). Conversation analysis and socially shared cognition. In L. Resnick et al. (Orgs.) Perspectives on socially shared cognition, (pp.150-171). Washington, DC: American Psychological Association.

Schegloff, E. A. (1992). In another context. In A. Duranti & C. Goodwin (Orgs.), Rethinking context: Language as an interactive phenomenon (pp. 191-227). Cambridge: Cambridge University Press.

Schegloff, E. A. (1992a). To Searle on conversation: A note in return. In J. R. Searle et al., (On) Searle on conversation (pp. 113-28). Amsterdam: Benjamins.

Schegloff, E. A. (1992b). Repair after next turn: The last structurally provided place for the defense of intersubjectivity in conversation. American Journal of Sociology, 95, 1295-345.

Schegloff, E. A. (1992c). On talk and its institutional occasions. In P. Drew & J. Heritage (Orgs.), Talk at Work. (pp. 101-134). Cambridge: Cambridge University Press.

Schegloff, E. A. (1995). Parties and talking together: Two ways in which numbers are significant for talk-in-interaction. In: P. Ten Have & G. Psathas (Orgs.), Situated order: Studies in the social organization of talk and embodied activities (pp. 32-42). Lanham, MD: University Press of America.

Schegloff, E. A. (1995a). Discourse as an interactional achievement III: The omnirelevance of action. Research on Language and Social Interaction, 28, 185-211.

Schegloff, E. A. (1995b). Sequence Organization. UCLA: Department of Sociology.

Schegloff, E. A. (1996). Turn organization: One intersection of grammar and interaction. In A. Oches, E. A. Schegloff, & S. A. Thompson (Orgs.), Interaction and grammar (pp. 52-133). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Schegloff, E. A. (1996c). Confirming allusions: towards an empirical account of action. American Journal of Sociology, 104, 161-216.

Schegloff, E. A. (1997). Whose text? Whose context? Discourse & Society, 8 (2), 165-187.

Schegloff, E. A. (1999b). Schegloff's text' 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 Bilig. Discourse & Society, 10 (4), 577-582.

Schegloff, E. A. (2000). When 'other' initiate repair. Applied Linguistics, 21(1), 205-243.

Schegloff, E. A. (2000a). Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. Language in Society, 29, 1-63.

Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. Semiotica, 8, 289-327.

Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. Language, 53 (2), 361-382.

Schlatter, M., Garcez, P. M., & Scaramucci, M. (2004). O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. Letras de Hoje, 39(3), 345-378.

Seedhouse, P. (2004). The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective. Oxford: Blackwell.

Sinclair, J. M. & Coulthard, M. (.1975). Toward an analysis of discourse. Londres: Oxford University Press.

Ten Have, P. (1999) Doing conversation analysis. London: Sage.

Vygotsky, L. S. (1987). Thinkng and speech. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Orgs.) The collected works of L. S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology. New York: Plenum.

Wells, G. (1986). The meaning makers: Children learning language and using language to learn. Portsmouth, NH: Heinemann.

Wertsch, J. V. (1991). Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Widdicombe, S. (1998). Identity as an analysts' and a participants' resource. In C. Antaki & S. Widdicombe (Orgs.), Identities in talk (pp. 191-206). Londres: Sage.

Willis, J. (1992). Inner and outer: Spoken discourse in the language cçassroom. In M. Coulhard (Org.), Advances in spoken analysis (pp. 161-182). London: Routledge.

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, 89-100.

Young, R. F., & Miller, E. R. (2004). Learning as Changing Participation: Discourse Roles in ESL Writing Conferences. The Modern Language Journal, 88, 519-535.

ANEXOS

Anexo 1: Convenções para transcrição.....123

Anexo 2: Consentimento destinado aos participantes da pesquisa 124

Anexo 3: Handout utilizado pelo grupo de intermediário 1.....125

Anexo 4: Segmento referido no capítulo 3, seção 3.4 128

Anexo 5: Demais Segmentos.....129

Anexo I
Convenções de transcrição*

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
-	(hífen)	marca de corte abrupto
↑↓	(flechas para cima e para baixo)	alteração de timbre (mais agudo e mais grave)
::	(dois pontos)	prolongamento do som
<u>nun</u>ca	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada
PALAVRA	(maiúsculas)	fala em volume alto
°palavra°	(sinais de graus)	fala em voz baixa
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
hh	(série de h's)	aspiração ou riso

.hh	(h's precedidos de ponto)	inspiração audível
[ ]	(colchetes)	fala simultânea ou sobreposta
=	(sinais de igual)	elocuções contíguas
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa, até 2/10 de segundo
( )	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((olhando para o teto))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal

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

Anexo II

Consentimento destinado aos participantes da pesquisa

AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA

Prezado Aluno/Senhores Pais:

Solicito sua autorização para para vídeo-gravação de seqüências de aula durante o 1º semestre de 2005, para fins de pesquisa atrelada ao programa de Graduação e Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFRGS. O estudo em progresso culminará com a produção de trabalhos científicos. Desta forma, comprometemo-nos a não fazer uso das imagens para fins comerciais, mas estritamente para estudo de fala-em-interação escolar.

Porto Alegre, abril de 2005.

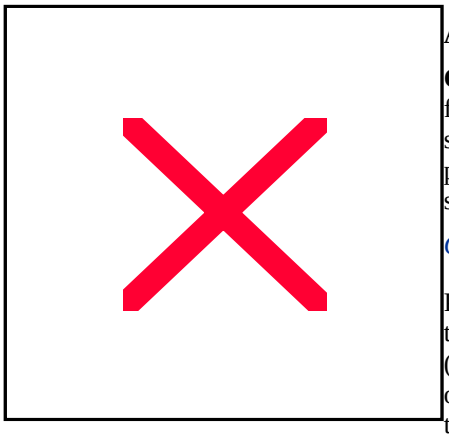
Ateciosamente,

Ana Luiza Freitas

Paola Guimaraens Salimen

Anexo III – Handout

Handout utilizado pelo grupo de intermediário 1



A real life hero

Character descriptions Since both news and feature stories are usually about people, it is not surprising to find many references to character and personality. Below is a lesson based on such a story.

Getting ready

People like heros. In the past our heroes have tended to be people who have done *daring deeds* (brave actions). Today, however, we make heroes out of people who may never have done anything truly heroic — movie stars, rock singers and sports stars, for example.

From the *Bangkok Post*, we have a story about a true old-fashioned hero, Jesse McCutchen Jr. of New York City.

Before you begin, look at the list of adjectives below that we commonly use for our present-day heroes. Some are positive and some are rather negative, the kind of words we might use for famous people who are not really heroes. Then, as you read the story below, decide which ones are most appropriate for describing Mr McCutchen.

aggressive	forceful and determined
agile	able to move quickly and easily
arrogant	unpleasantly proud, with an unreasonably strong belief in one's own importance, and a lack of respect for other people
articulate	able to express oneself clearly
athletic	physically strong and active
charismatic	having strong personal charm that makes one able to attract people and have a powerful influence over them or to win their admiration
compassionate	showing or feeling sympathy for the sufferings of others and wanting to help them
courageous	very brave
dynamic	full of new ideas and the will to succeed; forceful
eloquent	able to express ideas and opinions readily and well
fearless	not afraid; without fear
gallant	courageous; brave
haughty	self-assured in an offensive way; arrogant
macho	(describing a man) having the attitude that one is very strong, brave and handsome and often appearing arrogant
magnetic	charismatic; having a certain quality that draws people to one
modest	having or expressing a lower opinion of one's ability than is probably deserved; not full of self-praise
reluctant	unwilling and therefore slow to act
reticent	unwilling to speak; not saying as much as is known or felt
self-centred	sure of one’s self-importance; egotistic
self-conscious	nervous and uncomfortable about oneself as seen by others

suave	having or showing very good, smooth manners, esp. in a way that is not sincere
valiant	very brave, esp. in war or a fight

Park attack hero shies from spotlight's glare

New York, UPI—THE man who rescued a woman from an attempted rape in Central Park on Sunday morning and then chased and captured her suspected attacker found himself in a new role Monday at a City Hall news conference: that of the reticent hero.

The man, Jesse McCutchen Jr, 35, a sanitation worker who described himself as a retired miler with a best time of 4 minutes 1 second, was obviously uncomfortable as he sat beside Mayor Rudolph Giuliani, listening to himself being hailed as a hero, and staring at microphones and television cameras.

A lean man in a fading NCAA Track and Field Championship T-shirt, McCutchen kept his feelings to himself and his few words were barely audible.

I really don't want to talk about that, McCutchen said when asked how it felt to be a hero. I'm still going through the emotional trauma of all this.

On Sunday about 7:30 a.m., he heard a woman jogger calling for help from a clump of bushes off East Drive near East 106th Street. Despite a back injury sustained recently in an accident involving a collapsing ceiling, he chased the woman's assailant about 100 yards, fought with him and subdued him until a patrol car came along and officers made the arrest, police said.

Giuliani said his act of heroism should be a model for others in the city to imitate.

McCutchen graduated from Martin Luther King High School in Manhattan and Adelphi University in 1982 with a major in communications and a minor in sociology, and competed in track at both schools. After working for a number of city agencies, he joined the Sanitation Department in March 1990.

He called the struggle with the suspect very horrifying and said he was very tired from all the attention. Asked his reaction to being called a superman by the woman he saved, he replied he would do the same thing again if necessary.

Police Commissioner William Bratton called him the shy good Samaritan, adding, "his reticence, his shyness if you will, is somewhat refreshing."

Look at our other lessons in *Post tips* and and *Feature focus*.

[Read the Bangkok Post Internet version | Site map | Our home page]
Comments to Terry F. at terryfrd@ksc15.th.com
© *The Post Publishing Public Co., Ltd.*
All rights reserved 2000
Last modified: March 27, 2000

Anexo IV

Segmentos de Reparo Levado A Cabo Pelo Terceiro Registrados

Intermediário 1:

Segmento 1

```
01 Flávia:          o:k:, ã::
02                  (.)
03 Flávia:          ho:w do you sa::y  ã:: reu-reunir?
04                  (0,3)
05 Andressa:        and SHE's °fifteen°,=
06 Sálvia:          let's ga:ther the fa:mily.
07                  (0,6)
08 Flávia:          I wa::nted to ge::t s- ((olha para
09                                          Sálvia))=
10 Sálvia:          = I want us, to get toge:,ther to
11                  discu:ss,=
12 Flávia:          = to discu:ss, because I wa:nt to ma:ke
13                  a:: nose su:rgery
14                  (0,4)
15 Luciana:         a wha:t?
16 Sálvia:          I want to ha:ve a nose jo:b ((olha p/
17                                          Flávia))
18                  (.)
19 Flávia:          °ye:s.°((olha para Sálvia))
20 Sálvia:          ahan,
```

Segmento 2

```
01 Luciana:         ((modificando sua voz)) m↑↑o:m,
02                  (0,6)
03 Luciana:         ((com a voz modificada))↑↑I w↑a:nt to
04                  h↑↑a:ve ↑↑a ↑↑e↑↑ye s↑↑urg↑↑e:r↑y,
05                  (0,5)
06 Sálvia:          ((modificando a voz))↑you c↑ould ↑a:lso
07                  h↑ave a s↑u:rg↑er↑y ↑in th↑e v↑o::ice,
08                  (0,4)
09 Luciana:         hãhã-.h t↑ea:,cher,
10                  (0,3)
11 Andressa:        in the brai:n, ha ha °ha°
12                  (.)
13 Nívea:           ye::s,
14 Andressa:        haha[ha]
15 Luciana:             [you] are not pa:rt of my fa:[mily.]
16 Andressa:            [.h]ha
```

```
    17                          ha[ha]
    18 Luciana:                   [Shu:]t [u:p.]
19 Andressa:                          [ha]ha[ha]
20 Nívea:                                   [shu:]t[u:p]
21 Andressa:                                       [ha]haha
22                          (0,8)
23 Luciana:                 m↑o:m,
```

Anexo V

Demais Segmentos de Reparo Levado A Cabo Pelo Terceiro

I- ***A Discussion***

```
01  Lado:     a discussion?
02  (0,4)
03  Célio:    it's like- (.) wha:t °we are do:ing he:re,°
04  Ednardo:  ye[:s]
05  Henrico:    [we:] are discu:ssing [°°what°°]
06  Bárbara:                          [ABO:UT] some to:pic,
07  Lado:     m::::,=
08  ♂:        =but conver[sa:-]
09  Lado:                [I:sn't]conve[rsa:tion =
10  Célio:                            [we: conve::rse,]
11  Lado:     = °>>about] a to:pic<<°,
12            (0,5)
13  Henrico:  °when° we are sho:wing our opi:nions
14  Célio:    y[es]
15  Ednardo:   [ye]:s
16  Mariela:   [ye:]ah.=
17  Célio:    =°a grou:p opi[nion,°]
18  Mariela:                [excha:]nge opi:nions,
```

II- ***He's A Superman***

```
01  Sálvia:     you have to say something ri:ght.the
 02              mi:crophones are th↓e:re wha:t would you sa:y,
 03              (2,5)
 04              ((Felício faz que não com a cabeça))
 05  Flávia:     no:,
 06              (0,5)
 07  Felício:    (>I don't know<)
 08              ((0,6)
 09  Sálvia:     no?:, ide:,a?
 10              (0,4)
 11  Tiago:      a::h,(0,4)I thi:nk,(0,9) >I'm just do:ing
 12              my:: jo:b.<
 13              (0,3)
 14  Nívea:      hã::[(H)(H)]
 15  Sálvia:         [<I´m ju]:st doing [my jo:b,>]
 16  Flávia:                            [ha  ha  ]ha  [ha]
 17  Nívea:                             [(H)              ](H)  [(H)]
 18  Sálvia:     <o:(H)]=
 19              =k:(H),> that´s a good se:ntence
 20              (.)
 21  Sálvia:     but it's not your job bec↑au:se,what-what d↑oes he d↑o:?
 22              (0,4)
 23  Felício:    (she) is a::: (0,4) (does   the:) (0,3)
 24              (            ,)
```

```
25                (0,5)
26  Sálvia:       (a)::- >no: but I mean< as a::: profe:ssional,=
27  Felício:      °a:h tá:°
28                (0,8)
29  Sálvia:       what is his profe:ssion >°what is his°< o::ccupa:tion,
30                (1,6) = ((Felipe, Diogo, Sílvia e Júlia olham para a
folha))
31  Felício:      s:a:nitation wo:rker
32                (0,3)
33  Sálvia:       (°the°) sa:nitation w↑o:rker,
34                (.)
35  Tiago:        but he h↑a:s tw↑o: j↑o:bs,
36                (1,3)
37  Sálvia:       >what do you mean (( Nívea olha para Tiago))
38                he ha:s two< [jo:bs,] (( Nívea olha para Sálvia. Sálvia
39                olha para Nívea.))
40  Nívea:                          [he:'s ] a SU:perman ((Tiago olha para
baixo))
41                (.)
42  Nívea:        hã hã [hã,
43  Sálvia:             [↑↑A:]::[::::::] o:k:, in hi::s=
44  Nívea:                      [hã hã hã]
45  Sálvia:       =re::gular life, let's say-the-the-
46                (0,4)
47  Nívea:        >he-he-[he-<]
48  Sálvia:               [THE LI:]fe (,) to disgui:se, °in°
49                this li:fe as a  su:perman he is a sa:nitation wo:rker,
50  Nívea:        he-(.) he have a::-(°a°) ide:ntida:de secre:,ta,
51                (0,4)
52  Sálvia:       a::::h a se:cret ide:ntity,
```

III- ***Bárbara, How Was Your Day***

```
01  Lado:         Bar:bara how was your da:y?
02  Bárbara:      it was fi:ne I had te:st
03                (0,8)
04  Bárbara:      literature a::nd,
05                (0,3)
06  Bárbara:      ma:th.
07                (0,6)
08  ♂:            °°ri:ght°°
09                (.)
10  Lado:         just like ve:stibula:r?
11                (0,4)
12  Bárbara:      y:e::s,
13                (0,4)
14  Henrico:      <bu:t> [(    )]
15  Bárbara:            [°and° I] ha:d a class=
16  Henrico:      =they cha:nged (0,3) the o:rder of
17                [the::]
18  Lado:         [the:y] cha?:nged?
19  Henrico:      =yes=
20  Lado:         =in the [e:xa]mina:tions?
21  Bárbara:              [yes]
22                (.)=((Barbara e Henrico acenam
23                afirmativamente com a cabeça))
24  Lado:         and wha:t's the o:rder no:w?
25                (0,3)
26  Henrico:      °the° fi:rst one is: ã:[::]
```

```
27  Bárbara:                          [Po]rtugue:se,=
28  Henrico:     =Portugue:se,
29  Mariela:     I thi:nk it's ba:d
30               (0,4)
31  Henrico:     yea:h, [it's bad.]
32  Lado:               [po:rtu]gue:se a:nd,
33               (0,3)
34  Henrico:     a:nd >red↓ação.<
35  Lado:        (como é:?) the e:ssay,
36  Henrico:     ye:ah, ye[:ah,
37  Lado:                 [or ]the co:mposi:tion,
38  Bárbara:      and ma::th, (0,3) wa:s <wi:th> [ã::::]=
39  Henrico:                                     [ã::::]
40  Bárbara:      =E:nglish,
41  Henrico:      E:n-e:nglish or Spa:nish,
```

IV- *Mariela, How Was Your Holiday*

```
01  Lado:       Mariela how was your ho:lida:y,
02               (0,6)
03  Mariela:     it°was° fi:ne, I went to To:rres::
04               (0,5)
05  Mariela:     a::nd:< (0,3) I-I took the:: (0,4)
06               Banrisul-(0,9) te:sts and I was <ve:ry ba:d,>
07               (0,4)
08  Lado:        really,
09               (.)
10  Mariela:     °ãhãn,°
11               (.)
12  Lado:        >did you< ha:ve a:ccess to the key:s?
13               (0,4)
14  Mariela:     wh↑a:?t?
15               (0,3)
16  Lado:        did you ha:ve a:ccess to the key::s?
17               (1,4)=
18  Lado:        the key:s are the a:nswers
19               (.)
20  Lado:        for the t↓e:sts. like e:i,(0,3) cee: dee:=
21  Célio:       =no:, °she (took) the te:st°,(Olha para Lado.)
22               (0,3)(Lado olha para Célio.)
23  Lado:        o:k:, but you said o::h, it was ve:ry
24               ba:d. did you corre:ct the:m,(Olha para Mariela.)
25               (.)
26  Lado:        alrea:dy,
27  Mariela:     no:, but I kno:w tha:t .h it(h) w(h)as ve(h)ry ba(h)d,=
28  Lado:        =o[:h,]
29  Mariela:     [hA]ha hA:, there's [(   ) [i:]n,si:de]
30  Célio:                           [(     [)]
31  Lado:                            [the:re's so:]mething i:nside that
32               [te:]lls y↓ou
33  Mariela:     [ha:]
34               haha o:(h)h, (h)ye(h)a:h,
```

V- *'Se:il' É Vender, Teacher*

```
01  Nívea:       we don't ha:ve mo:- a:ny mo:ney to[::]
02  Luciana:                                       [ye:s we
```

```
03                ha:ve, the:: d↑a::ddy's c↑a:r.hã hã hã hã
04  Nívea:         h↑a: ha:,
05                (,)
06  Franccesco:   ((Olhando para Luciana.))my::°ca:r°?((fazendo que não com
07                dedo indicador em  riste)) tsk, tsk, tsk, tsk, tsk,=
08  Luciana:      =((apontando com o dedo indicador em direção ao rosto
09                de Franccesco))SH:↑↑UT.
10                hã hã hã
11                (0,5) = ((Nívea ri silenciosamente imitando o gesto
12                de Luciana)
13  Luciana:      y:e:::s.
14                (0,4)
15  Luciana:      we ca::n,(> how can I say <)((olha para Sálvia)) [se:il]
16                (0,6)
17  Sálvia:       ãhn?
18  Luciana:      [se:il]
19                (0,8)
20  Sálvia:       bre:asts,
21  Luciana:      no:, the- H↑↑AH↑↑A[H↑↑A [HA  [H↑AH↑A]
22  Andressa:                        [HAHA[HAHA[HAHA]HA HA .h=
23  Nívea:                                [ha [ha ha]
24  Franccesco:                           [>°como é:,°<]
25  Andressa:     = [SE:IL] É VENDE:R, TEA::CHER, [se::il],
26  Sálvia:                                       [é?:::?]
27                (0,8)
28  Andressa:     ela [não pergu]nto:u se:io ha, [ha, ha]
29  Sálvia:           [(       )]                [°disse]
30                <se:i:[o.>]
31  Nívea:       ((rindo))[↑↑AI ↑Ai se:io é (não [dá:,/é uma
32               la[je)ha há
33  Sálvia:        [you said] se:[io.]
34  Nívea:                       [ha] ha [ha]
35  Sálvia:                      [you] di:dn't-
36  Nívea:       ha ha ha,[ha ha ha, ha ha]=
37  Sálvia:                [you didn't say sa:le]
38  Nívea:       =ha [ha]
39  Sálvia:          [you said [<se:io.>]
40  Luciana:                   [(e↑↑u pe↑ns↑ei↑-)((volta a rir
41  Nívea:       ((rindo))(    [         )]
42  Luciana:                   [(        )]
```

```
43  Sálvia:      in the e:yes now you a:lso want (      )your bre:asts?
44              (0,4)
45  Luciana:    n↑↑o, te:acher,
46              (0,8)
47  Luciana:    a:n[d:,]
48  Sálvia:        [to ]se:ll, you can se:ll your car,
49              (0,3)
50  Luciana:    é:, ye:ah,
51  Franccesco: a:h:::,
```

VI – *Teachers Are Very Old*

```
01  Gláucia:      what do you thi:nk Ali:ce,
02                (0,8)
03  Alice:        I thi:nk that my schoo::l, ã:: is goo:d but-(.)
04                by the instructions °that° the:: (0,4) the
05                ((Lisandro acena afirmativamente a cabeça))
06                educa:tion,(0,3) I don't think it's (.) very good
07                ((Lisandro continua acenando a cabeça))
08                >°be°cau:se< (0,5) the tea:chers, are very o:ld
09                ((Lisandro continua acenando a cabeça))
10                they     are no:,t .hhh [[hahaha[hahha]]
11                ((Lisandro pára de acenar a cabeça))
12  ?:                                [[haha[hahha]]
13  ?:                                [[hah[ahhahah]]
14  ?:                                [[hah[ahaha]]
15  Gláucia:                               [hAhA]=
16  Lisandro:     =the[y have a :::]
17  Gláucia:      (  )[°he:]llo::(u)= (voz de pessoa idosa)
18  ♀:            =>haha[ha]<
19  Alice:              [ye:]ah the:y-the:y-=
20  Lisandro:     =are o:ld (but) menta:lity,
21                (0,5)
22  Gláucia:      [a::h old] men[ta::]lity,
23  Alice:        [ye:s they-]
24  Lisandro:                    [ye:s]
25                (0,3)
26  Gláucia:      [ri:ght,]
27  Alice:        [<ye:]ah,>=
28  Lisandro:     =(   [   )]
29  Alice:             [the]::y [<ã::]m:>
30  Lisandro:                   [(   )]
31                (0,3)
32  Alice:        how can I sa:y,
33                (0,4)
34  Alice:        they're no::t (.) ã::
35                (0,6)
36  Alice:        se atualiza:ndo (Olha para Gláucia.)
37  Hélio:        yea:h,
38                (0,3)
39  Hélio:        upda:[ting,]
40  Gláucia:           [up]da:ting, ye:s,
```

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo